

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA
STRATEJİLERİ, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE DENETİM
ODAĞI DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Perihan ŞARA

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
İlköğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

İZMİR

2012

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA
STRATEJİLERİ, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE DENETİM
ODAĞI DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Perihan ŞARA

Danışman:

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

DOKTORA TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

İZMİR

2012

YEMİN METNİ

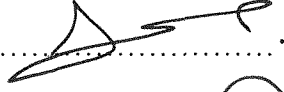




Doktora tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Adı Soyadı: Perihan ŞARA

İmza:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....
..... Anabilim Dalı
..... Programında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Ayfer Kocabaş 
Üye Yrd. Doç. Dr. Zehret Kocabaş 
Üye Yrd. Doç. Dr. Necip BEYHAN 
Yrd. Doç. Dr. Hadise
Üye Kâşık KARAGÖZ 
Üye Doç. Dr. Oğuz SERİN 

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

23/01/2012



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	424632
Yazar Adı / Soyadı	PERİHAN ŞARA
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 54481401726
Telefon / Cep Telefonu	02322475750 05056424396
e-Posta	perihansara@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Tezin Tercümesi	A STUDY ON PRIMARY SCHOOL CANDIDATE TEACHERS' LEARNING AND STUDY STRATEGIES, PROBLEM SOLVING SKILLS AND LOCUS OF CONTROL IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2011
Sayfa	260
Tez Danışmanları	Prof. Dr. AYFER KOCABAŞ
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	1- Öğrenme ve ders çalışma stratejileri 2- Problem çözme becerileri 3- Denetim odağı 4- Sınıf öğretmeni eğitimi
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

23.02.2012

İmza:.....

Yazdır

TEŞEKKÜR

Çalışmalarım boyunca değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren yardımını esirgemeyen, fikirleriyle beni yönlendiren, tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ' a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında sabırla ve içtenlikle yardımlarını her an gördüğüm, Doç. Dr. Oğuz SERİN' e ve Doç. Dr. Nergüz SERİN'e çok teşekkür ederim.

Veri toplama araçlarımın uygulanmasında benden desteğini, güler yüzünü esirgemeyen esirgemeyen ve hep moral veren sevgili hocam Prof. Dr. İhsan BULUT'a ayrıca Yrd. Doç. Dr. Fatma Susar KIRMIZI'ya, Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ'a, Mehmet ZOR'a, ablam Ayşegül DİKEL'e, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU'ya, Yrd. Doç. Dr. Şahin DÜNDAR'a ve doğrulayıcı faktör analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen Dr. Murat AKYILDIZ'a, tezimin İngilizce özet kısmında benden yardımını esirgemeyen sevgili hocam, Uğur ALTUNAY'a çok teşekkür ederim. Tezime şekilsel açıdan destek sağlayan ve zorlu dönemlerimde bana hep yol gösteren Ferit Serkan AKDOĞAN'a ayrıca çok teşekkür ederim.

Araştırmaya fikirleriyle bilimsel katkı sağlayan Yrd.Doç.Dr Necip BEYHAN'a, Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL'a, Yrd. Doç.Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e çok teşekkür ederim.

Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, tezimin ilerlemesi için moral veren, en zor zamanlarımda yardımını esirgemeyen sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ'a çok teşekkür ederim. Yaşamım boyunca her zaman ve her koşulda yanımda olacaklarını bildiğim, her zaman sabır ve desteğini gördüğüm canım anneme, TÜM DOSTLARIMA teşekkür ederim. Çalışmanın yürütülmesinde ve sonuçlandırılmasında bana destek olan, moral veren, adını yazamadığım herkese çok teşekkür ederim.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ, PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE DENETİM ODAĞI DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin üniversite, cinsiyet, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfta okuyan 6983 öğrenci oluşturmaktadır. Yedi farklı coğrafi bölgeden yedi eğitim fakültesi küme örnekleme seçme yoluyla seçilmiştir. Örnekleme, sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan 7 üniversiteden 430 (% 68) kadın ve 202 (% 32) erkek öğretmen adayı olmak üzere toplam (n=632) öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE), Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Rotter’ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) kullanılmıştır. Veri çözümlemesi için ortalama, medyan, minimum ve maksimum puanlar, yüzde, frekans, standart sapma, Anova, Scheffe, Games Howell testleri, korelasyon ve çoklu regresyon gibi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerilerine orta düzeyde sahip oldukları ve denetim odağı bakımından içten denetimliliğe daha yakın oldukları görülmüştür. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri bakımından Gazi Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Gazi Üniversitesi lehine, Trakya Üniversitesi ile

Atatürk Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Problem çözme becerileri bakımından Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine, Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Denetim odağı değişkeni açısından üniversiteler arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, tutum, güdülenme, zaman kullanma, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Problem Çözme Becerileri Envanterinin aceleci yaklaşım puanları, düşünen yaklaşım puanları, değerlendirici yaklaşım puanları ve toplam puanlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Denetim odağı değişkenlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ailenin yaşadığı yerleşim birimine göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinin tüm alt boyutlarında ve problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarında ve denetim odağı ölçeğinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinin mezun olunan lise türüne göre sadece güdülenme alt boyutunda anlamlı farklılık vardır. Genel lise ile mesleki- teknik lise arasında genel lise lehine, mesleki-teknik lise ile diğer liseler arasında diğer liseler lehine anlamlı farklılıklar vardır. Problem çözme envanterinin mezun olunan lise türüne göre, alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık yoktur. Denetim odağı değişkeni puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri'nin, annelerin eğitim durumuna göre, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarında ve envanterin toplam puanında anlamlı farklılıklar vardır. Problem Çözme Envanteri'nin annelerin eğitim durumuna göre, değerlendirici yaklaşım puanlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılıklar vardır. Denetim

odağı değişkeni puanlarında annelerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri ve Problem Çözme Envanterinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında, denetim odağı ölçeğinde babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık yoktur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında iyi düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma becerileri arttıkça problem çözme becerilerinin de artmaktadır. Problem çözme becerilerinin alt boyutları olan aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Denetim odağı ile problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı arasında çok düşük ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri, denetim odağı, sınıf öğretmeni eğitimi.

**A STUDY ON PRIMARY SCHOOL CANDIDATE TEACHERS' LEARNING
AND STUDY STRATEGIES, PROBLEM SOLVING SKILLS AND LOCUS
OF CONTROL IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

ABSTRACT

In this research, whether the levels of primary school teacher candidates' learning and study strategies, problem solving skills and of locus of control vary significantly in terms of university, gender, location, high school they graduated from and parents' education level were studied, and the correlation between primary school teacher candidates' learning and study strategies, problem solving skills and locus of control levels were also analyzed.

In this study, descriptive and correlational survey methods were used as quantitative research methods. The research population was composed of 6983 students in the senior groups at the departments of primary education of seven faculties across Turkey. Seven faculties of education from seven different geographic regions were selected as the sample group through the cluster sampling method. The sample consisted of 632 students (n=632) students from 7 different universities, 430 of whom (68%) were females, and 202 of whom (32%) were males. Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) and Problem Solving Inventory (PSI), Locus of Control (LOCS) were used for data collection. The statistical techniques Mean, Median, Min. and Max. Scores, Percentage, Frequency, Standard Deviation, ANOVA, Scheffe, Games Howell tests, Correlation and Multiple Regression were used to analyze the data.

According to the results, primary school teacher candidates generally have medium level learning and study strategies and problem-solving strategies, and they were also found to be closer to those who had internal locus of control. In terms of learning and study strategies, there are differences between Atatürk University and Gazi University in favor of Gazi University, and also there are differences between Trakya University and Atatürk University in favor of Trakya University. In terms of

problem solving skills between Atatürk University and Trakya University there are differences in favor of Trakya University; between Giresun University and Trakya University there are differences in favor of Trakya University. No significant differences were found between any universities in terms of locus of control.

There were significant differences in favor of female students in terms of the primary school teacher candidates' learning and study strategies, attitudes; motivation, time management, concentration, selecting the main idea, study aids, test strategies. The impetuous scores obtained from through the Problem-Solving Skills Inventory, thinking approach scores, the evaluating approach scores and total scores varied significantly in favor of female students. The locus of control scores did not vary significantly in terms of gender.

No significant differences were found among students in terms of the primary school teacher candidates' parents' location when the scores obtained from subscales of Learning and Study Strategies Inventory', Problem Solving Inventory' and Locus of Control Scale' were analyzed.

Significant differences were found only in the motivation sub-dimension of the learning and study skills inventory in terms the high school the students were graduated from. When the general high schools, vocational-technical high schools and other high schools were compared, significant differences were found in favor of the other high schools. No significant differences were found in the scores in the sub-dimensions and the total scores obtained through the problem-solving inventory in terms of the high schools the students were graduated from. The scores of locus of control did not vary significantly in terms of the high schools the students were graduated from.

The total scores obtained through Learning and Study Strategies Inventory varied significantly in the sub-dimensions of concentration, choosing the main idea, study aids, test strategies in terms of mothers' educational status. Problem Solving Inventory's evaluating approach scores and total scores varied significantly in terms

of mothers' educational status. The scores of locus of control did not vary significantly in terms of mothers' educational status.

There were no significant differences in the total scores and the scores obtained from the sub-dimensions when the data collected through the Learning and Study Strategies Inventory, the Problem Solving Inventory, and the Locus of Control Scale were analyzed in terms of fathers' educational status.

According to the results, there is good relation between studying strategies and problem solving ability. The more learning and studying strategies scores increase the more the problem solving scores of the candidates of primary school teachers increase. There is a middle level, significant relation between the impetuous approach to problem-solving skills subscales, thinking approach, avoiding approach, evaluating approach, self- confident approach, planned approach scores and learning and studying strategies. Also, it was seen that there is a middle level, significant relation between studying and learning strategies and anxiety, information processing, selecting main ideas, study aids, subscales of test strategies, problem solving abilities. Between locus of control and problem solving skills there is a low level significant relation. Between studying and learning strategies and locus of control there is a very low correlation.

Keywords: Learning and study strategies, problem solving skills, locus of control, primary teacher education.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TUTANAK	ii
TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTARCT	viii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLO LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xxii

BÖLÜM I

1.1.Giriş	1
1.2. Problem Durumu	3
1.3. Öğrenme	3
1.4.Öğrenme Kuramları	4
1.5. Öğrenme Stratejileri	8
1.6.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	10
1.6.1. Dikkat stratejileri	13
1.6.2. Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler	13
1.6.3. Anlamlandırmayı (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler	14
1.6.4. Hatırlamayı artırıcı stratejiler	14
1.6.5. Güdüleme stratejileri	14
1.6.6. Yürütücü biliş stratejileri	15
1.7.Ders Çalışma Becerileri	15
1.8.Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	16
1.8.1.Tutum	19
1.8.2. Kaygı	19
1.8.3. Konsantrasyon	20
1.8.4. Bilgilerin İşlenmesi	20
1.8.5. Motivasyon	21

1.8.6. Ana Fikirleri Seçme	21
1.8.7. Kendini Test Etme	22
1.8.8.Çalışma Yardımcıları	22
1.8.9.Test Stratejileri	23
1.8.10. Zaman Yönetimi	24
1.9. Problem	24
1.10. Problem Çözme	25
1.11. Sosyal Öğrenme Kuramı	30
1.12. Denetim Odağı	34
1.13. Araştırmanın Amacı ve Önemi	39
1.14. Problem Cümlesi	43
1.15. Alt problemler	43
1.16. Sınırlılıklar	44
1. 17. Sayıtlılar	44
1. 18. Tanımlar	44
1.19. Kısaltmalar	46

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar	48
2.2.Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar	53
2.3. Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar	61
2.4. Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar	76
2.5. Denetim Odağı İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar	81
2.6. Denetim Odağı İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar	97

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	102
3.2. Evren ve Örneklem	102
3.3. Veri Toplama Araçları	128

3.3.1 Öğrenme ve Ders Çalışma Strateji Envanteri (ÖDÇSE)	128
3.3.2 Problem Çözme Envanteri (PÇE)	133
3.3.3 Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ)	138
3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları	142
3.5. Verilerin Analizi	151

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular	154
4.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular	183
4.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular	205
4.4. Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular	212

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	220
5.2. Tartışma	227
5.3. Öneriler	236
KAYNAKÇA	238
EK- 1: Kişisel Bilgi Formu	256
EK-2: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ölçeğinden Örnek Maddeler	257
EK-3: Problem Çözme Envanterinden Örnek Maddeler	258
EK-4: Denetim Odağı Ölçeğinden Örnek Maddeler	259
EK-5: Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni	260
EK-6: Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği Kullanım İzni	260

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.1. Stratejilerin Sınıflandırılması	12
Tablo 1.2. Stratejik Öğrenmenin Unsurları	18
Tablo 1.3. Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Öğrenme Kuramında Yardım Alarak Öğrenme: Karmaşık Öğrenmeler İçin Yapı İskelesi Oluşturma Stratejileri	32
Tablo 3.1. Örneklem grubunun üniversitelere göre dağılımı	103
Tablo 3.2. Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı	103
Tablo 3.3. Örneklem grubunun ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre dağılımı	104
Tablo 3.4. Örneklem grubunun mezun oldukları lise türüne göre dağılımı	104
Tablo 3.5. Örneklem grubunun annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımı	104
Tablo 3.6. Örneklem grubunun babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımı	105
Tablo 3.7. Üniversitelere Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları	106
Tablo 3.8. Cinsiyete Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları	110
Tablo 3.9. Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimlerine Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ' nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları	112

Tablo 3.10. Mezun Olunan Lise Türüne Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları	115
Tablo 3.11. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları	118
Tablo 3.12. Babaların Eğitim Düzeyine Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları	121
Tablo 3.13. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Alt Boyutlarına Göre Puan Dağılımı	124
Tablo 3. 14. Problem Çözme Becerilerinin Alt Boyutlarına Göre Puan Dağılımı	127
Tablo 3.15. Alan Yazınında Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri Üzerine Yapılmış Çalışmalar	129
Tablo 3.16. ÖDÇSE'nin Alt Boyutları, Alt Boyutlara Ait Maddeler ve Envanterin Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Katsayıları	130
Tablo 3.17. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	131
Tablo 3.18. Alan Yazınında Problem Çözme Envanteri Üzerine Yapılmış Çalışmalar	136
Tablo 3.19. PÇE'nin Alt Boyutları ve Maddeleri	136
Tablo 3.20. Problem Çözme Becerileri Envanterinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	137
Tablo 3.21. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri, Problem Çözme Envanteri ve Denetim Odağı Ölçeklerinin Cronbach's Alpha Katsayıları	142

Tablo 3.22. Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri	143
Tablo 4. 1. ÖDÇSE'nin Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	154
Tablo 4.2. ÖDÇSE'nin Üniversitelere Göre Varyansların Homojenliği Testi	155
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Anova Çözümlemesi	156
Tablo 4.4. ÖDÇSE'nin Tutum Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları	159
Tablo 4.5. ÖDÇSE'nin Güdülenme Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	160
Tablo 4.6. ÖDÇSE'nin Bilginin İşlenmesi Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	160
Tablo 4.7. ÖDÇSE'nin Ana Fikirlerin Seçilmesi Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	161
Tablo 4.8. ÖDÇSE'nin Çalışma Yardımcıları Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları	161
Tablo 4.9. ÖDÇSE'nin Kendini Test Etme Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları	162
Tablo 4.10. ÖDÇSE' nin Test Stratejileri Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları	163
Tablo 4.11. ÖDÇSE'nin Toplam Puanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları	163

Tablo 4.12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	165
Tablo 4.13. ÖDÇSE'nin, Ailelerin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi	166
Tablo 4.14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerinin Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımına İlişkin Anova Çözümlemesi	167
Tablo 4.15. ÖDÇSE' nin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Varyansların Homojenliği Testi	169
Tablo 4. 16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımına İlişkin Anova Çözümlemesi	170
Tablo 4.17. ÖDÇSE'nin Mezun Olunan Lise Türün Bakımından Gütülenme Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	172
Tablo 4.18. ÖDÇSE' nin Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Varyansların Homojenliği Testi	173
Tablo 4.19. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin, Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	174
Tablo 4.20. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE' nin Konsantrasyon Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	176
Tablo 4.21. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE' nin Ana Fikirlerin Seçilmesi Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları	177

Tablo 4.22. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE' nin Çalışma Yardımcıları Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	178
Tablo 4.23. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE'nin Test Stratejileri Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	178
Tablo 4.24. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE' nin Toplam Puanına Göre Scheffe Testi Sonuçları	179
Tablo. 4.25. ÖDÇSE'nin Babaların Eğitim Durumlarına göre Varyansların Homojenliği Testi	180
Tablo 4.26. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerinin, Babaların Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	181
Tablo 4.27. PÇE'nin Toplam Puanının Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	183
Tablo 4.28. PÇE'nin Üniversitelere Göre Varyansların Homojenliği Testi	184
Tablo 4.29. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Üniversitelere Göre Dağılımına Yönelik Anova Çözümlemesi Sonuçları	185
Tablo 4.30. PÇE' nin Aceleci Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Games-Howell Testi Sonuçları	187
Tablo 4. 31. PÇE' nin Düşünen Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Göre Scheffe Testi Sonuçları	188
Tablo 4. 32. PÇE' nin Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Göre Games-Howell Testi Sonuçları	189

Tablo 4.33. PÇE' nin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları	189
Tablo 4.34. PÇE' nin Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları	190
Tablo 4.35. PÇE' nin Planlı Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları	191
Tablo 4.36. PÇE'nin Toplam Puanlarının Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları	192
Tablo 4.37. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	193
Tablo 4.38. PÇE'nin Ailelerin Yaşadıkları Yerlere Göre Varyansların Homojenliği Testi	195
Tablo 4.39. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	195
Tablo 4.40. PÇE'nin Mezun Olunan Lise Türü İçin Varyansların Homojenliği Testi	197
Tablo 4.41. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	198
Tablo 4. 42. PÇE'nin Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi	200
Tablo 4.43. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin, Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	200

Tablo 4.44. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından PÇE'nin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları	202
Tablo 4.45. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından PÇE' nin Toplam Puanına Göre Scheffe Testi Sonuçları	202
Tablo 4.46. PÇE'nin Babaların Eğitim Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi	203
Tablo 4.47. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin, Babaların Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	204
Tablo 4.48. DOÖ'den Alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	206
Tablo 4.49. DOÖ' nin Üniversitelere Göre Varyanslarının Homojenliği Testi	206
Tablo 4.50. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Üniversitelere Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	207
Tablo 4.51. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	207
Tablo 4.52. DOÖ' nin Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimine Göre Varyanslarının Homojenliği Testi	208
Tablo 4.53. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	208
Tablo 4.54. DOÖ' nin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Varyanslarının Homojenliği Testi	209

Tablo 4.55. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	209
Tablo 4.56. DOÖ' nin Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Varyanslarının Homojenliği Testi	210
Tablo 4.57. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının, Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	210
Tablo 4.58. DOÖ' nin Babaların Eğitim Düzeyine Göre Varyanslarının Homojenliği Testi	211
Tablo 4.59. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının, Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları	211
Tablo 4.60. Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ Puanlarının Korelasyonları	212
Tablo 4.61. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanlarının, Denetim Odağı Toplam Puanları ve Problem Çözme Becerileri Toplam Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	213
Tablo 4.62. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanlarının, Problem Çözme Becerilerinin Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	214
Tablo 4.63. Problem Çözme Becerileri Toplam Puanlarının, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanları ve Denetim Odağı Toplam Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	215

Tablo 4.64. Problem Çözme Becerileri Toplam Puanlarının, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 216

Tablo 4.65. Denetim Odağı Toplam Puanının, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanları ile Problem Çözme Becerileri Toplam Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 217

Tablo 4.66. Denetim Odağı Toplam Puanlarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 218

Tablo 4.67. Denetim Odağı Toplam Puanlarının Problem Çözme Becerileri Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 219

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1. Öğrenme Stratejileri Sistemi	11
Şekil 1.2. Planı Gerçekleştirme	27
Şekil 3.1. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri	144
Şekil 3.2. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri	147
Şekil 3.3. Denetim Odağına İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri	149

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak değerlendirdiğimiz 21. yy'da her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok hızlı bir gelişme ve değişme süreci yaşanmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte hızlı bir şekilde değişen dünyamızda bilgi çağının gerekliliği olarak, öğretmenlerin gelişmeleri takip etmesi ve kendisini yenilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Bilgi toplumu olabilmenin en önemli şartı öğrenmeyi öğrenen bireylerin varlığıdır. Araştıran, düşünen, sorgulayan ve bilgiler arasında bağlantı kurabilen bireylerin yetişebilmesi için, bireylerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini bilmeleri gerekmektedir. Çağımızda öğretmenlerin görevi, öğrencilere bilgi aktarmak değil, bilgiye nasıl ulaşılacağını, bilginin nasıl kullanılacağını öğretme konusunda rehberlik yapmaktır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği içerisinde karşılaşacakları birçok problem bulunmaktadır. Bunların çözümüne yardımcı olacak bilgi ve becerileri hizmet öncesinde kazanmaları onların daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır (Semerci, 2005). Problem çözme becerisine sahip bireyler; özgüven duygusuna ve nesnel bir bakış açısı ile yaratıcı düşünebilme yetisine sahiptirler. Bu bireyler karşılaştıkları olaylar karşısında fazla kaygılanmadan, atılgan olabilme özelliğine de sahiptirler. Bu tür özelliklerin iyi bir öğretmen olmak için eğitim alan her öğretmen adayında olması gerekmektedir (Otacıoğlu, 2007: 73). Bu nedenle, öğretmen adaylarının günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmede kendilerini nasıl algıladıkları, problem çözmede hangi yaklaşım biçimlerini kullandıkları, eğitimsel ilerleme bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen adaylarının mesleki ve özel alan yeterliliklerini belirleyerek, sınıf öğretmeni adaylarının, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştiren, öğrencilerin

problem çözüme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini bilen bireyler olmaları gerektiğini dile getirmiştir (Ekinci ve Öter, 2009). Bu nedenle problem yaratan değil, problem çözebilen bir nesil yetiştirebilmek için problem çözüme becerilerinin öğretmen adaylarının bilinmesi ve etkili bir şekilde kullanılması gerekir.

Öğretmenlerde alan bilgisi ve öğretmenlik becerileri kadar kişilik özellikleri de oldukça önemlidir. Yeşilyaprak (2004), içsel denetimli olmanın "olumlu bir kişilik özelliği" olduğunu vurgularken, dışsal denetimliliğin ise, insanlar için bir "engel" oluşturduğunu dile getirmiştir. Denetim odağı, öğrenme sonuçlarına ilişkin öğrencinin başarı beklentisini, öğrencinin motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Bu durum ise dolaylı yoldan öğrencinin öğrenmeye karşı göstermiş olduğu performans üzerinde bir etki oluşturmaktadır. Küçükkaragöz (1998), öğretmenlerin iç ya da dış denetimli olmalarının öğrencilerin denetim odağı yönelimlerini etkilediğini dile getirmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının içten veya dıştan denetimli olmaları, yönlendireceği öğrencilerinin de geleceğiyle doğrudan ilişkilidir. Çolak'a göre (2006), öğretmenin öğretim ortamını yönetirken izlediği yollar, kullandığı stratejiler, öğrenci ile kurduğu iletişimin türü, öğrenciye bakış açısı gibi öğelerin hepsi öğretmenin kişiliğinden etkilenmektedir. Öğrencileri tarafından model olarak görülen öğretmenin örnek alınabilecek kişilik özelliklerine sahip olması, öğrencilerinin sağlıklı kişilik gelişimlerinin sağlanmasında önemli noktalardan biri olarak düşünülebilir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilen, stratejik öğrenen bireylerin varlığı, bilginin içselleştirilmesini sağlar. Bilginin içselleştirilmesi, problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözüme becerilerine sahip, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, olayların olumsuz sonuçlarının sebeplerini dışsal faktörlerden çok içsel faktörlerde arayan bir kişilik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Söz konusu gereksinimden kaynaklanan bu araştırmanın; öğretmen yetiştiren kurumlara ve ilgili konuda çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.2. Problem Durumu

Çocukların, ilköğretim yıllarında öğrenmeyi öğrenen bireyler olabilmeleri için kendi öğrenmelerini planlama, planlarını uygulama ve öğrenmelerini değerlendirme konusunda kendilerine rehberlik edecek sınıf öğretmenlerine ihtiyaçları vardır. Eğitimin temel basamağını oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine, problem çözme becerilerine ve içten denetimli bireyler olabilmesi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle alınan öğretmenlik eğitimi boyunca, sınıf öğretmeni adaylarının bu konulardaki mevcut durumlarının ortaya konulması gerekmektedir.

Bu bölümde problem durumunu açıklamak için öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme stratejileri, ders çalışma becerileri, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem, problem çözme, problem çözme becerileri, problem çözme yaklaşımları, sosyal öğrenme kuramı, sosyal öğrenme kuramının denetim odağı ile ilişkisi, denetim odağı, içten ve dıştan denetimli olan bireylerin özelliklerine değinilmektedir. Daha sonra da araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlamalar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.3. Öğrenme

Öğrenme, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme” olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2003: 94).

Bacanlı’ya göre (2002: 145) öğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı sürekli değişikliklerdir

Erden ve Akman’a göre öğrenme yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir (2001: 128-129).

Owen ve Blount’a göre (1978: 553), öğrenme organizma içinde varsayımsal bir süreç kalıcı değişiklikleri gözlemleyerek anlamadır. Öğrenme, zihinsel ve

duygusal kapasitelerin düşünme, beceriler geliştirme, problemleri bulma ve çözme, yaratıcı olma, duyguları kontrol etme, tutumları değiştirme, deneyimlerden öğrenme yetilerinin gelişimini içerir.

Kısaca, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışında meydana gelen nispeten kalıcı izli değişmeye öğrenme diyebiliriz (Ulusoy, 2002: 128).

Eğitimciler öğrenmeleri, ‘bilişsel, duyuşsal, devinişsel alan’ olmak üzere üç gruba ayırarak sınıflandırmışlardır. “Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu, duyuşsal alan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu, devinişsel alan ise, zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır” (Demirel, 2007: 107).

Etkili öğrenme için, öğrencilerin dikkatlerini toplama, dinledikleri ve okudukları üzerinde düşünme, anlamadıklarını sorma, tekrar etme, yeni bilgilerle önceden öğrenilenleri ilişkilendirme gibi temel etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir (Özer, 2005: 163).

1.4. Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması, öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini artırır. Öğrenmenin hangi koşullar altında gerçekleştiği birçok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak, bu kuramların hiçbiri tek başına, öğrenme kavramını tam anlamıyla açıklayamamaktadır, çünkü öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenmeyi açıklamaya çalışmaktadır (Senemoğlu 2003: 100). Araştırmalardaki yapılar, kavramlar, psikolojide bir teori içerisinde değerlendirilmeli ve yapılandırılmalıdır. Bir beklentiye ait yapının buluşsal değerleri dört özellik üzerine atıfta bulunmaktadır. Bunlar; tanımlamanın doğası, kavramın teoriye doğru şekilde yerleştirilmesi, kişisel farklılıkların anlaşılmasında davranış teorilerinin kullanımı, özgün araştırmanın programatik doğasıdır. Araştırmaların yayınlanmasında ve değerlendirilmesinde bu dört kriterle yeniden değerlendirmeler yapılmalıdır. İncelenen yapılar, kavramlar kuramlar içerisinde değerlendirilmelidir. Kuramların temelinin anlaşılması, teorik yapıların değerlendirilmesi ve uygulamaların eğitimi azalmıştır. Rotter’ın (1990: 493) aktardığına göre (Guthrie,

1946), gerçekler bir teori olmaksızın çoğalabilir ancak teori olmadan gerçekler çok az bir yarar sağlar ve istikrarsız bir şekilde gelişebilir. Okullar, yalnızca genel gerçekleri geriye götürmediklerinde gelişebilirler. Psikologlar, psikolojinin genel kuram alanları ile ilgilenmedikleri takdirde sindirilmemiş bilgiler, bağımsız bir şekilde gittikçe artacaktır. Rotter, Guthrie'nin görüşlerine ek olarak şunu söylemektedir:

“İnsanı gözlemlenebilir, karmaşık bir varlık olarak ele alan teoriler, zengin, bağımsız bir dile sahip olan sıklıkla mantıksız davranabilen insanın karmaşık düşünce süreçlerini, motivasyonlarını ve duygusal durumlarını ciddi bir şekilde etkiler (Rotter, 1990: 493).” Buna göre Guthrie ve Rotter, beklentiler, kavramlar ve gerçeklerin, teorik bir yapı içerisinde değerlendirilmesi gerektiğine dair ortak bir fikir birliği içerisindedirler.

Öğrenmenin doğası ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu kuramlar davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik kuramlar şeklinde sınıflandırılabilir.

Davranışçı kuramlar, davranışlarda meydana gelen değişmelerle ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler. Davranışçılar, davranışların klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla olmak üzere üç temel öğrenme süreciyle kazanıldığını dile getirmektedirler. Davranışçı kuramın temelinde öğrencinin öğrenme işine aktif olarak katılması temeline dayanır. Pekiştirme ve tekrar, davranışların tekrar edilme sıklığını arttırdığından öğretimde mutlaka kullanılmalıdır. Öğrenciyi öğrenmeye güdüleyebilmek için olumlu pekiştiricilerin verilmesi gerekmektedir.

Bilişsel kuramlar, öğrenmenin, yaşanan olaylara anlam yükleme, algı, bellek, hatırlama, vb. içsel süreçler ve bu süreçlerin davranışı etkileme boyutu ile ilgilenirler. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler, bilgiyi işleme kuramı adı altında yer alan; tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemedir (Erden ve Akman, 1998: 145). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşabilmesi için üç ana öge gereklidir. Bunlar; bilgi depoları, bilişsel ve yürütücü süreçlerdir. Bilgi depoları, bilginin tutulduğu ve işleminin gerçekleştiği depolardır. Bilişsel süreçler, bilgi depoları arasında bilgi akışını gerçekleştiren zihinsel eylemlerdir. Bilgi işlem akışını yürüten süreçlere yürütücü süreçler denir. Bu

süreçler bilişsel süreçleri kontrol ederler (Öztürk ve Kısaç, 2002: 254). Öğrenmenin oluşabilmesi için; uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır, duyuşsal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülür, kısa süreli bellekte işlenir, uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır, kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır (Tay, 2005: 212). Bilgiyi işleme kuramının getirdiği en önemli katkısı, bireyin bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmak için kullandığı öğrenme stratejilerinin kullanılmasını gerektirir (Erden ve Akman, 1998).

Davranışçılar öğrenmenin oluşumunu, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak nitelendirirken; bilişselciler öğrenmeyi algıların belli kurallarına göre zihinde yeniden organizasyonu olarak ifade etmektedirler (Ersanlı, 2002: 169).

Davranışçı ve bilişsel kuramlar arasında yer alan sosyal öğrenme kuramı, bilişsel ve sosyal faktörlere önem veren ancak, bilişsel kuramlara göre öğrenmede çevresel faktörler üzerinde daha çok duran bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramı birden fazla kuramın ortak noktalarını birleştirmiş gibidir. Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre insan, kendi hayatını etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Ancak dış uyarıcılar ve pekiştiriciler insan davranışını etkilemektedirler. İnsanlar pekiştirici iç denetim ve dış denetim odağı olmak üzere iki şekilde algılamaktadır (Korkmaz, 2002: 199). Sosyal öğrenme kuramı denildiğinde akla Bandura gelmektedir. Bu kuram bilişsel kuram ile davranışçı kuramın birleşmesinden oluşan bir kuramdır. Uyarıcı ile tepki arasında aracı bir mekanizma vardır ve bu mekanizma kişinin bilişsel süreçleridir. Düşünme süreçlerinin dışa ait pekiştirmeler üzerinde etkili olduğu düşünülür. Bireyler sosyal öğrenme kuramına göre öncelikle anne ve babalarını gözleyip taklit ederek öğrenir. Ancak giderek kendi değerleri, inançları, beklentileri doğrultusunda bu rol modellerini değerlendirir ve kendi düşünce sürecine göre biçimlendirir (Korkmaz, 2002: 200).

Duyuşsal kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarına bakarlar (Elden, 2003: 6). Duyuşsal kuramlara bakıldığında öğrenme, sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile daha çok ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Kişinin kendisini yeniden yaratması

olarak nitelendirilebilecek öğrenme için inansın davranışsal, duyuşsal ve düşünsel açılardan değişmesi gerekir. Düşünsel yapı değişmediği sürece davranışı değiştirmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Davranış değişmediğinde, düşünsel değişim sadece entelektüel duyguları tatmine yarayacaktır. Duyuşsal değişme gerçekleşmediğinde ise kişiliğin değişmesi mümkün değildir. Öğrenme kişiliği değiştirmeyi amaçlıyorsa davranışsal ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye de ağırlık verilmelidir (Özden, 2002: 76). Öğrenmede kullanılan duyuşsal stratejiler, güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Öğrenciler zaman zaman dikkat toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelikli sorularla karşılaşır. Bu sorunlar onların öğrenmelerinde güçlük yaratır ve öğrenmelerini engeller. Öğrenciler bu stratejilerden yararlanarak, kendileri için öğrenmeyi sağlayıcı koşullar oluşturabilirler. Öğrencilerin öğrenmede güdüsel ve duygusal engellerini gidermede kullanılan en önemli stratejiler; dikkat toplama, tutum, güdüleme ve kaygıdır (Özer, 2005: 170-171).

Öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenen duyuşsal kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini ön plana çıkarırken, davranışçı kuramlar öğrenmenin edimsel sonuçları üzerinde, bilişsel kuramlar öğrenmenin zihinsel sonuçları üzerinde, durmaktadır. Öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlarını birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü birey çevresinden gelen uyarıları değerlendirerek düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkide bulunur (Özden, 1997: 28).

Nörofizyolojik kurama göre öğrenme, nöronlarda oluşmaktadır. Öğrenme, beyinde birtakım kimyasal, elektriksel değişiklikler ve sinir sisteminde yeni sinaptik bağlantıların kurulması ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Kılıç'ın (2002: 147) aktardığına göre (Baymur, 1983); herhangi bir yaşantının, sinir sisteminin en küçük parçaları olan nöronlar arasında birtakım bağlantıların kurulmasına, tekrar ve alıştırmaların da bu bağlantıların kuvvetlenmesine yol açtığı ileri sürülmektedir. Bu görüşe göre duygusal-zihinsel davranışlar beyin işlevinin bir ürünüdür. Öğrenme için beynin problem çözme, bilinmeyeni bulma gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir. Bireyin, ilgi duyduğu konularla ilgili sinyalleri beynine göndermesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Goleman'a göre (1996: 27), neokorteks, duygusal yaşamımızda hissettiklerimiz hakkında bir şeyler hissedebilme gibi bir karmaşıklığa

da olanak tanır. Beynin birçok merkezi limbik sistemden geliştiği için, sinir sisteminin yapısında duygusal beyin önemli bir rol oynar. Yani beynin kökü burasıdır. Duygusal alanlar neokorteksin her yanıyla bağlantılıdır. Bu da duygusal merkezlere, düşünce merkezlerine beynin diğer kısımlarının işleyişini etkileyen büyük bir güç verir. Neokorteks içinde gelişen duyuşsal süreçler, öğrenmeyi yönlendirir.

1.5. Öğrenme Stratejileri

Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yola strateji denir (TDK, 1983). Stratejinin işlevi, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleşmesini kolaylaştırmaktır. Strateji sözcüğü, öğrenme sözcüğü ile birlikte kullanıldığında öğrenilerek hedefe ulaşmak için kullanılacak ya da izlenecek yolları çağrıştırmaktadır (Kocabaş, 1998: 29). Stratejiler, bilişsel işlemlerden oluşmaktadır ve bilişsel işlemlerinde üzerindedir. Görevi gerçekleştirmenin doğal bir sonucudur. Birbirine bağlı bir dizi işlemler değişime uğramaktadır. Stratejiler, akılda tutmak gibi bilişsel hedefleri başarmayı sağlar ve kontrol edilebilir aktivitelerdir (Presley ve Mc Cormick, 1995: 27). Bu nedenle bilişsel kuram ile “öğrenme stratejileri” kavramı ortaya çıkmıştır.

Kocabaş'ın (1995: 27), Weinstein, (1986)'dan aktardığına göre; öğrenme stratejisi, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı, kodlama sürecinin etkileme amaçlı davranış ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır.

Senemoğlu'nun (2003: 560) Arend (1997)'den aktardığına göre, öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir.

Öğrenmede strateji ve taktik kavramları birbiriyle karışmaktadır. Taktik, stratejinin bir parçasıdır, ona tabidir. Stratejinin amacı sonuç odaklı iken, taktiğin amacı süreci başarıyla yürütmektir. Taktiğin en önemli görevi, belirli bir anın somut koşullarına en uygun düşen ve stratejik başarıyı en güvenli biçimde hazırlayan

mücadele, araç yollarını, biçim ve yöntemlerini belirlemektir (Stalin, 1999: 54). Öğrenme stratejileri kavramı ile öğrenme taktikleri kavramlarını birbirinden ayırmak gerekmektedir. Strateji, taktiğe göre daha genel bir kavramdır. Taktik, stratejilerin hizmetinde kullanılan daha özel becerilerdir (Karakış ve Çelenk, 2007: 27). Öğrenme stratejileri; akademik amaçlara ulaşmada, öğrenen tarafından başarı yollarının formüle edildiği genel bir plandır. Stratejilerin tümü, amaçların gerçekleşiminde spesifik becerileri kazandırmaya yönelik teknik ve taktikler içerir. Bu taktikler, gerekli öğrenme bağlantılarının yapılmasında kullanılır. Stratejinin amaçlara uygunluğunda öğrenme taktikleri ile anlamalar artırılmaktadır. Taktikler, stratejilerin formüle edilmesi için farklı tip ve rollere sahiptirler. Öğretimsel öğrenme taktikleri ile harekete geçen öğrenme stratejileri, bireysel bilgi işlem süreçlerinde değerlendirilmeye alınmakta ve bilginin yeniden yapılandırılmasını içermektedir (Bayındır, 2006: 20-21). Strateji edinmede öğrencilere gösterilen her türlü taktik, öğrencinin öğrenme işini kolaylaştırmakta ve uygulama becerilerini geliştirmektedir.

Woolfolk'a göre (2001: 302) öğrenme stratejisi, öğrenme hedeflerini başarmak için genel bir plandır; öğrenme taktiği ise öğrenmede kullandığımız bellek destekleyici ip uçları, bir metni özetleme gibi spesifik tekniklerdir. Öğrenme stratejileri, bireylerin daha kolay ve etkili öğrenmelerini sağlayan tekniklerin her biridir (Karakış ve Çelenk, 2007: 28). Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenme taktiğine öğrenme süreci boyunca, öğrenme stratejilerini başarılı bir şekilde yürütmemizi sağlayan tekniklerdir diyebiliriz.

Etkili öğrenme stratejisi geliştirebilen, bunları kullanabilen, kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere “stratejik öğrenciler” , “öz öğretimli öğrenciler” , “bağımsız öğrenciler” gibi adlar verilir. Arrends, öz öğretimli öğrencilerin belli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma, gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme, stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme, öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar yeterli çabayı gösterme gibi işlemleri etkili olarak uygulayabildiklerini belirtmiştir (Senemoğlu, 2003: 561).

Senemoğlu'nun (2003: 559), Weinstein ve Mayer (1986)'den aktardığına göre iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini

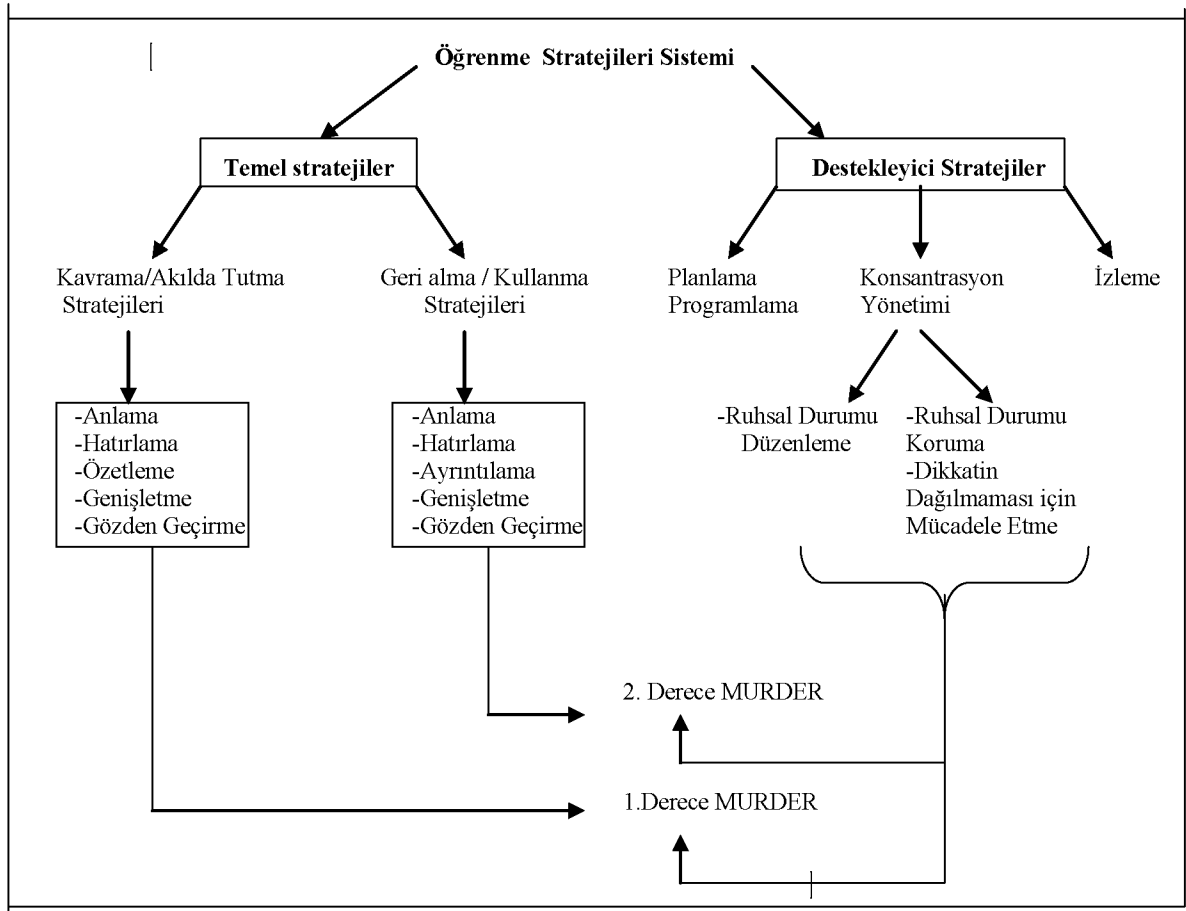
öğretmeyi kapsar. Öğrencilerden öğrenmesini bekleriz fakat onlara nasıl öğrenecekleri hakkında nadiren bilgi veririz. Öğrencilerden problem çözmelerini bekleriz fakat problem çözme hakkında nadiren bilgi veririz. Öğrencilerden çok büyük miktarda bilgiyi hatırlamalarını beklerken, nadiren belleğin yapısı ve nasıl hatırlayacakları hakkında bilgi veririz. Eğitimcilerin, nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, nasıl hatırlanacağına ilkelerini geliştirmeye ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğretim programlarının hazırlanmasına gerek duyulmaktadır. Bu yüzden öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilmeli, nasıl öğrenecekleri, nasıl ders çalışacakları hakkında çok küçük yaşlarda eğitim verilemelidir. Senemoğlu'nun (2003: 560), Gagne ve Driscoll (1988)'den aktardığına göre, öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Strateji kullanmada önemli olan, uygun durumda uygun olan stratejiyi seçip kullanmaktır. Başarılı bir öğrenme gerçekleştirmek için öğrenme stratejilerini uygulayabilmek gerekmektedir. Öğrenme stratejileri kişiden kişiye değişmektedir. Bu nedenle en iyi öğrenme stratejisi, kişiyi en az yoran, öğrenmenin sonuna kadar kişinin güdülenmesini sağlayan, kişinin zekâ seviyesine, performansına, sınav türüne göre değişebilen stratejilerdir.

1.6. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırması konusunda ortak bir fikir sınıflama söz konusu olmamıştır. Literatür incelendiğinde öğrenme stratejilerine ilişkin olarak yapılmış çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Öğrenme stratejileri birçok eğitimci tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır.

Öğrenme stratejileri, Dansereau (1985: 219) tarafından Şekil 1.1' de görüldüğü gibi iki bölümde ele alınmıştır. Temel stratejilerin ikinci derecede yan stratejilerle desteklendiği MURDER adını verdiği stratejileri geliştirmiştir. Bu destekleyici stratejiler, öğrencilerin gelişimine yardımcı olmakta temel stratejilerin etkili bir şekilde gerçekleşmesine ve içsel durumların iletilmesini içermektedir.

Şekil 1.1. Öğrenme Stratejileri Sistemi



Dansereau (1985: 219)

Öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde açıklayan Gagne, bu stratejileri beş gruba ayırmıştır. Bunlar; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) kolaylaştıran stratejiler, izleme stratejileridir (Gagne, 1988: 134-139).

Öğrenme stratejileri, Mayer tarafından farklı bir boyut dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada, stratejilerin bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisine yer verilmiştir. Öğrenme stratejilerinin gelişim aşamalarını üç döneme ayırmaktadır. Bunlar erken dönem, geçiş dönemi ve son dönemdir. (Tay ve Yangın, 2008: 74). Bu sınıflandırmada, stratejilerin bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisine yer verilmiştir. Öğrenme stratejilerinin gelişim aşamalarını üç döneme ayırmaktadır. Bunlar erken dönem, geçiş dönemi ve son dönemdir. Weinstein ve Mayer, öğrenme stratejilerini 8 sınıfta toplamıştır (Kocabaş, 1995: 27-28). Bunlar; temel tekrarlama

stratejileri, karmaşık tekrarlama stratejileri, temel anlamlandırma stratejileri, karmaşık anlamlandırma stratejileri, temel örgütlenme stratejileri, karmaşık örgütlenme stratejileri, kavramayı kontrol etme stratejileri, duyuşsal ve güdüsel stratejilerdir. Bilginin seçimi ve kazanılması bilişsel süreçler olup, yorumlama ve bütünleştirme öğrenilenlerin örgütsel uygunluğunu ve nasıl örgütlendiğini belirleyen bilişsel süreçlerdir. Tekrarlama davranışları bilginin seçimi ve kazanılması aşamasında bilgiyi anlamlandırma ve örgütlenme davranışları yorumlama ve bütünleştirme aşamalarında kullanılabilir. Sınıfta sunulan herhangi bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kendini sorgulayarak kontrol etmek, kendi okuma davranışına rehberlik etmek için bölümün dışındaki soruları yanıtlamak gibi etkinlikleri kontrol etme stratejileri, sınav kaygısını yenmeye çalışmak için rahatlamak, kendi kendine konuşmak, dıştan gelen rahatsızlıkları azaltarak sessiz yerde çalışmak duyuşsal stratejiler kategorisine girmektedir.

Nisbet ve Shucksmith, öğrenme stratejilerini merkezi, makro ve mikro stratejiler olarak gruplandırmışlardır. Tablo 1.1'de bu stratejilerin özellikleri ve örnekleri özetlenmektedir.

Tablo 1.1 Stratejilerin Sınıflandırılması

	Özellikleri	Örnekler
MERKEZİ STRATEJİLER (Öğrenme yaklaşımı ve öğrenme stili)	*Tutum ya da güdüsel faktörlerle ilişkilidir.	*Planlılık
MAKRO STRATEJİLER (Bilişsel bilgiyle yakından ilişkili yönetici süreçler)	*Genellenebilirliği yüksek *Yaşla gelişir *Deneyimle gelişir. *Zorda olsa eğitimle geliştirilebilir.	*İzleme *Kontrol etme *Gözden geçirme *Kendini test etme
MİKRO STRATEJİLER (Yönetici süreçler)	*Genellenebilirliği daha düşük *Öğretimi daha kolay *Yüksek düzey becerilerin devamı niteliğindedir. *Daha işe ilişkindir.	*Soru sorma *Planlama

Kaynak: Nisbet ve Shucksmith (1986: 30).

Senemoğlu, öğrenme stratejilerini içsel süreçlere göre ele almış ve altı grupta açıklamıştır (2003: 562- 579):

1. Dikkat stratejileri
2. Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler
3. Anlamlandırmayı (Kodlamayı) güçlendirici stratejiler
4. Hatırlamayı artırıcı stratejiler
5. Güdülemeyi artırıcı stratejiler
6. Yürütücü biliş stratejileri

1.6.1. Dikkat Stratejileri

Kendi kendisinin öğrenmesini sağlayacak öğrenci, öğreneceği hedefe bağlı olarak, birçok dikkat çekme stratejilerinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek hedef üstünde yoğunlaştırabilir. Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme ve metin kenarına not alma öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarındandır (Senemoğlu 2003: 562-563).

1.6.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler

Kısa süreli belleği yapısı gereği bilginin burada kalış süresi ve aldığı bilgi miktarı sınırlıdır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler kullanılmalıdır. Bu stratejiler zihinsel tekrar ve gruplama stratejileridir. Zihinsel tekrar stratejileri bir dizi ülkenin başkentini tekrar etme ya da kitaptaki bilgiyi aynen tekrar etme vb. stratejilerdir. Bu strateji, bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmeye hazır hale getirir ve ezberlemede kullanılır. Gruplama stratejisi ise bilgiyi kısa süreli bellekte tutmaya yarar, birey öğrenilmesi gerekenleri kategorilere ayırarak, bilgiyi organize edip öğrenebilir. Konunun alt başlıklarını ve ana başlıkları belirleme, grafik çizme, gruplama stratejilerine örnek gösterilebilir (Senemoğlu 2003: 564-565).

1.6.3. Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır (Erden ve Akman, 1998: 156). Anlamlandırma stratejilerinde kodlama (anlamlandırma), ekleme, örgütleme (not tutma, özetleme, ana hatları belirleme, bilgiyi şematize etme, bilgiyi tablolaştırma), bellek destekleyici stratejiler gibi teknikler kullanılmaktadır (Senemoğlu 2003: 565- 571). Özetleme metnin ana çizgilerinin öğrencilerin kendi cümleleriyle anlamlı bir şekilde kısaltarak yazmasıdır. Özetleme öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasında ve uzun süreli belleğe aktarmasında önemli bir rol oynar. Çünkü özetleme, öğrenciyi anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir (Senemoğlu, 2003: 569).

1.6.4. Hatırlamayı Artırıcı Stratejiler

Öğrenme stratejilerinden biri de hatırlamayı artıran stratejilerdir. Bilgiler uzun süreli bellekte kodlanarak saklanmaktadır. Bu bilgiler kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağrılır. Not alma, birçok öğrenci tarafından hatırlamayı kolaylaştırmada yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Kendi kendine soru sorma, konunun ana hatlarını oluşturma ve kavram haritası oluşturma gibi uzamsal temsilciler oluşturma bilginin hatırlanmasına yardımcı olur (Senemoğlu, 2003: 570-574).

1.6.5. Güdüleme Stratejileri

Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilere duyuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri adı verilmektedir. Öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmek için dikkat, uygunluk, güven ve doyum koşullarının karşılanması gereklidir (Senemoğlu, 2003: 574).

1.6.6. Yürütücü Biliş Stratejileri

Bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. (Senemoğlu, 2003: 577). MURDER aşağıda verilen İngilizce sözcüklerin baş harflerinden oluşmuş bir sözcüktür. Bu sistemle öğrenci aşağıdaki etkinlikleri yapar:

M (Mood): Çalışma planı yapma, zaman çizelgesi düzenleme

U (Understand): Öğrenme birimindeki önemli güç ve fikirleri belirleme

R (Recall): Kapsamı kendine özgü bir biçimde ifadelendirme

D (Digest): Öğrendiklerini yansıtmaya, anahtar noktaları ve güçlük olan noktaları yeniden çalışarak sindirme.

E (Expand): Bilginin uygulanmasına ilişkin kendine soru sorma

R (Review): İzleme sonuçlarına göre hatalarını analiz etme ve çalışma yöntemlerini değiştirme ya da uygun hale getirme.

Yukarıdaki stratejiler bir bakıma öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma ve zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini sürdürmesini ya da stratejisinde değişme yapmasını sağladığında bir yürütücü biliş stratejisi olarak düşünülebilir (Senemoğlu; 2003: 578).

1.7. Ders Çalışma Becerileri

Çalışma becerileri genel olarak, öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılması olarak tanımlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde ders çalışma becerileri genellikle planlı çalışma, çalışma ortamını düzenleme, etkili okuma, ders dinleme, not tutma, etkili yazılı anlatım, derse aktif katılma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme başlıkları altında incelenmektedir. Bu beceriler tek başlarına önemli beceriler olmakla birlikte, birbirlerinden bağımsız değildirler ve bu becerilere yönelik stratejiler birbirlerini destekleyici nitelikte olup, üst düzeyde başarı tümünün uyumlu bir şekilde bir arada kullanılması ile sağlanabilmektedir (Kesiktaş, 2006: 38).

Çalışma becerileri, öğrencilerin başarılarının anahtarıdır. Etkili çalışma becerilerine sahip olmak ve bunları kullanmak; daha fazla öğrenmeye daha az zaman harcamak, nasıl aktif, bağımsız ve kendi kendini yöneten bireyler olunabileceğini bilmek, hiç öğrenmek istemediğin bir şeyi bile öğrenmek anlamına gelir. Çalışma becerileri, akademik başarıya ulaşmanın yanı sıra kariyer başarısına ve aile başarısına da yardımcı olur (Beale, 1994: 7).

Öğrenme stratejileri ile çalışma becerilerinin bir birinden ayrıldığı noktalar bulunmaktadır. Öğrenme stratejileri ile çalışma becerileri birbirinden farklı şeylerdir. Çalışma becerileri deyince daha çok akla çalışma koşullarının düzenlenmesi (sessizlik, aydınlatma, ısı, nasıl bir sandalyede oturulacağı, sınavlara hazırlanma, konsantre olma, belleği geliştirme vb... hazırlıklar akla gelmektedir. Öğrenme stratejileri, bilgi ve becerilerin kazanılmasında bireylerin kendilerine özgü kullandıkları her türlü taktiklerin bütünüdür (Akkoyunlu, 2003: 24).

Bazı öğrenciler ders çalışmaya çok fazla zaman ayırmalarına rağmen başarılı olamamaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmış öğrenciler okula karşı daha olumlu tutuma sahiptirler. Koç'a göre (2010: 90), öğretmen adaylarının verimli ders çalışma stratejileri kullanıp kullanmadıklarını kestirmede ders çalışmaya yönelik tutum, kendini başarılı algılama ve öğretim elemanına yönelik olumlu tutumun önemli birer etkidir.

1.8. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Weinstein ve Palmer, stratejik öğrenmenin unsurlarının beceri, istek ve öz düzenleme olduğunu dile getirmişlerdir (2002: 4). Weinstein ve Palmer'ın geliştirmiş oldukları Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE) bu üç unsur üzerinde farkındalık yaratır. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Weinstein ve Palmer, on altı boyutta incelemişlerdir. Bunlar;

- Tutum,
- Motivasyon,
- Zaman Yönetimi,
- Kaygı,

- Konsantrasyon,
- Bilgilerin İşlenmesi,
- Ana Fikirlerin Seçilmesi,
- Çalışma Yardımcıları,
- Kendini Test Etme,
- Test Stratejileridir.

Bu on alt boyut, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyar. Öğrencilerin inanışlarını, motivasyonlarını, tutumlarını, yeteneklerini, bilgilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları alanlarda ve zayıf oldukları alanlarda geri bildirim sağlar.

Öğrenme ve ders çalışma becerileri envanteri eğitimde pek çok durumda kullanılabilir ve bu envanterinden pek çok açıdan yararı bulunmaktadır. Bunlar:

1. ÖDÇSE öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha duyarlı bir biçimde incelemesini sağlar.
2. Öğrencilerin eğitimsel müdahalelerden faydalanabileceği alanları tanımlamaya yardımcı olur.
3. Bireysel yönergeleri bireyi hem iyileştirmede hem de zenginleştirmeye yöneltir.
4. Öğretmenlerin, öğrencilerin ödevlerini, projelerini, günlüklerini, portfolyalarını ve diğer sınıf aktivitelerini en iyi şekilde nasıl kullanabileceklerini bulmaya yardımcı olur.
5. Başarı öncesi ve sonrası, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve çalışma becerilerine odaklı programlara ve derslere katılımlarında bir ölçüm sağlar.
6. Derslerde başarı derecesinin belirleyen bir değerlendirme aracı olarak tasarlanmıştır.
7. Öğrenme merkezleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı programlar, gelişmiş eğitim programları, danışmanlar ve üniversite oryantasyon programları için bir danışmanlık aracıdır (Weinstein ve Palmer, 2002: 4).

Tablo 1.2. Stratejik Öğrenmenin Unsurları

Beceri	İstek	Öz düzenleme
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bilginin İşlenmesi, ➤ Ana Fikirlerin Seçilmesi ➤ Test Stratejileri 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tutum ➤ Motivasyon ➤ Kaygı 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Konsantrasyon ➤ Zaman Yönetimi ➤ Kendini Test Etme ➤ Çalışma Yardımcıları

Beceri unsuru ile ilgili alt boyutları, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, test stratejileri adı altında inceleyebiliriz. Bu boyutlar, öğrencilerin öğrenme stratejilerini, yeteneklerini ve süreçle ilgili olarak kazanım ve önemli bilgileri yapılandırmalarını, düşünceleri ve prosedürleri niçin hazırladıklarını ve testlerde bilgilerini nasıl gösterdiklerini test eder. Bu ölçekler; yeni bilgi, fikir ve süreçlerin tanımlama, edinme ve yapılandırma ile ilgili olan öğrenme stratejileri, beceri ve düşünce süreçleri ile yeni bilginin nasıl test edildiğini ya da değerlendirme süreçlerinin nasıl hazırlandığını ve gösterildiğini incelemektedir. Test Stratejileri boyutu, öğrencilerin hem sınava hazırlık amacıyla hem de sınav sırasında kullandıkları stratejileri ölçer (Weinstein ve Palmer, 2002: 4-5).

İstek unsuru ile ilgili alt boyutları; tutum, motivasyon ve kaygıdır. Bu alt boyutlar; yeni bilginin öğrenilmesindeki istekliliği, okula yönelik ilgi ve tutumu, öğrenme gayretini, öz-disiplini ve akademik gereklerin başarıyla tamamlanması için gereken çabayı gösterme isteği ve akademik performansına ilişkin kaygıyı ölçmektedir (Weinstein ve Palmer, 2002: 5).

Öz-düzenleme unsuru ile ilgili alt boyutları ise; konsantrasyon, zaman kullanma, kendi kendini test etme ve çalışma yardımcılarıdır. Bu alt boyutlar, öğrencilerin zamanlarını etkili bir biçimde kullanıp, dikkatlerini toplayarak ve zaman içerisinde bunu koruyarak, dersin, ödevin ya da bir testin gerekliliklerini yerine getirip getiremediklerini; özel öğretmen, tekrar ya da bir kitabın özellikli bölümleri gibi öğrenme destekleyicilerini kullanarak kendilerini nasıl yönettiklerini ölçmektedir. Diğer bir anlatımla, öz-düzenleme ögesi, kişisel kontrol becerilerini ölçmektedir (Weinstein ve Palmer, 2002: 5).

1.8.1. Tutum

Öğrencinin çalışmak zorunda olduğu bağımsız durumlarda, öğrencinin okulda ve genel motivasyonundaki tutumunun okul başarısı üzerinde büyük bir etkisi vardır. Eğer kişinin okulu ve hayatıyla ilgili hedefleri açık değilse, kişinin çalışma alışkanlıklarında, konsantrasyonunda bir ilerleme sağlanamaz. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinin tutum boyutu, öğrencilerin genel tutumlarını, okul başarılarını ölçer. Envanterin bu boyutundan düşük puan alan öğrenciler, daha yüksek düzeyde hedef belirleme üzerine çalışmalı ve okulun onların hayatları üzerinde nasıl bir konumda olduğunu gözden geçirmelidirler. Eğer kişinin hayatında okulun yeri önemli değilse, bu kişiye başka bir kişinin çalışmasını yönetme ve başka birine öğretme sorumluluğu verilebilir.

Örnek: Genel eğitim almak umrumda değil, sadece iyi bir iş istiyorum (Weinstein ve Palmer, 2002: 9).

1.8.2. Kaygı

Kaygı kavramı, kişinin düşünce sürecini, inançlarını, duygularını ve akademik performansı etkiler. Bilişsel kaygı, bilinç kontrolünün olmadığı negatif durumlarda belirtilir. Negatif durum, kişinin dikkatini; yeteneği, zekası, geleceği, diğer kişilerle ilişkisi veya muhtemel başarısını üzerinde çalışılan konudan alır. Kişi belirli bir görevi yaptığında, zamanın azaldığı konusunda endişeliyse daha fazla hata yapar ve bireyin performansı düşer. Öğrenciler akademik bir görevi yerine getirirken kaygıyla başa çıkma tekniklerini ve endişeyi azaltmayı öğrenmeleri gerekir. Böylelikle akademik görevlerine daha iyi odaklanabilirler. Birçok yetenekli öğrenci, kendi gerçek seviyelerini göstermede yetersizdir çünkü onlar kaygılarını azaltmakla meşguldürler. Kaygısını nasıl azaltacağı konusunda bir öğrenciye yardım etmek, öğrencilerin performanslarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Örnek: Önemli bir sınava gireceğim zaman çok endişeleniyorum (Weinstein ve Palmer, 2002: 9).

1.8.3. Konsantrasyon

Konsantrasyon, öğrencilere okulla ilgili etkinliklere odaklanmaya yardımcı olur. Örneğin zihni, düşüncelerle, duygularla, hislerle veya diğer durumlarla meşgul etmektense sınıf içi çalışma ve dinleme, konsantrasyonu artırır. İnsanların etraflarında olup bitenlerden haberdar olma konusunda sınırlı kapasiteleri vardır. Kişinin zihni meşgul ise olaya odaklanma düzeyi düşer. Konsantrasyonu etkileyen durumlar öğrencilerin okula ilgisini dağıtır. Envanterin bu boyutundan düşük puan alan öğrenciler, konsantrasyon geliştirme tekniklerini öğrenmeli ve önceliklerini belirlemelidirler. Dikkatini yoğunlaştırma teknikleri, öğrencilere okul içi çalışmalarında daha etkili ve yeterli olmalarına yardımcı olur.

Örnek: Çalışırken, zihnim konu dışına kayıyor (Weinstein ve Palmer, 2002: 10).

1.8.4. Bilgiyi İşleme

Anlamalı öğrenme, organizasyon stratejileri ve derinleştirme kullanılarak geliştirilmiştir. Bu stratejiler, öğrencinin ne bildiği ve neyi öğrenip hatırlamaya çalıştığı arasında bir köprü kurmaya yardım eder. Ön bilgilerimiz, deneyimlerimiz, tutumlarımız, inanışlarımız ve düşünme becerilerimiz yeni bilgiler dışında anlamalı bilgiler yaratmaya yardım eder. Acemi ve uzman arasındaki fark, yalnızca bilgi miktarına bağlı değil, belki de daha da önemlisi bilginin kazanılmış ve organize edilmiş olmasıdır. Uzmanlar bilgilerinin iyi organize ederler. Çok fazla bilgi depolamaktansa bilgiyi anlamalı bir şekilde sıralayarak organize etmek gerekir. Envanterin bu boyutundan alınan puan öğrencilerin sözel ve düşünsel derinleştirmelerini, bilgiyi nasıl sıraladıkları ilgili organizasyon şeması, nasıl daha iyi yapabileceklerini gösterir. Bu boyuttan düşük puan alan öğrenciler, ne öğrenmeye çalıştıklarıyla ilgili organize etme ve anlamlandırma ile ilgili öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu metotlar; paragraf yapma, özetleme, analogi yaratma, uygulama yapma, organizasyon şeması yaratma, alt başlık çıkarma, sentez yapma, analiz yapmaya yönelik düşünme becerilerini kullanmadır. Bilgi birikimi olmayan bir öğrenci bu stratejileri ve becerileri kullanırken, yeni bilgileri birleştirmede, anlamlandırmada, etkili bir şekilde hatırlamada çok zaman harcarlar. Bağımsız öğrenme ve sınıf içi öğrenmenin etkililiği ve yeterliliği bilgiyi işleme süreçlerinin kullanımını kolaylaştırır.

Örnek: Ne öğrendiğim ve ne bildiğim arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışıyorum.

Sınıf içi pratik yapmak yeni öğrendiklerimi hatırlamama yardımcı oluyor (Weinstein ve Palmer, 2002: 10).

1.8.5. Motivasyon

Bu boyut öğrencilerin okula karşı genel tutumlarını, okul başarısındaki genel motivasyonlarını ölçer. Genel tutum ve motivasyon düzeyi önemlidir çünkü başarıyla ilişkili özel görevleri gerçekleştirmek, öğrenci motivasyonuna bağlıdır. Öğrencilerin çalışma sorumlulukları ve performansları, okul görevlerine ve okulda sergiledikleri davranışlara yansır. Bu davranışlar, görevi zamanında bitirme, metni okuma, hazır olma, konu ilgi çekici olmasa bile konuyu daha ilgi çekici hale getirmenin yollarını aramadır. Bu ölçekten alınan puan, öğrencilerin okul başarısı ile ilişkili özel görevleri gerçekleştirmeye yönelik sorumlulukları ne kadar kabul ettiklerini gösterir. Bu boyuttan düşük puan alan öğrencilerin, tutum boyutunu daha evrensel bir düzeyde değerlendirmeli, hedeflerini düzenlemeye çalışmalıdırlar. Çalışma ve başarıda daha fazla sorumluluk kabul etme; şans, kontrolsüz güç gibi dış kuvvetlerdense, kendi çabalarının öğrenmelerine ne kattığından haberdar olmaları gibi sonuçları getirir. Daha fazla sorumluluk ve başarıya katkıda bulunma kişinin daha etkili çalışma ve okul performansındaki çabalarının sonucudur.

Örnek: Çalışma zor olduğunda ya vazgeçerim ya da kolay bölümlere geçerim.

Sınıfta istediğim derece için hedef belirlerim (Weinstein ve Palmer, 2002: 11).

1.8.6. Ana Fikirleri Seçme

Etkili ve yeterli çalışma, öğrencinin dikkatli bir şekilde önemli konuyu seçebilmesini gerektirir. Birçok kitaplar, tartışmalar, gereğinden fazla bilgi ve detay içermektedir. Bu boyutun amacı, önemli ve önemsiz bilgiyi, daha sonra hatırlanmayacak basit eğitici bilgileri birbirinden ayırmada önemlidir. Eğer öğrenci esas önemli bilgiyi tüm konu içerisinden ayıramazsa, çok fazla bilgi içerisinden esas öğrenmesi gereken bilgiye sahip olamaz. Bu yeteneğin olmaması sebebiyle öğrenci, zamanı yetmeyeceği için, öğrenilmesi gereken esas bilginin tümüne hakim olamaz. Ana konuyu seçmeyi yavaş yapabilen öğrenciler önemli bilgi seçme konusunda daha

çok eğitilmelidir ki, dikkatlerini ve bilgi toplama stratejilerini uygun konuyu bulmaya odaklayabilsinler.

Örnek: Çalışırken detaylarda kaybolup önemli bilgileri kaçıyorum (Weinstein ve Palmer, 2002: 11).

1.8.7. Kendini Test Etme

Gözden geçirmek ve test etmek, kişinin anlama düzeyini belirlemek, kazanımlarını ve idrakını saptamak için önemlidir. Bu stratejiler, etkili performans ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlar. Kendini test etme olmaksızın öğrenme, eksik ve yanlışlarla dolu olabilir. Test etme ve gözden geçirmeler, aynı zamanda bilgileri birleştirme ve farklı konuları bütünleştirmeyi sağlar. Anladığımızı kontrol etme, yeni bilgileri birleştirme, birbirleriyle ilişkili konuları birleştirme, ek çalışma gerekiyorsa bunu tanımlama için; bu zihinsel gözden geçirmeleri kullanmak, potansiyel sorular hakkında düşünebilmek, sınava hazırlığa yardım metodları gibi metodlar önemlidir. Bu boyuttan düşük puan alan öğrencilerin, kendini test etmenin önemini en az okul konularını gözden geçirme ve idrak kabiliyetlerini kontrol etme kadar fazla olduğunu öğrenmeleri gerekir. Bu metodlar, büyük miktardaki konuların yapılandırılmış gözden geçirmelerini bireysel çalışma bölümlerinin zihinsel gözden geçirmelerini, okumadan önce, sonra ve okuma sırasında soru sormayı, çalışmayı, yeni bilgileri yeni yollarla kullanmaya çalışmayı, bir prensibi uygulamayı ve bir çalışmaya sistematik bir yaklaşım uygulamayı içermelidir.

Örnek: Okurken periyodik olarak duraklıyorum ve ne söylediğimle ilgili zihinsel bir gözden geçirme yapıyorum.

Anlamamı kontrol etmek için, olabilecek sorular hazırlayıp, onları cevaplamaya çalışırım (Weinstein ve Palmer, 2002: 12).

1.8.8. Çalışma Yardımcıları

Öğrencilerin kendilerine çalışma yardımcıları yaratabilmeyi ve başkaları tarafından yaratılmış bilgileri nasıl kullanacaklarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Örneğin kitap yazarları ve yayıncılar, başlıklarla, farklı yazı tipleriyle, işaretleriyle, özetlerle öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olurlar. Ayrıca bazıları web siteleri ve diğer tamamlayıcı bilgilerle öğrencilerin konuları anlamasına yardımcı olurlar. Buna

rağmen ipuçlarını ve yardımları nasıl tanımlaması gerektiğini bilmeyen öğrenciler, bunlardan yararlanamazlar. Bu, aynı zamanda öğrencilerin; diyagram çizme, metni işaretleme, tablo oluşturma, özet çıkarma, altını çizme gibi kendi çalışma yardımcılarını üretmeleri için önemlidir. Grup gözden geçirme oturumlarına katılmak, ofis saatlerinde öğretmene gitmek, ilgili konuyla ilgili internette araştırma yapmak, çalışma grupları yapmak, doğruluk ve ya eksikliği kontrol etmek için diğer öğrencilerin notlarıyla karşılaştırma yapmak gibi tamamlayıcı aktiviteler vardır. Bu boyuttan düşük puan alan öğrencilerin, eğitimsel materyallerde sağlanan çalışma yardımcıları tiplerini ve kendi yardımcılarını yaratabilecekleri hakkında daha çok öğrenmeye sahip olmaları gerekir.

Örnek: Bütün derslerde çalışma grubu ya da çalışma arkadaşı bulmayı deniyorum.

Altını çizerek çalışmam, metni gözden geçirirken bana yardımcı oluyor (Weinstein ve Palmer, 2002: 12).

1.8.9. Test Stratejileri

Etkili test performansı hazırlık stratejileri ve sınavda kullanılan stratejilere bağlıdır. Öğrenci, performans çeşidini gerektiği gibi hazırlayabilmeyi ve performansı arttırmayı bilmelidir. Öğrencinin test tipi hakkında bilgi sahibi olması gereklidir. Örneğin test kısa cevaplı mı yoksa çoktan seçmeli mi olacak? Performans, geri çağrışımları mı gerektirecek, yoksa kavramları, kuralları, düşünceleri mi uygulatacak? Test hazırlama aynı zamanda hatırlamayı ve daha sonra kullanmayı kolaylaştıracak öğrenme ve ders çalışma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmayı içerir. Sınavda kullanılan stratejileri, test maddeleri, test karakteristikleri ve etkili sınav stratejileri planlarının yaratılması ile ilgili bilgi içerir. Düşük puan alan öğrencilerin, nasıl test hazırlanacağı, test çözme stratejisi yaratma, test maddeleri ve değişik test çeşitlerinin karakteristiklerinin ve cevabın sebebini bulma hakkında daha çok bilgiye sahip olmaları gerekir. Çoğunlukla öğrencilerin testlerde gösterdiği performans, ne öğrendikleri hakkında doğru bir belirleyici değildir. Sınavda kullanılan stratejiler ve test hazırlama stratejileri hakkında bilgi sahibi olma ve bunu kullanmayı bilme, öğrencilerin çalışma aktivitelerinin amacını, faydalı çalışma hedefleri belirlemeyi, etkili çalışma planı uygulamayı, bilgilerini ve yeteneklerini göstermesi konusunda yardımcı olur. Böylece öğrencilerin performansı doğru bir şekilde değerlendirilebilir.

Örnek: Farklı çeşitlerdeki derslerde çalışma adaptasyonunda zorluk yaşıyorum. Uzun cevaplı sınavlarda, cevaplarımı gözden geçirerek ana noktaları doğru savunduğumdan emin oluyorum (Weinstein ve Palmer, 2002: 13).

1.8.10. Zaman Yönetimi

Zaman ayarlama, öğrenmede kendini düzenleme stratejisinde etkilidir. Çoğu öğrencinin zaman içerisinde çeşitli istekleri vardır. Sadece gerçekçi bir program yaratarak ve bunu kullanarak her şeye zaman ayrılabilir. Program yaratmak ve kullanmak, öğrencilerin kendi davranışları için daha fazla sorumluluk kazanmaları konusunda, öğrencileri cesaretlendirir fakat bu durum öğrenenlerin kendileri hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektirir.

- Kişi için günün en iyi ve en kötü zamanları hangi zamanlardır?
- Hangi konular birey için daha kolay veya daha zordur?
- Kişi hangi öğrenme metotlarını tercih etmektedir?

Bu çeşit bilgiler ve kişisel farkındalık, öğrencilerin işe yarar programlar yaratmalarını sağlar ve ayrıca bireylerin motivasyon sahibi olmalarını sağlar. Bu boyuttan düşük puan alan öğrencilerin, program yaratma, dikkat dağılması ve erteleme ile ilgili sorunlarını çözme hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaçları vardır. Çalışma için daha fazla sorumluluk kabul etme ve başarma, öğrencilerin gerçekçi okul hedefleri ve plan yaratmalarını gerektirir. Bu da hedefe ulaşmayı kolaylaştırır.

Örnek: Yapmam gerekenleri bir programa yerleştirmekte zorlandım.

Bana zor gelen konular için daha fazla zaman ayırdım (Weinstein ve Palmer, 2002: 13).

1.9. Problem

Problem, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1979: 403) problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Bingham'a göre (2004: 18), bir kimsenin, istenilen amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına dikilen engele problem denir. Gray'a göre (1951: 394), problem hedefe ulaşmaya müdahale durumudur, çözüm ve zorlukların giderilmesidir. Cüceloğlu (2005: 219) problemi, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkan durum

olarak tanımlamıştır. Altun'a göre problem (2000: 88), kişinin bir şeyler yapmak isteyipte ne yapacağını alelacele kestiremediği, bilmediği bir durumdur.

Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Güçlüğün giderilmesinin istenmesi için, insana fiziksel veya düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekir. Bu nedenle problem, insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur. Bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsızlık eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum bir problemdir (Karasar, 1994: 54). Karasar'a göre (2005), insanlar günlük yaşantılarında problem çözmeye yönelik pek çok durumla karşılaşır. Neyi, nerede, nasıl yapacağımıza ilişkin durumlar bazen bireyler için bir problem durumu olabilir. Bu durumlar karşısında bireylerin farklı davrandıkları gözlenmektedir. Benzer bir problem için biri çok az süre harcayarak başarılı çözümler bulurken bir diğeri daha çok çaba ve süre harcayarak daha az uygun çözümler bulabilmektedir. İnsanların günlük yaşantılarındaki problemlerine genellikle kişisel deneyimlerine veya geleneklerine göre çözüm aradıkları görülmektedir.

1.10. Problem Çözme

Problem çözme, bir hedefe ulaşmak için uygun yol bulma işidir (Santrock, 2004: 298). Birey, tepki vermesi gerektiğini algıladığı ve bir hedef belirlediği zaman problem çözme süreci başlamaktadır. Diğer bir deyişle birey, bir hedefi olduğu zaman ona ulaşmanın yollarını bulmak için çaba sarf etmektedir (Taylan, 1990: 4). Problem çözme, bireyin karşılaştığı güçlükleri yenmek için zihninde oluşturduğu bilişsel süreçler yardımıyla çevredeki kaynakları kullanarak, bulunduğu durumu kendi lehine çevirme durumudur. Heppner, problem çözmeyi, problemlerle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak tanımlamıştır. Kişisel problem çözme, iç ya da dış isteklere uyum sağlamak amacıyla, bilişsel ve duyuşsal işlemleri bir hedefe yöneltmek şeklinde tanımlanmıştır. Kişilik özelliklerini ortaya koyucu araştırmalarda kendini problem çözmeye yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken oldukları, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır. (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

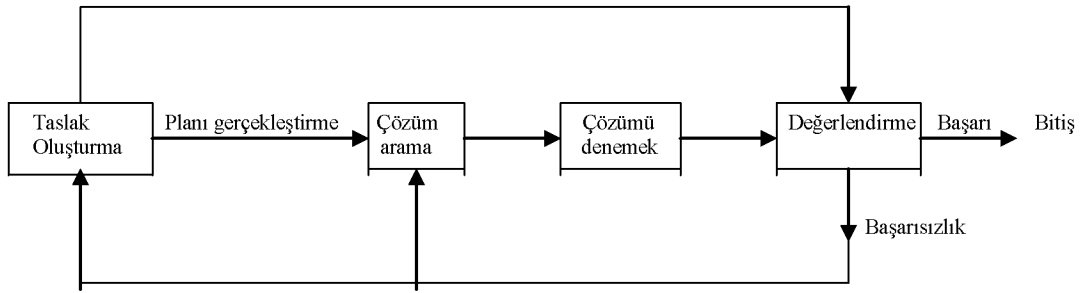
Altun'a göre (2000: 88) problem çözüme, problem kavramına bağlı olarak "Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir" şeklinde tanımlanabilir. Bir problemle karşılaşıldığı zaman onun anlaşılması çok önemlidir. Birey anlayamadığı bir problem için, çözüm öneremez, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulamaya koyamaz. Bu açıklamalara göre problem çözüme süreci; "Net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmadır" şeklinde açıklanabilir. Demirel'e göre problem çözüme (2000: 88), istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları, türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır.

Problem çözüme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. İnsanların karşılaştıkları problemleri çözmeleri bazen mümkün olmakta, bazen de bu gerçekleşmemektedir. Karşılan problemlerin çözümünde bazı olumlu kişilik özellikleri etkili olabilmektedir. Bireyin problem çözüme becerisini; yaşantıları algılama gücü, olaylar karşısındaki tutumu, değerleri ve kişilik özellikleri önemli ölçüde etkilemektedir (Güçlü, 2003). İnsan ve toplum hayatında ne zaman ne tür güçlüklerle karşılaşılacağı ya da ne tür ihtiyaçların doğacağı önceden bilinmediği için çağdaş eğitim, kendi kendine güçlüklerin üstesinden gelebilen insanı yetiştirmeyi hedeflemektedir. Problem çözüme yetenekleri gelişmiş insan, bilgiyi etkili olarak kullanabilmektedir (Altun, 2000: 89).

İnsan davranışlarının çözümü tahmin ve planlarla yapılandırılabilir. Mümkün çözümler, hayal gücünü gerçekleştirmeye çalışmak ve sonuçları öngörebilmektir. Ayrıntılı planlar ve doğru tahminler, etkili problem çözüme davranışı sağlar (Gray, 1951: 394).

Bransford ve Stein 1993 yılında problem çözüme stratejilerini İDEAL adını verdikleri beş basamakta incelemiştir (Woolfolk, 2001: 290-291). Bunlar; problemleri ve fırsatları tanımlamak, hedefleri belirleme ve problemi sunmak, olası çözümleri keşfetmek, sonuçları ve yapılan işi tahmin etmek, hatırlamak ve öğrenmektir. Problem çözüme süreci aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.

Şekil 1.2. Planı Gerçekleştirme



(Gick, 1986: 21'den akt.(Woolfolk, 2001: 295)

Problem çözenin iki yolu vardır. Birinci yol, doğru planı gerçekleştirmektir. Bu durumda çözüm açıktır. Eğer plan ortaya çıkarılmazsa, araştırılmazsa ve test edilemezse çözüm için doğru yol bulunamaz (Woolfolk, 2001: 295).

Fidan (1996: 198), problem çözümünde aşağıda belirtilen hususların yapılması gerektiğini belirtmektedir.

- Problem çözümünde öğrencilerin göstermesi gereken performansı belirleme
- Problemin çözümü için gerekli olan ilke ve kavramların neler olduğunu ve bunların öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğini belirleme
- Problemin çözümü için gerekli olan kavram ve ilkelerin hatırlatılması ve eksik olanların tamamlanması.
- Problemin çözümü için öğrencilere sözlü kuralların ve ipuçlarının verilmesi
- Öğrencilerin problem çözmelerini tam olarak göstermelerini sağlama ve yaptıkları hakkında geri bildirim sağlama
- Bazı durum ve problemler üzerinde yeni problem çözme uygulamaları yapma.

Sönmez (1999: 231), problem çözme sürecinin bilimsel araştırma sürecini içerdiğini ve bu sürece göre aşağıdaki işlemlerin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Bunlar:

- Problemin farkına varma ve onu sınırlama
- Çözüm ile ilgili kaynakları tarama, bilgi toplama
- Problemin çözümü için denenceler kurma
- Uygun araçları hazırlama ve verileri toplama
- Denencileri test etme
- Çözüme ulaşma

Kalaycı (2001: 41), problem çözme tekniklerinin öğretilmesiyle şu hedeflere ulaşılabilceğini ileri sürmektedir:

- Bilimsel düşünme becerisi kazanma,
- Sorumluluk duygusu kazanma,
- İşbirliği ile çalışabilme becerisi kazanma,
- İletişim becerisi kazanma,
- Zamanı yönetme becerisi kazanma,
- Dikkati geliştirme,
- Gerçek dünya ile okul yaşamını karşılaştırma,
- Veri toplama becerisi kazanma,
- Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme,
- Kestirimde bulunabilme,
- Bilgileri görselleştirebilme,
- Rapor hazırlama becerisi kazanma,
- Topluluk önünde sunu yapabilme becerisi kazanma,
- Değerlendirme yapabilme becerisi kazanma hedeflerine ulaşılabilir.

Armağan, Uluçınar ve Çelik (2009: 2678), problem çözme sürecini öğrenen öğrencilerin hayatın her aşamasında başarılı olabileceğini dile getirmişlerdir.

Problem çözmede seçilen yaklaşım ve izlenen basamaklar, problemden probleme duruma ve zamana göre değişmektedir. Dolayısıyla etkili bir öğrenme süreci olarak da kabul edilen problem çözmenin bütün durumlarda işe yarayacak tek bir yöntemi bulunmamaktadır. Buna rağmen, problem çözme işleminin bazı ortak yönleri olduğunu belirten Bingham (2004: 26), bu temel noktaları şu şekilde açıklamaktadır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacı duymak.
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma.
- Problemlerle ilgili veri ve bilgileri toplamak.
- Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek.
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığında çözüm yollarını belirlemek

—Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.

—Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak

—Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Gray (1951: 394), problem çözme becerisinin normal kişilik gelişiminin temeli olarak kabul edilmesi gerektiğini diler getirmiştir. Problemleri çözme becerisinin en önemli amacı ise;

1. Öğrenciyi edilgen bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp aktif, özgür ve kendi kendine öğrenen ve problem çözen kişi yaparak eğitim programının vurgusunu öğretmekten öğrenmeye kaydırabilme,
2. Ezberlenmesi gereken bilgiyi sınırlandırıp, öğrenciyi yüklü içerikler yerine çözülecek problemlerle karşı karşıya bırakarak yeni bilgiler edinmesini sağlayacak beceri ve tutumları geliştirmesini sağlayabilme,
3. Öğretmenin, öğrencilere problemlerini çözmeleri için kolaylaştırıcı ortamlar hazırlaması ve işbirliği yapabilmesidir (Şahin, 2004: 164).

Problem çözme yöntemi konu alanlarının öğretimini gerçek yaşam koşulları içinde ele alan doğal bir yol olduğu için öğretim işinde her gün daha da artan yoğunlukta kullanılmaktadır. Öğretmenler hem kendi mesleki problemlerini çözmek, hem de öğrencilerini problemlerini çözebilecek duruma getirmek için söz konusu yöntemi benimsemektedirler.

Polat'ın aktardığına göre (2008: 17), Bandura'nın sosyal-öğrenme kuramında, kişiliğin, bireylerin kişilik bozukluğunun iyi ve kötü alışkanlıklarda olduğu gibi problem çözme tarzlarını da çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit yoluyla öğrendikleri ileri sürülmektedir. Bandura'nın modelinde bireylerin kendilerine olan inançları üzerine odaklaşmaktadır. Bireylerin kendilerini ve yetenekleri konusundaki genel inançları, kendileri konusunda olduğu kadar başkaları hakkındaki beklentileri değerlendirmeleri ve oluşma biçimi yaşadıkları çevredeki sayısız kişisel yaşantıları üzerine temellenmektedir. Bandura'ya göre kişilerin yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliklerine olan inançlarının gücü, muhtemelen belirli durumlarda başa çıkmayı

deneyip denemeyeceklerini belirler. Bireyin başlangıç düzeyinde kişisel yeteneklerini algılamaları, davranışsal seçimlerini de etkilemektedir.

Yetkinlik beklentisi ve inancı yüksek olan bireyler problem durumuyla karşılaştıklarında üstesinden gelebileceklerine dair inançlarının güçlü olması ve başa çıkma becerilerine dair yüksek algıları, gösterilecek çabanın düzeyini arttırmaktadır. Bireyin kendine ve yeteneklerine olan güveni, problem çözme başarısı ile yakından ilişkilidir (Akkapulu, 2005: 18). Heppner'in problem çözme kavramı kuramsal açıdan Bandura'nın öz-yeterlik modeline dayandığından öncelikle ele alınmaya çalışılmıştır. (Aydın, 1999: 14; Polat, 2008: 17)

1.11. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramını, sosyo-kültürel öğrenme kuramı ve sosyal bilişsel kuram adı altında iki gruba ayırabiliriz. Bu kurama en büyük katkıları Bandura ve Vygotsky yapmıştır. Vygotsky'nin sosyo-kültürel açıdan bilişsel gelişime büyük katkıları olmuştur. Bandura'da öğrenmeyi açıklamada bilişsel öğeleri kullanmış ve bilişin davranışa dönüştürülmesi ile ve öz yeterlilik kavramı ile ilgilenmiştir. Rotter, davranışın sonuçları ile ilgilenmiş, davranışın gerçekleşmesini bireyin algılarına, beklentilerine ve değerlerine bağlamıştır. “Denetim odağı”, Rotter'ın kuramının; “öz-yeterlik” de Bandura'nın kuramının temelini oluşturan kavramlardır. Bu kuram, davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklayarak davranışçı kuramlardan ayrılır. Ayrıca öğrenmedeki sosyal faktörleri vurgulayarak davranışçı ve bilişsel kuramların arasında yer alır (Koç, 2002: 185).

Lev Vygotsky, sosyo kültürel gelişim teorisi olarak bilinen bir yaklaşımın öncüsüdür. Dil kültürü ve bilişsel gelişim hakkındaki düşünceleri oldukça yaygınlaşmıştır. Vygotsky'nin teorisi bilişsel gelişimin desteklenmesi ile sosyal gelişimin önemini vurgular. Çocuklar alışkanlıklarını, kültürel etkileşimle kendi kültürlerinden öğrenirler. Çocukların bilgileri, düşünceleri, tutumları ve değerleri diğerleriyle birlikte etkileşim içinde olduğunda gelişir. Çocuklar dünyayı yalnızca araştırmalardan öğrenmezler. Onların kültürleri tarafından sağlanan düşünceler ve aktivitelerin şekillerinden öğrenirler. Vygotsky ayrıca yazılı materyaller, kalemler,

bilgisayarlar, numaralar, matematiksel sistemler, işaretler, kodlar, dilin kullanımı gibi gerçek ve sembolik araç gereçlerin bilişsel gelişimdeki rollerinin çok önemli olduğuna inanır. Örneğin numara sistemleri; düşünmenin öğrenmenin ve bilişsel gelişimin desteklendiği kültürel araç gereçlerdir (Woolfok, 2001: 44-45). Vygotsky çocukların performans düzeylerine değil, problem çözmede kullandıkları metodlara bakmıştır. Araştırmaları onun en çok bilinen kavramı olan Yakın Gelişim Alanı'nın ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Öğrenmeler bu alan içerisinde gerçekleşir. Bu alanı daha iyi anlayabilmek için özellikle öğrenme sürecinde bireyin, sosyal bağlam içerisinde neler yaptığına ve yapabildiğine bakılmalıdır (Çeçen, 2000: 21).Çocuk öncelikle sosyal çevre ile ilişki kurmakta bu kişiler arası düzeyi oluşturmakta daha sonrasında ise kendisiyle ilişkiye girmekte ve bu içsel ilişki düzeyini ortaya çıkarmaktadır. Çocuk gerçekte sorunu çözememekte ancak yardımcı olduğunda ve yönergeler verildiğinde, semboller, hatırlatıcılar kullanıldığında çocuğun performansı yüksek olmaktadır. Müdahaleler önemlidir, çünkü çocuğun yapabileceklerini yordamada önemli bilgiler vermektedir. Öğretmenin rolü çocuğun var olan gelişim düzeyinin daha ilerisine gitmesine olanak sağlayacak bir ortam oluşturulmaktadır (Çeçen, 2000: 22).

Tablo 1.3. Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Öğrenme Kuramında Yardım Alarak Öğrenme: Karmaşık Öğrenmeler İçin Yapı İskelesi Oluşturma Stratejileri

KOLAYLAŞTIRICI İŞLEMLER: İçerikteki yeteneklerini öğrenmede, öğrencilere yardım etmek için bir yapı iskelesi oluşturulur. Öğretmen, bir pasajı okuduktan sonra kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl gibi işaret kelimeleri kullanarak öğrenciyi cesaretlendirir.
KOLAYLAŞTIRICILARI KULLANMA MODELİ: Öğretmen, okuma ile ilgili soruları örneklerin üzerinde modellendirebilir.
YÜKSEK SESLE DÜŞÜNMEK: Bu durum, öğretmenin uzmanlığını, öğrencilere problem çözerlerken kullanacakları kolaylaştırıcıları da gözden geçirir ve seçimlerle göstereceği düşünsel süreçleri modeller.
ZOR ALANLARI ÖNCE DEN GÖRME: Öğretim safhasını sunmada ve modellendirme sırasında öğretmen, öğrencilerin potansiyel olarak zorlandığı noktaları önceden görür ve tartışır.
İŞARET KARTLARI: Kolaylaştırıcı işlemler, öğrencilerin çalışmalarında başvuru kaynağı olarak kullandıkları işaret kartları üzerine çevrilmiştir. Kartlar yavaş yavaş öğrenciler için gereksiz olmaya başlar.
ZORLUĞU DÜZENLEME: İçerik yeteneği ile ilgili olarak görevler, basit problemlerden başlanarak öğrenci ile tanışılır. Görevlerin karmaşıklığı derece derece artırılarak her adımdan sonra öğrenciler için pratik yapma olanağı sağlanır.
YARIM BIRAKILMIŞ ÖRNEKLER SAĞLAMA: Yarım bırakılmış problemleri öğrencilere vermek, öğrencilerin kendi çalışmaları sonunda kendi problemlerini eninde sonunda nasıl çözeceklerini öğrenmelerinde etkili bir yol olabilir.
KARŞILIKLI ÖĞRENME: Öğretmenin rolü öğrencilere devredilir. Öğretmen, öğrencilerin kendi sorularını sormalarını ve tartışmalarına rehberlik etmeyi öğrenmede destek sağlar.
KONTROL LİSTELERİNİ SAĞLAMA: Öğrenciler, sorumluluklarının niteliğini düzenlemede yardım edecek işlemlerin kendi kontrollerinde olmasını isteyebilir.

(Woolfok, 2001: 50)

Özetle; Vygotsky bilişsel süreçlerin gelişiminde sosyal öğrenme, sosyal semboller ve sosyal ilişkiler yoluyla kültürün içselleştirilmesini kabul eden bir yaklaşımı benimsemektedir. Kültürel miras, sosyal araçlar ve dil yoluyla aktarılmaktadır. Vygotsky eğitimcilerin uzmanların ebeveynlerin ve akranların yakın gelişim alanı yoluyla bilişsel gelişime müdahalede bulunabileceklerini savunmaktadır. Eğitimcilerin dikkat etmeleri gereken en önemli noktalardan birisi problemi öğrencinin yerine çözmek değil, çeşitli öğrenme stratejilerini işbirliği yoluyla çocuğun çözümü bulmasına katkıda bulunmak olmalıdır. Kültürel sembollerle ilişkili olarak eğitim ortamına sunulan materyaller bireyin yakın gelişim alanına uygun bir şekilde seçilmelidir (Çeçen, 2000: 25).

Bandura, taklit yoluyla öğrenmeyi genişletmiş gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürmüştür. Bir davranışı gözlem yoluyla öğrenmek için taklit etme zorunluluğu

yoktur. Dolaylı öğrenmenin pek çok yararı vardır. Öğrenme zamanını azalttığı gibi insanları hoş olmayan durumlardan da korumaktadır. İnsanlar diğer bireylerin hatalarından öğrenir, deneme yanılma ile öğrenmek zorunda kalmazlar. Eğer insanlar gözleyerek öğrenebiliyorsa bilişsel süreçler dikkate alınıyor demektir (Koç, 2002: 190). Bandura'ya göre davranışın ortaya çıkması için pekiştirme gerekliyse davranışın ilk olarak nasıl ortaya çıktığı açıklanmalıdır. Davranışçılık doğrudan öğrenmeyle ilgilidir, dolaylı öğrenmeyle ilgilenmez (Senemoğlu, 2003: 223). Bireyin davranışı, başkasının geçirdiği yaşantılardan yani dolaylı yaşantılardan etkilenir. Bu dolaylı yaşantılar; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve modelin özelliklerine göre değerlendirilebilir.

Sahranç'ın (2000: 29), Rotter'dan (1972) aktardığına göre; insanlar bazı etkinlikleri gerçekleştirir, etkinliklerin sonucunu yorumlar ve bu sonuçlara göre kendileri hakkında bir inanç oluşturur ve bu inançlar doğrultusunda da yaşamlarını şekillendirirler. İnsanların sahip oldukları inançlara da genellenmiş beklentiler denilebilir. Genellenmiş beklenti, pekiştirmeyle ortaya çıktığından, sosyal öğrenme içinde denetim odağının da temelini oluşturur. Kişilik yeni deneyimler sonucunda sürekli değişim içinde olmasına karşın, geçmiş deneyimler nedeniyle belirli bir durağanlığı da içerir. Bu yüzden bireyin şu anki durumunu anlamak için geçmiş deneyimlerini göz önünde tutmak gerekir.

Rotter'ın sosyal öğrenme kuramı, beklentilere dayanmaktadır. Hatta bu kuram, beklenti-değer kuramı olarak anılır. Bu kuramda birey, belli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar. Bireyin davranışının sonucunun bir değeri vardır. Bu durumda beklenti ya da değerlerden biri düşükse davranış ortaya çıkmaz. Böylece Rotter, kişilik davranışını beklenti ve değer olmak üzere iki temel etmene indirger. Rotter, toplumsal öğrenme kuramcıları olan Bandura ve Skinner ile bazı temel kavramları paylaşmaktadır. Beklenti kavramı, temelde algılamaya ve Bandura'da olduğu gibi bilişsel süreçlere dayanır. Değer kavramı ise Skinner'in önem verdiği ödüllendirme kavramını karşılar. Fakat bu ödüllendirme davranışsal değil, bilişsel bir ödüllendirmedir (Cüceloğlu, 2005: 426). Rotter'ın geliştirdiği kuramda iki tür genelleştirilmiş beklenti vardır. Bunlardan biri başarı, bağımlılık, toplumsal kabul gibi yalnızca belli türden sonuçlara ilişkin beklentilerdir. Diğerisi ise belli bir başarı ya da problemin çözümünü içermekte olan bir dizi psikolojik

durumun başka özelliklerinden genelleştirilen beklentileridir (Kaval, 2001: 11). Rotter'ın kuramında bir beklentinin oluşabilmesi için ihtiyaçlar önem kazanmaktadır. Beklentiler de belirtilen ihtiyaçlara bağlı olarak şekillenmektedir. Rotter'ın oluşturduğu ihtiyaç listesi aşağıdaki gibidir (Türkoğlu, 2003: 51):

- Kabul edilme- statü:** Üstün olma, kabul edilme, diğerlerinden daha iyi olma ihtiyacı
- Başatlık:** Diğer insanların hareketlerini kontrol etme ve güçlü bir pozisyonda olma ihtiyacı
- Bağımsızlık:** Kendi kararlarını verme, başkalarının yardımı olmadan yeteneklerini geliştirme ihtiyacı
- Koruma-bağımlılık:** Diğer insanların düş kırıklıklarını önleme güvenliğini sağlama ve amaçlara ulaşmada yardımcı olma ihtiyacı
- Sevgi ve etkileme:** Diğer insanlar tarafından kabullenilme ve sevilme, onların ilgilerine, bağlılıklarına, saygılarına sahip olma ihtiyacı
- Fiziksel rahatlık:** Acıdan kaçınma, refah ve güvenlik için fiziksel tatmin ihtiyacı

Sosyal öğrenme kuramında davranışın tekrarında kişisel ihtiyaçlarla beraber pekiştiricilerde belirleyici bir rol oynar. Eğer birey kendi davranışı ile arkasından gelen pekiştirici arasında olumlu bir ilişki kuruyorsa, davranışın nedenini kendi içsel güçlerine, yeteneklerine bağlar. Bazı kişiler ise davranışlarının sonuçlarını kendilerinin değil dış güçlerin belirlediğine inanırlar (Erdoğan, 2003: 28). Diğer bir deyişle, beklentilerin ortaya çıkma olasılığı bireyden bireye değişir. Çünkü her birey pekiştiriciyi farklı algılar ve farklı tepkiler gösterir. Bireyin tepkisini etkileyen en önemli şey, bireyin pekiştiriciyi kendi davranışlarına mı yoksa kendi dışındaki başka güçlere mi bağlı olduğunu algılamasıdır.

Denetim Odağı

Denetim odağı, kişinin davranışlarını ve kaderini kimin ve neyin belirlediğine dair bir algıdır (Barker, 2002: 563). Rotter tarafından 1960'lı yıllarda sosyal öğrenme kuramına dayanan denetim odağı, içsel kontrolünün dışsal kontrole üstünlüğü, günümüzde diğer sosyal bilimlerde ve psikolojide en çok çalışılmış verilerdir (Rotter, 1990: 489). Sosyal öğrenme modelinin “beklenti” kavramının bir doğurgusu olarak ortaya atılan “kontrol odağı” kişilik araştırmalarının temel değişkenlerinden birini oluşturmuştur (Dağ, 2002: 78).

Bireyin davranışları sonucu aldığı ödül ve cezalar, bireyin ilerdeki davranışlarının sonuçları hakkında bazı beklentiler geliştirmesine yol açmaktadır. Buna göre herhangi bir durumda belirli bir pekiştiricinin izleyeceği beklentisine bağlıdır. Ancak beklentinin bağlandığı bu ortaya çıkma olasılığı nesnel olmaktan çok bireye özgüdür. Her birey kendi davranışlarının sonucunda karşı karşıya kaldığı pekiştirenleri kendine özgü biçimde algılar, yorumlar ve farklı biçimde tepkiler gösterir. Bireyin tepkisinin etkileyen etkenlerden en önemlisi, onun pekiştiriciyi kendi davranışlarına mı bağlı olarak, yoksa davranışlarından bağımsız yani kendi dışındaki güçlere mi bağlı olarak algıladığıdır. Diğer bir deyişle, bireyin davranışını izleyen pekiştiricinin etkisi onun kendi davranışı ile pekiştirici arasında nedensel bir ilişki görüp görmemesine bağlıdır. Birey sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan başlayarak hangi davranışının hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangilerinin kendi davranışları ile bağlantısız olduğu konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirir. Rotter bu beklentilerin iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştiğini ileri sürer. Eğer kişinin yaşadığı ya da yaşamayı umduğu olumlu olayları ödül, olumsuzları da ceza olarak nitelersek bu eğilimlerden ilki; ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlerce uygulandığı, yönetildiği ya da denetlendiği böylece ödüllere ulaşım cezalardan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusundaki genel beklentidir. Öteki ise ödül ve cezaların büyük ölçüde kişinin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundaki genel beklentidir. Rotter, bireylerin beklentilerini içsel veya dışsal kontrol kaynağına inanç olarak adlandırarak, yaşamdaki olumlu veya olumsuz olayları (ödül ve cezaları) belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yere “kontrol odağı” adını vermiştir (Yeşilyaprak, 2004: 240). Smith ve Mihans (2009: 63); denetim odağını, bir kişinin hayatındaki olayları etkileyebilen davranışlar olarak tanımlamışlardır. Bir kişi olumlu ve olumsuz sonuçları kendi davranışlarının sonuçları olarak görürse iç denetim odağına, olumlu olumsuz sonuçlarda başkalarının etkisinin olduğunu düşünürse dış denetim odağına sahiptir.

Rotter’a göre (Dağ, 2002: 78), kontrol odağı, kişinin belli bir davranışını belli bir pekiştiricinin izleyeceğine dair ortaya çıkmış bir beklentinin kuvvetlenmesi sonucunda oluşmaktadır. Birey, kendi yaptığı bir davranışın olumlu ya da olumsuz bir pekiştirici ile sonuçlandığını algıladığında, o pekiştiricinin bu davranışı gelecekte

izleyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturacaktır. Yani pekiştiriciler birey tarafından ya “izler” ya da “izlemez” olarak algılanmaktadır ve bunlar böylece genellenebilmektedir. Birey gelişim süreci boyunca her alanda yaşadığı bu pekiştirici algısı, yaşantılarının sonucunda genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Bu oluşuma bağlı olarak birey, pekiştiricilerin ya kendi, ya da dışındaki güçlerin ve ya şans ya da kaderin kontrolünde olduğuna dair genel bir beklentiyi benimseyebilmektedir. Birinci durumda bireyin iç kontrol odağına, ikinci durumda ise dış kontrol odağına inandığı kavramsallaştırılmıştır. Ancak gelişim süreci boyunca pekiştirilen davranışların doğası gereği, belirgin bir kutuplaşma oluşmaması ve bu boyutun iki ucundan bir değil de ortalarında yer alma da olasıdır. Dağ (2002: 78), iç kontrol odağı inancının, daha iyi bir duygusal uyumla, bir başka deyişle, psikolojik sorunların azlığıyla, öznel iyilik haliyle ve stresle daha iyi başa çıkabilmeyle ilişkili olduğu birçok araştırmada bildirilmiştir. Dış kontrol odağı ile normal ötesi inanışlara sahip olma da (duyum ötesi algılama, büyü, vb...) ilişkili bulunmaktadır.

Psikolojide kontrol kavramı etrafında pek çok kavram ortaya atılmıştır. Özyeterlilik, öz düzenleme, öz yargılama vb. kavramların hepsi kontrol odağı ile ilişkilidir. Zimmerman'a göre (2000), özyeterlilik, öğrencilerin motivasyon ve öğrenmelerini tahmin etmede yüksek derecede etkilidir. Öğrencilerin öz yeterlilik ile ilgili algıları motivasyonel yapılarıyla ilişkilidir ve öğrencilerin motivasyon ve öğrenmelerini tahmin etmede yüksek derecede etkilidir. Öğrencilerin öz yeterlilik ile ilgili algıları motivasyonel yapılarıyla ilişkilidir. Son yıllardaki araştırmalar özyeterliliğin öğrencilerin motivasyon ve öğrenmelerinde tahmin edici bir etkiye sahip olduğunu söylemektedir. Özyeterlilik, başarı sonuçlarının tahmin edilebilirliği ve öğrenme metodlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki sorumluluğunu göstermektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre (Strauser, Ketz, Keim, 2002), pekiştireçler beklentileri ve özellikle belli davranışları kuvvetlendirir. Bunun tersi olarak bir ilişki davranışlar ve pekiştireçler arasına yerleşmelidir ve pekiştireçlerin kaybolması, beklentilerin azalmasına yol açacaktır. Beklentiler özel durumlarla ilgili olarak tutumlar, inanışlar, farklı yaşam durumları hakkında genel bir fikir verebilirler. Denetim odağı, birinin inanışlarını, yeteneklerini, hayatındaki olayları kontrol etme anlamına gelir. Denetim odağı, genellikle özyeterlilik kavramıyla yer değiştirerek kullanılmaktadır. Ancak bu iki terim birbirinin yerine kullanılmamalıdır.

Özyeterlik etkili bir şekilde yeteneklerle ilgili algılara odaklanırken denetim odağı, kontrol algılarına odaklanır. İç denetim odağına sahip bireylerin, dış denetim odağına sahip bireylere göre pekiştireç kullanarak davranışlarını değiştirme olasılığı daha yüksektir (Strauser, Ketz, Keim, 2002). Rotter (1990: 489) pekiştirecin içsel kontrolünün dışsal kontrole göre daha etkili olduğuna dair bir genellenmiş bir beklenti olduğunu bildirmektedir. Pekiştirecin davranış üzerindeki etkisi, pekiştirecin kişinin davranışları üzerinde sürekli olarak algılanıp algılanmamasına bağlıdır. Kazanım ve performansın şanstaki farklılığı, yetenek durumlarından daha etkilidir. İç kontrolün, dış kontrolden daha etkili olduğuna dair beklentilerdeki değişmeyen bireysel farklılıklar, aynı durumlarda dış pekiştireçlerle geçerli bir şekilde ölçülebilir (Rotter; 1982: 20).

Öz düzenleme (Koç, 2002: 195), kişinin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmasıdır. Gösterilen davranışlar kişinin içsel standartlarına ve güdülenmelerine bağlıdır. İnsan davranışı başkasından etkilense de, kişi kendi davranışından kendisi sorumludur. Bireylerin kendileri hakkında yargıda bulunup, kişinin kendi yeterliliği hakkındaki yargısına öz yeterlik denir. Öz yeterlilik, öz düzenleme, öz yargılama becerilerine sahip bireylerin içsel denetime sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan araştırmalar sonucunda içten ve dıştan denetimli kişiler, bazı özellikler bakımından birbirlerinden ayrılmaktadırlar. (Wang, 2005: 78, Bornstein ve Huprich 2006: 169, Yeşilyaprak, 2004: 241–242).

İçten denetimli kişilerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alırlar.
- İçtendirler.
- Sosyal açıdan yeterlidirler, atılgan ve girişimcidirler.
- Kabul edilebilir özellikleri vardır.
- Çok az bencillik ve sosyal endişe seviyesi gösterirler.
- Haklarını arama yeterliliğine sahiptirler.
- Kendi ihtiyaçlarını da dikkate alarak başkalarının isteklerini yerine getirirler.
- Entellektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcarlar.
- Okul başarıları yüksektir.

- Yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterirler.
- Olumsuz etkilere daha fazla direnirler.
- Kişisel özgürlüklerinin kısıtlanmasına güçlü biçimde tepki gösterirler.
- Kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algırlar.
- Yüksek derecede öz-saygı ve olumlu öz kavramına sahiptirler.
- Duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli kişilerdir.
- Savunma mekanizmalarına daha az başvururlar.
- Olaylara daha objektif bakabilirler.
- Etkili iletişim kurmada daha başarılı ve etkin olduklarını ortaya koymuştur.
- Zamanı daha iyi kullanırlar.

Dıştan denetimli bireylerin özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

- En basit soruları bile eğitmenin tahmin etmesini beklerler.
- Çeşitli konularda yeterlilik düzeyi düşük beklenti düzeyine sahiptirler.
- Artan depresif özellikler taşıyabilirler.
- Kendini kabul ve özsaygı düzeyi düşük kişilerdir.
- Çaresizlikle ilgili öznel duyguları olan daha yalnız kişilerdir.
- Bu kişiler yaşamlarının başka kişi ya da güçlerce değiştirilip denetlendiğine inandıklarından kendilerini dış güçlerin kurbanı olarak görürler.
- Çevrelerinde değişiklik yapma konusunda içsel denetimlilere göre daha edilgendirler.
- Çevre üzerinde denetimlerinin olmadığına inanırlar
- Olayları denetim altına alamayacaklarını, sonucu etkileyemeyeceklerini düşünürler.
- Kaygılı, edilgen, kuşkucu ve dogmatik kişilik özelliklerine sahiptirler.
- Savunma mekanizmalarına daha çok başvurma eğilimindedirler.
- Saldırgan tutumları daha çok sergilerler.

Sonuç olarak içsel denetimliliğim olumlu bir kişilik olduğu, dışsal denetimliliğin olumsuz bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir.

1.13. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin üniversite, cinsiyet, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmaktır.

Ülkemizde, denetim odağı, problem çözme, öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu üç değişkenin bir arada incelenmiş olduğu bir araştırmaya ulaşılabilen alan yazında rastlanılmamış olması, araştırmanın önemini arttırmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinde, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini, problem çözme becerilerini ve denetim odağını konu alan araştırmaların, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve türü, branş, kıdem, ailenin sosyo-ekonomik yapısı, kardeş sayısı vb. etmenlerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin konuya ilişkin durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu tür araştırmalar, uygun öğrenme ve ders çalışma stratejilerini belirleyebilen, karşılaştıkları problemleri çözebilen, içten denetimli öğretmen adaylarını yetiştirebilecek program geliştirme çalışmalarısıyla yeni yapılandırmaların oluşturulmasına katkı sağlayabilecektir.

Öğrenme stratejileri öğrenilecek bilgiyi, en kısa, en uygun, en kalıcı yöntemle öğretmeyi amaçlar. Bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi ders etkinliklerinin daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarına öğretilmesi gerekmektedir. Senemoğlu (2003: 579) öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile ilgili olarak öğrencilerin, öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkili olarak kullanabilmeleri için; öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları, bu stratejilerin nasıl kullanılacağı, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmak gerektiği gibi konularda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bireyin nasıl öğrendiğini bilmesi, hangi konuyu öğrenmede hangi stratejinin kullanılacağını bilmesi, her yaşta bireyler için yaşam boyu gerekli olan bir beceridir. Bu becerilerin erken yaşlarda kazanılması ve alışkanlık haline getirilmesi, bireyin ilerideki yaşamında da başarıya ulaşmasını

sağlayacaktır. Bazı öğrenciler ders çalışmaya çok fazla zaman ayırmalarına rağmen başarılı olamamaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenler sınavlarda öğrencilerden bol miktarda bilgi istemektedir. Bu nedenle öğrencileri bilgileri kısa süreli belleğe depolayıp, ezberlemektedirler. Ezberlenen bilgilerin unutulması, öğrenmeyi kalıcı hale getirmemektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmekle görevli öğretim elemanlarının, derslerinde öğrenme stratejilerine yer vermeleri, öğrenme stratejilerinin önemi üzerinde durmaları, nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilen bilinçli öğretmenler yetiştirilmesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin derslerini, öğrenme stratejilerini destekleyici bir şekilde işlemeleri, öğrenciye kendi kendine nasıl öğrenebilecekleri konusunda yol göstermeleri, kalıcı izli öğrenme yaşantıları sağlayacaktır.

Eğitimin en öncelikli hedeflerinden biri bireyleri geleceğe hazırlamaktır. Bireyleri geleceğe hazırlamak söz konusu olduğunda ilk akla gelen öğretmenlik mesleğidir. Eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin başarısına bağlıdır. Nitelikli ve tam donanımlı öğretmen yetiştirme çok önemli ve üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken bir konudur. Toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek öğretmenler yetiştirmek bir zorunluluktur. Milli Eğitim Bakanlığının 2009 yılında taslağını çıkardığı öğretmen yeterlilikleri kapsamında sınıf öğretmenlerinin alan yeterlilikleri 8 bölümde incelenmektedir (<http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>). Bu yeterlilik alanlarından Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim yeterlilik alanının performans göstergeleri arasında öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle her şeyden önce öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Problem çözme becerisine sahip olan ve çocukların problemlerini anlayıp, çözümüne yardım edecek öğretmenlerin olması; çocukların kendilerini önemli hissetmelerine, özgüvenlerinin gelişmesine, hayat görüşlerinin gelişmesine sebep olacaktır.

Günümüz psikologları çocukların dünya hakkında neyi nasıl öğreneceklerini belirleyerek çocukların kültürlerinin biçimlerini bilişsel olarak tanımlamışlardır. Brezilya'da çocuklar okula gitmeksizin, sokakta şeker satarak gelişmiş matematik problemlerini çözmeyi öğrenmektedirler. Bu kültürlerde çocuklar işbirliği ve paylaşmayı küçük yaşta öğrenirler, çocuklarının cesaretlerinin gelişmesi için

çocuklar ödüllendirilir (Woolfolk, 2001: 43). Çevreyle etkileşim sonucu, erken yaşlarda çocuğa cesaret verilerek problem çözme deneyimlerinin oluşturulması bireylerin problem çözme becerilerini kazanmaları bakımından önem taşır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, problem çözme becerisine sahip bireylerin bağımsız, yaratıcı düşünme becerisine sahip, sosyal ve kendine güvenen kişiler olduğunu göstermektedir. Problem çözme çocuklukta itibaren öğrenilmekte, problem çözme becerileri ise okul yıllarında geliştirilmektedir (Miller ve Nunn 2001; akt. Serin, 2006). Eğitimin en önemli amaçlarından biri, çocuklarda problem çözme becerisini kazandırmak olduğundan, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim ortamlarındaki problemlerle başa çıkabilmesi için yeteri düzeyde problem çözme becerisine sahip olması beklenmektedir. Eğitimde en kritik dönem olan 7-11 yaş arası çocuklara eğitim ve öğretim verecek sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünceleri, olayları analiz ve sentez edebilme karar verme becerisini kazanmış olmaları beklenen bir özelliktir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını etkilediği düşünülen bazı kişilik özelliklerin saptanmasına yönelik araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır.

Bingham'a göre (2004: 26-39), bilinmeyeni keşfetmek amacıyla düşünce alanını genişleten insanlar var oldukça, problem çözmenin önüne geçilemez. Bütün canlılar için imkân ve ihtimalleri hızla değiştiren insanlar var oldukça problem çözme hayati bir önem taşır. Problem çözme toplumda bulunan her bireyin yararına olduğu için, öğretim programlarının en önemli yönü şeklinde düşünülmeli, öğretmenler çocukların problem çözme güçlerini büyük ölçüde geliştirmeye yardım etme konusunda yeteri kadar sorumluluk duymalıdır. Çünkü problem çözmeye yatkın insanlara her zaman ihtiyaç vardır. Problem çözmenin kendisi, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Problem çözmenin iç işleyişini iyi bilen, enerjilerini toplumun devamlı, karmaşık meselelerini çözmek uğrunda birleştirmeye hazır ve iyi yetişmiş bireyler yetiştirmek amacıyla harekete geçirici durumlardan yararlanmaya azimli bir topluluk, sürekli bir şekilde değişen uygarlığın kendisine yüklediği ihtiyaçları karşılamak için maksatlı bir hazırlık yapıyor demektir. Ayrıca Gray (1951), problem çözme becerisinin normal kişilik gelişiminin temeli olarak kabul edilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının dışsal denetimlilikten içsel denetimliliğe doğru değişimini sağlayabilme nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından da son derece önemlidir. Öğretmen adaylarına üniversitede verilen eğitimin, olumlu bir kişilik özelliği olan içten denetimliliğe dönüşmesine yardımcı olup olmadığı; verilen eğitimde düzenleme yapılmasının gerekli olup olmadığından bilinmesi açısından yararlı olacaktır. İçten ve dıştan denetimli olmanın, kendi geleceklerini kendilerinin belirleyebileceklerine inanıp inanmamaları hakkındaki algıları, problem çözme konusunda bireyleri daha etkin kılacaktır. Bornstein ve Huprich'e göre (Smith ve Mihans, 2009: 64), sağlıklı bağımlı kişi içten, kabul edilebilir ve sosyal açıdan yeterlidir ve çok az bencillik ve sosyal endişe seviyesi gösterirler, haklarını arama yeterliliğine sahiptirler. Kendi ihtiyaçlarını da dikkate alarak başkalarının isteklerini yerine getirirler. Bu karaktere sahip öğrencilerden daha iyi öğretmenler yetişmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bireylerin denetim odağı ve problem çözme becerilerine ilişkin bir çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmada problem çözme ve denetim odağı gibi önemli iki değişkene öğrenme ve ders çalışma stratejileri gibi bir değişken daha eklenmiştir.

Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerde öğrenme ve ders çalışma stratejilerini, problem çözme becerilerini, içsel denetim kazandırma durumlarını belirlemek için eğitimin gerçekleştiği üniversite, cinsiyetler arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemek için cinsiyet değişkenlerine bakılmıştır. Liselerde yoğun bir şekilde üniversite sınavlarına hazırlık yapılması bakımından mezun olunan lise türünün, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin edinimi, problem çözme becerilerinin gelişimi ve denetim odağının yönünü etkileyebileceği düşünülmüştür. Ailenin yaşadığı yerleşim birimi, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlerin seçilme nedeni ailenin öğrenme, problem çözme ve kişilik gelişimindeki öneminden kaynaklanmaktadır. Çünkü aile, bireyin davranışlarının gelişimi ve olaylara karşı geliştirdiği yaklaşımların oluşumunda belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkiyi saptamak, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerilerinin alt boyutlarının bireylerin

kişisel özellikleri ile bağlantılı olmaları bakımından kişilik araştırmalarının daha ayrıntılı bir şekilde yapılandırılmasına sebep olabilir. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yordayıcılarının belirlenmesi, bu değişkenlerin de dikkate alınmasını ve daha olumlu hale getirilmesini sağlayacaktır.

1.14. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel ve ailesel özellikleri bakımından öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır ve bağımlı değişkenler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.15. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri;
 - a) üniversitelere,
 - b) cinsiyete,
 - c) ailenin yaşadığı yerleşim birimine,
 - ç) mezun olunan lise türüne,
 - d) annenin eğitim düzeyine,
 - e) babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri;
 - a) üniversitelere,
 - b) cinsiyete,
 - c) ailenin yaşadığı yerleşim birimine,
 - ç) mezun olunan lise türüne,
 - d) annenin eğitim düzeyine,
 - e) babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı düzeyleri;
 - a) üniversitelere,
 - b) cinsiyete,
 - c) ailenin yaşadığı yerleşim birimine,
 - ç) mezun olunan lise türüne,
 - d) annenin eğitim düzeyine,

- e) babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- a) Denetim odağı ve problem çözme becerileri, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yordamakta mıdır?
- b) Problem çözme becerileri alt boyutları öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yordamakta mıdır?
- c) Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı, problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?
- ç) Öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutları, problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?
- d) Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerileri, denetim odağını yordamakta mıdır?
- e) Öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutları, denetim odağını yordamakta mıdır?
- f) Problem çözme becerileri alt boyutları, denetim odağını yordamakta mıdır?

1.16. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada incelenen öğrenme ve ders çalışma stratejileri kavramı Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmada incelenen problem çözme becerileri, Problem Çözme Envanteri'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Bu araştırmada incelenen içsel ve dışsal denetimlilik, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.17. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru olarak cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.18. Tanımlar

Öğrenme Stratejileri: Arends'e göre (1997), öğrenme stratejileri belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici,

yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir (Senemoğlu, 2003: 560).

Ders Çalışma Stratejileri: Sessizlik, aydınlatma, ısı vb. gibi çalışma koşullarının düzenlenmesine işaret eden ve genellikle sınav başarısını yükseltmek amacıyla kullanılan becerilerdir (Akkoyunlu, 2003: 24).

Problem: Hedefe ulaşmaya müdahale durumudur; çözüm ve zorlukların giderilmesidir (Gray, 1951: 394).

Problem Çözme: Problem çözme, bir hedefe ulaşmak için uygun yol bulma işidir (Santrock, 2004: 298). İstenilen amaca ulaşabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları çeşitli olanaklar arasından seçme ve kullanmadır (Anlıak, 2004: 17).

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanabilme düzeyidir (Ünsal, 2010). Kısaca, amaca ulaşmak için çevrede bulunan araçlardan kendine uygun olanı seçip, kullanabilme düzeyidir.

Denetim Odağı: Yanılmaz'ın aktardığına göre (1999: 6), Rotter (1966), bireyin başına gelen olay ve durumların dışarıdan veya kendisi tarafından kontrol edildiğini algılama eğilimidir. Küçükkaragöz'ün aktardığına göre (1998: 25) Rotter (1966), kişinin, iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir. Bu araştırmada denetim odağı düzeyi Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) tarafından belirlenmiştir. Denetim odağı ölçeği olarak (DOÖ), RİDKOÖ kullanılmıştır. Denetim odağı ve kontrol odağı kavramları birbirleriyle aynı anlamda kullanılmaktadır. Kontrol odağı kavramını Dağ (1991), denetim odağı kavramını ise Yeşilyaprak (2004) kullanmaktadır.

İçsel Kontrol Odağı: İç kontrol odağı, kişilerin kendi öğrenmelerindeki başarı ve başarısızlıklarının kendi sorumluluklarından kaynaklandığına dair inançlardır (McInerney ve McInerney, 2002: 526).

Dışsal Kontrol Odağı: Dış kontrol odağı, kişilerin öğrenmelerindeki başarı ve başarısızlıklarında kendi denetimlerinin çok az olduğunu düşünen kişilerin etkilendiği inançlardır (McInerney ve McInerney, 2002: 525).

1.19. Kısaltmalar

ÖDCSE: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri

PÇE: Problem Çözme Envanteri

DOÖ: Denetim Odağı Ölçeği

PÇB: Problem Çözme Becerileri

LOC: (Locus of Control) Denetim Odağı

LOCS: (Locus of Control) Denetim Odağı Ölçeği

RİDKO: Rotter İç Dış Kontrol Odağı

RİDKOÖ: Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği

LASSI: (Learning and Study Skills Inventory) Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri

DO: Denetim Odağı

ÖDCS: Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

AY: Aceleci Yaklaşım

DÜY: Düşünen Yaklaşım

KY: Kaçınan Yaklaşım

DEY: Değerlendirici Yaklaşım

KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım

PY: Planlı Yaklaşım

T: Tutum

G: Güdülenme

Z: Zaman

KA: Kaygı

KO: Konsantrasyon

Bİ: Bilginin İşlenmesi

AFS: Ana fikirlerin Seçilmesi

ÇY: Çalışma Yardımcıları

KTE: Kendini Test Etme

TS: Test Stratejileri

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Ss: Standart Sapma

Sh:Standart Hata

Sd:Serbestlik Derecesi

n: Eleman Sayısı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın değişkenleri çerçevesinde yurt içinde ve yurt dışında, çeşitli örneklem grupları ile değişik konu alanları üzerinde yapılmış olan araştırmalara ve bu araştırmaların genel değerlendirmesine yer verilmektedir. İlk olarak, öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İkinci olarak alan yazında problem çözme becerileri üzerine yapılan araştırmalar üzerinde durulmaktadır. Son olarak da, denetim odağı ile ilgili araştırmalar ve sonuçlarına yer verilmektedir.

2.1. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin cinsiyete, öğretim türüne, annelerin çalışma durumuna göre değiştiği görülmüştür. Çalışma ve Öğrenme Stratejileri ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Aynı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türü ile çalışma ve öğrenme stratejileri puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Saygılı (2010), öğretim teknolojileri ve materyal destekli fen ve teknoloji öğretiminin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile üst düzey düşünme becerileri ve derse yönelik erişimi ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, uygulanan programın öğrencilerin; problem çözme

becerilerini, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini, bilimsel süreç becerilerini, erişimi ve tutumlarını anlamlı düzeyde arttırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Önder (2009), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri” adlı araştırmasında çeşitli liselerde öğrenim gören 312 öğrenci üzerine öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterini uygulamıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin okudukları okul türüne göre endüstri meslek lisesi öğrencileri ile diğer okullar arasında ve diğer okullar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Alt boyutlara baktığımızda zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendini test etme alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır. Tutum, motivasyon, ana fikirlerin seçilmesi ve test stratejileri alt boyutlarında endüstri meslek lisesi ile diğer okullar arasında diğer okullar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunda Anadolu lisesi öğrencileri lehine çalışma yardımcıları alt boyutunda da çok programlı lise öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları babalarının ve annelerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyete göre incelendiğinde kendini test etme boyutu hariç diğer bütün boyutlarda kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yörük’ün (2007), “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı araştırmasının sonuçlarına göre; öğrencilerin verimli ders çalışma puanlarının Anadolu Lisesi öğrencileri ile Genel lise öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermiştir. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre, Genel Lise öğrencilerinin başarı korkuları Anadolu Lisesi öğrencilerinininkinden daha yüksek bulunmuştur. Lise öğrencilerinin başarı korkusu puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarına (demokratik, otoriter ve koruyucu) göre başarı korkusu puanlarının anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Bu öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlığı puanlarının da ana-baba tutumlarına göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve başarı korkusu arasında

yine negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları yükseldikçe başarı korkusu puanlarının düştüğü söylenebilir. Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları ve başarı notu arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak anlamlılık düzeyine ulaşamadığı görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları yükseldikçe başarı notu puanlarının da yükselme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Şen (2006), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında genel olarak öğretmen adaylarının orta düzeyde öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uyguladıklarını belirtmiştir. Araştırmada öğrenme ve ders çalışma stratejileri; yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında ele alınmıştır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yineleme ve duyuşsal stratejilerin uygulanmasında kadınlar lehine bir farklılık belirlenmiştir. Sınıf değişkenine göre sınıf düzeyi yükseldikçe genel olarak öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılmasında artış gözlenmiştir. Mezun olunan orta öğretim kurumu değişkenine göre çoğunlukla yabancı dil ağırlıklı liseler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bölümü isteyerek seçme değişkeninde ise anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında isteyerek seçenler lehinde anlamlı farklılaşma olmuştur. Öğrenme stratejileri alt boyutunda yer alan yineleme ve duyuşsal stratejiler ile öğretmen tutumları arasında pozitif yönde kuvvetli ilişki saptanmıştır.

Ural (2006), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri” adlı araştırmasında ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının; cinsiyet, anne ve babalarının öğrenim durumları, okul türleri vb. değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmada 800 öğrenciye LASSI uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadınların öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, erkeklerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Anne ve babaların öğrenim durumunun, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin

algıları, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerden daha olumludur. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyi ile babası diğer öğrenim düzeylerinden mezun öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, annesi okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve mezunu öğrencilerden daha olumludur. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları en yüksek, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en düşüktür. Okul türleri ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel statülü lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyi genel ve meslek lisesi öğrencilerinden, genel lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyi ise meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları alanlar ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinden oluşan diğer grubundaki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyleri, sosyal bilimler, fen bilimleri, Türkçe matematik ve yabancı dil alanlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha düşüktür. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarına göre tutumları, motivasyonları, bilgileri işleme, ana fikirleri seçebilme ve kendilerini test etme yeterliliklerine iyi düzeyde sahip oldukları, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, test stratejileri ve çalışma yardımcılarını etkili kullanma yeterliliklerine orta düzeyde sahip oldukları görülmektedir.

Saracaloğlu, Varol ve Evin (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında çeşitli kurumlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini incelemiş ve çeşitli branşlara göre söz konusu stratejilerin değişip değişmediği saptamaya çalışmışlardır. Bu nedenle Ege (N=519) ve Celal Bayar (N=503) Üniversitelerindeki toplam 1022 öğrenci üzerinde araştırma yürütülmüştür. Örneklemde Tıp Fakültesi (n=122), Fen-Edebiyat Fakültesi (n=210), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=141), Mühendislik Fakültesi (n=190), Eğitim Fakültesi (n=133) ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (n=226)’nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri yer almıştır. Öğrencilerin % 48.8 (n=499)’i kız, % 51.2 (n=523)’si

erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Weinstein'ın Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) kullanılmıştır. Araştırma bulguları; öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere göre yalnızca kendi kendini test etme boyutunda, fakülteler açısından konsantrasyon, bilginin işlenmesi ve ana fikirlerin seçilmesi boyutlarında ve cinsiyete göre de tutum, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları ile kendi kendini test etme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bazı farklılıklar olmakla birlikte, üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin benzer mahiyette olduğu dile getirilmiştir.

Deryakulu (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasını 217'si kız, 121'i erkek olmak üzere toplam 338 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik inançlardan “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejileri içinde tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları kendi kendini test etme ve test stratejilerinin, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç” faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejilerinin, “tek bir doğrunun var olduğuna inanç” faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejilerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir yordayıcısı olduğu çoklu doğrusal regresyon analizi ile görülmüştür.

Başer ve Saracaloğlu (2002), “Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları ve Başarıları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada, öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri; cinsiyete, bölümlere ve bölümlerinde verilen eğitimden memnun olma ya da olmama durumlarına göre bakılmıştır. Örneklemde ise ilköğretim matematik öğretmenliği (n=139), ortaöğretim matematik öğretmenliği (n=106) ve sınıf öğretmenliği (n=98) anabilim dallarından 185 kız, 158 erkek olmak üzere toplam 343 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından ise cinsiyet, bölüm ve bölümde verilen eğitimden memnun olma/ olmama

durumuna göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin, sınıf öğretmenliği bölümünün ve bölümde verilen öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin daha yeterli olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim matematik, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ders çalışma stratejilerine ilişkin alt boyutları incelendiğinde; tutum, zaman kullanımı, ana fikirlerin seçilmesi ve çalışma yardımcıları açısından, öğrencilerin puan ortalamalarının, öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değiştiği görülmüştür. Kaygı, motivasyon, konsantrasyon, bilgilerin işlenmesi, kendi kendini test etme test stratejileri alt boyutlarında ise aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmadığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin motivasyonları düşük (%20), kaygıları yüksek (%55) olmasına karşın diğer alt boyutlarda öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Korelasyonlar incelendiğinde, başarı ile matematiğe yönelik tutum ve öğrenme-ders çalışma stratejileri alt boyutlarının tümünde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Köymen (1988), araştırmasında, geleneksel yükseköğretim temsilcisi olarak Çukurova Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile aynı bölgede kayıtlı Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri incelenmiştir. Araştırmada araç olarak 1987'de Weinstein tarafından geliştirilen LASSI öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri kullanılarak, 704 öğrencinin öğrenme ve ders çalışma strateji profilleri çıkartılmıştır. Her iki sistem öğrencilerinin, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, envanterin daha önce uygulandığı diğer grupların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında çok düşük bulunmasına karşın, iki değişik sistem öğrencileri arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

2.2. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Ning ve Downing (2011), yapmış oldukları araştırmada akademik başarıyı açıklamak için öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve çalışma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu nedenle Hong Kong Üniversitesi son sınıfta okuyan 541 öğrencinin öğrenme deneyimleri ve çalışma davranışlarını ölçmek için Kurs Deneyimi Anketi (CEQ) ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI)

kullanmışlardır. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, farklı öğrenme deneyimi faktörlerinin, öğrencilerin çalışma deneyimleri üzerinde farklı etkiler yarattığını göstermektedir. Genel becerilerin gelişimi ve öğretim kalitesine yönelik öğrencilerin algıları motivasyon ve çalışmaya yönelik tutum açısından etkili bulunmuştur. Akademik performansın en önemli yordayıcıları motivasyon ve çalışmaya yönelik tutumdur.

Shih, Chiang, Lai ve Hu (2009), yapmış oldukları araştırmada öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinin geleneksel bir değerlendirme aracı olduğunu ve değerlendirmeleri tamamlamak için öğrencilerin ders çalışmaya karşı koyma, yorgunluk ve isteksizliklerine çeşitli çözümler sunduğunu dile getirmişlerdir. Tamkang Üniversitesindeki birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini geliştirmek için hybrid data mining tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın en önemli katkısı envanterdeki soru sayılarını azaltma çalışmalarıdır. Sunulan metodun maddelerini doğrulamak için web tabanlı LASSI kendini değerlendirme sistemi geliştirilmiştir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak LASSI 11 ölçekten oluşmaktadır. Farklı olan ölçek ise çözme becerisidir. Bu çalışma orijinal LASSI' nın yerini tutmaya çalışmamakta ancak öğrencilerin çalışma isteksizliklerini engellemek için ve danışmanların desteklenmesi için yeterli bir model olmaktadır. Tamkang Üniversitesindeki birinci sınıf öğrencilerine uygulanan analiz sonuçlarına göre hybrid data minig madde sayısını 16 soruya indirmiştir. Web tabanlı LASSI' nın temel kuralı, ham verileri öğrencilere uygulayarak ölçeğin kullanılabilirliğini ve doğruluğunu geliştirmektir. Sunulan hybrid data minig tekniği web tabanlı değerlendirmelerde tahmin edici ve tanılayıcı yeterli bir model olmakta ve öğrencilerin kendilerini kademeli olarak değerlendirmelerini sağlamaktadır.

Tsai (2009), yapmış olduğu araştırmasında online öğrenme modelini, biliş ötesi perspektiflerle açıklamış ve öğrenciler üzerinde değerlendirmesini yapmış, öğrencilere online öğrenme stratejileri ölçeğini uygulamıştır. Bu modelin iskeleti online öğrenme çevresini dört karakteristik alanında (boş zamanlar, dolaylı sosyal etkileşimler, çeşitli bilgi kaynakları ve dinamik öğrenme) ve üç ana boyutta (

algılanan yetenek, eğilim, öz düzenleme) açıklanmıştır. Bu çalışmayla, ölçekteki 20 madde 3 ana boyuta uygun şekilde yerleştirilmiş ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu araç öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek, müfredat geliştiricileri, sistem düzenleyicileri online öğrenme araştırmacıları için aracın tanımlanmasını sağlamaktadır. Öz düzenleme boyutu diğer boyutlardan daha önemli bir yere sahiptir. Bunun sebebi; online öğrencilerin zaman programları üzerindeki dikkate değer büyüklükteki kontrolleri ve online öğrenme yaklaşımlarıdır. Son olarak oluşturulan 20 maddelik ölçek 5 alt boyutta kategorize edilmiştir. Bunlar motivasyon, kendini ayarlama, internet okur yazarlığı, internet kaygısı, konsantrasyon alt boyutlarıdır. Motivasyon ve internet kaygısı öğrencilerin ana stratejiler üzerindeki eğilimini araştırmakta iken, internet okuryazarlığı algılanan yeteneği belirlemektedir ve kendini ayarlama ve konsantrasyon alt boyutları da öz düzenlemeyi incelemektedir.

McDaniel, Howard ve Einstein (2009), yapmış oldukları araştırmada, öğrenme stratejilerinden 3R (Read-Recite-Review) stratejilerini psikoloji bölümünden, 72 üniversite öğrencisi üzerine uygulamışlardır. Bir haftalık çalışmalar sonrasında 3R çalışma stratejileri, tekrarlama ve not alarak çalışma stratejileri ile geri hatırlatma, çoktan seçmeli ve kısa cevap yöntemleri kıyaslanmıştır. Yapılan birinci ve ikinci deneylerde 3R'yi ve olaya dayalı metinlerin hatırlanmasının sağlanması tekrarlama ve not alma stratejilerine bağlı olarak geliştirilmiştir. Yapılan ikinci deneylere göre, mühendislikle ilgili konularda, problem çözmede, çoklu seçim tercihlerinde 3R stratejileri tekrarlama stratejilerinden daha etkili bulunmuştur. Not alarak çalışma ve 3R eşit etkiye sahiptir, fakat 3R ile daha az çalışma zamanı harcanmaktadır. 3R'nin diğer kalıcı bir avantajı da ilişkili diğer test metotları ile kıyaslandığında öğrenimin geliştirilmesinin, öğrenen kişinin kontrolünde olmasıdır. Sonuçlar göstermektedir ki; 3R, hatırlatıcı, bulup getirici ve dönütün avantajlarından yararlanmayı sağlayan etkili çalışma stratejilerindedir.

Ferla, Valcke ve Schuyten (2008), yapmış oldukları araştırmada, öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğrenci modelleri üzerindeki etkisini araştırıp öğrenci modellerini tanımlamayı amaçlamışlardır. Araştırmada iki basamaklı grup analizi sonucunda dört çeşit öğrenen öğrenci modeli tanımlanmıştır. Bunlar; öğrencilerin öz yeterlilik inanışları, öğrenme kavramları, akademik performansa katkı ve

değerlendirme beklentilerinin katkısıdır. Sonuçlar, bütün tanımlanmış öğrenci-öğrenme modellerinin anlama bağlı değerlendirme beklentilerine ve kavramı yeniden kurgulama ile öğrenme inanışları üzerindeki güçlü ya da zayıf etkileri birleştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme modellerinin daha yüksek öğrenim gören öğrencilerin çalışma stratejileri üzerinde son derece önemli etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Son olarak günümüzdeki çalışmaların öğrenme ile ilgili belirli bilişlerin etkilerinin, öğrencilerin öğrenme modellerinin bir parçası olan diğer bilişlere dayandığı dile getirilmiştir.

Muis, Winne ve Noel (2007), yapmış oldukları araştırmada Weinstein'ın öğrenme ve ders çalışma stratejileri anketini, Pintrich ve diğerlerinin motivasyon stratejileri için olan öğrenme anketini, Schraw ve Dennison'ın biliş ötesi farkındalık anketini kullanarak bu üç envanterin kavramsal benzerliklerini incelemek için diskriminant analizi yapmıştır. Araştırmayı 255 kadın, 61 erkek, 2 belirtilmemiş cinsiyet olmak üzere toplam 318 üniversite öğrencileri üzerinde uygulamışlardır. Üç ankete toplam 30- 60 dakika ayırmışlardır. Sonuç olarak, yapı geçerliliğini sağlamak için birleştirici geçerlik analizi yapılmıştır. Diskriminant analizinin geçerliliği için olan kanıtlar ılımlı bulunmuştur ve bilinen metot yanlılığı tüm üç ölçüme karşı kanıttır. Sonuçlar göstermektedir ki üç envanter değişik sonuçlar vermektedir. Bunlara bağlı olarak öz düzenlemeyi incelemek için kullandıkları envanterlerde araştırmacıların seçici olmaları tavsiye edilmektedir.

Ferla, Valcke, Schuyten (2007), üniversite birinci sınıf öğrencilerine Vermunt' un modelini kullanarak yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin düzenlenmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Vermunt, kendi kendine düzenleme yaparak öğrenmeyi kavramsal çerçeve olarak tanımlar. Öğrencinin öğrenme sürecini belirleyici faktörler; öz yeterlilik, akademik başarı için sağlanan katkılar ve öğrencinin algılamasındaki doğrudan ya da dolaylı etkilerdir. Buna göre oluşturulan öğrenme modelinde, ana öğrenme kavramları, öğrencilerin kendi verimlilik düzeyini, akademik başarılarını ve öğrenme stratejilerini etkilerler.

Cano (2006), yapmış olduğu çalışma ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri (LASSI) üzerine en son yapıyı araştırmak ve bu yapı ile öğrencilerin performansı arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencileri ile

(n=527) yaşça daha büyük olan öğrencilerden (n=429) oluşan iki bağımsız örneklem seçilmiş ve öğrencilere LASSI uygulanmıştır. Birinci örneklemin veri analizi, kabul edilebilir psikometrik özellikler ortaya çıkarmıştır ve üç faktörlü bir model önermiştir. En son olarak üç yapı, ortaya konmuştur. Bunlar etkin stratejiler, hedef stratejiler ve anlamayı izleyen stratejilerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu stratejilerin birbirleri ile ilişkili oldukları dile getirilmiştir Etkin stratejiler ve Hedef Stratejileri akademik performans ile ilişkilendirilmiştir.

Chien, Fischer, Biler (2006), yapmış oldukları araştırmada, 12 hafta boyunca eşit olmayan kontrol ve deney gruplarına yarı deneysel desen kullanarak, ön test-son test uygulayarak planlanmış rastlantısal kariyer eğitim kursları vermiş ve biliş ötesini incelemişlerdir. Deney gruplarının kariyer yeterliklerini biliş ötesi, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda arttırdığı kontrol gruplarıyla karşılaştırılarak gözlenmiştir. Mesleki eğitimin etkilerini incelemek için 4 sınıf seçilmiş ve örnekleme 157 kişi katılmıştır. Öğrencilere öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeği, MCM ve TSCS ölçekleri kursun başında ve sonunda hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanmıştır. Şans insanların hayatında önemli bir rol oynamasına rağmen, insan biliş ötesi stratejileri kullanarak şans planlanmış rastlantısal olaylara dönüştürebilir. Bu durum kaçınılmaz beklenmedik olaylardan daha anlamlıdır. Biliş ötesi ve planlanmış rastlantısal perspektiflerin öğrencilerde; motivasyon, zaman yönetimi, öğrenme problemlerini çözme yeteneği ve kendi fikirlerini, geliştirdiği gözlenmiştir. Bu eğitimi alan öğrenciler, mesleki hayatlarında meydana gelen değişimlere karşı daha donanımlı olmuşlardır.

Stevens ve Tallent (2004), farklı kültürel kökene sahip 115 dokuzuncu sınıf öğrencisine LASSI uygulamıştır. Öğrenciler farklı etnik kökenlere sahip oldukları için araştırmada faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre LASSI üç faktör altında değerlendirilmiştir. Bu faktörler; iş etiği, sınavda kullanılan strateji yaklaşımı ve bilişsel stratejilerdir. Çalışmada yeni faktörlerin, alt ölçekleri gruplandırma gelişmiş bir anlayışı önerebileceği düşünülmüştür. Bu anlayış, bilişsel stratejileri, sınavda kullanılan strateji yaklaşımlarını ve iş etiğinin yeni boyutlarına ulaşılmasından dolayı yardımcı olduğunu ispatlamıştır. Stevens ve diğerlerinin, Tabachnick ve Fidel'den aktardığına göre (2004), envanterin tüm konularından benzer puanlar alınırsa gözlenen değişkenler arasında korelasyon vardır ve faktör analizi

yapılmayabilir. Üç faktör bileşenli basit yapının modellenmesi göz önünde bulundurulmuştur. Daha büyük örnekte- çapraz doğrulama tamamlanmıştır ve faktör yapılarının eşitliği, cinsiyet ve yaş parametreleri ile karşılaştırılmıştır. Faktöriyel farklılık, cinsiyet için kullanılmıştır ancak etnik guruplar için guruplar için kullanılmamıştır. LASSI- HS, olasılıkla öğrencilerin öğrenme stratejileri için değerli bilgiler önermektedir. Ancak kültür gurupları arasında karşılaştırma yapılırken dikkat gösterilmelidir.

Samuelstuen (2003), yapmış olduğu çalışmada, öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinin Norveç versiyonunun güvenilir ve geçerli skorlarını benzer bir Norveç yüksek okul öğrencileri ile elde edilip edilemeyeceğini anlamaya çalışmıştır. Bununla beraber, madde analizi ile ilişkili metot etkileri bulunmuştur ve olumlu ifadeli maddeler, olumsuz ifadeli maddelere göre çok daha etkili sonuçlar vermişlerdir.

Braten ve Olaussen (2000) yapmış oldukları araştırmada, öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinin motivasyon alt skalası üzerine Norveçli öğrencilerin performansını ve akademik motivasyon hakkındaki düşünce, fikir ve inançlarını anlamaya çalışmışlardır. Norveçli fakülte öğrencilerinin, öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinin motivasyon alt skalası, Amerikan standartlarına göre oldukça düşük bulunmuştur. Bu çalışmada ilk olarak 15 Norveçli fakülte öğrencisi ele alınmış ve LASSI'nın motivasyon alt skalası çalışılmış ve bu öğrencilerin skala maddelerine olan cevapları ve akademik motivasyon hakkındaki düşünceleri görüşülmüştür. Sadece motivasyon skalasında yüksek puana sahip öğrenciler, skala maddelerince tanımlanan aktivitelere ve skaladan yansıyan kendini disipline etme, göreve yönlendirme durumlarında anlamlılık görülmüştür. Diğer taraftan düşük puana sahip öğrenciler skala maddelerince tanımlanan aktiviteler, ilgili olma, eğlenme, heyecanlanma bakımlarından açıkça tanımlanmış akademik motivasyonda anlamlılık görülmemiştir. Braten ve Olaussen, Norveçli öğrencilerin LASSI'nın motivasyon alt skalasında düşük puana sahip olmalarının önemli olan tek nedeninin güçlü bir özerklik duygusu ve dışsal güdüden daha ziyade içsel güdüyle motive olmaları olarak yorumlamıştır.

Halbach (2000), araştırmasında öğrenme stratejileri kavramının önemini vurgulayarak, bu stratejilerle çalışmanın temel güçlüklerinden birinin ölçmede kullanılan ölçme araçlarının olmayışını dile getirmiştir. Bu nedenle yapmış olduğu araştırmasında günlüklerin kullanımını önermiştir. Halbach, yapmış olduğu çalışmada bir kontrol listesi sunmuş ve öğrencilerin strateji kullanımına ışık tutulup tutulamayacağı test etmeye çalışmıştır. Öğrenciler tarafından tutulan günlüklerde iki model kullanılmıştır. Bunlardan birincisinde tarih, aktivite, problem ve izlenen yol adı altında dört başlık bulunmaktadır. Diğer modelde ise, ne, niçin, izlenen yol ne kadar iyi, izlenen yol, yapılan adı altında beş başlık bulunmaktadır. Örneklem İngilizce kursuna katılan 181 İngiliz lisans öğrencilerinden seçilmiştir. Bunlardan 73 kişi günlük tutmuş ve bu çalışma için 12 günlük seçilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, günlüklerin öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında bizlere yol gösterici olabileceği ve bu stratejilerin başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki farkı gösterdiği, günlüklerin başarısız öğrencilere öz bilinç aşılamada yararlı olduğu ve strateji öğreniminde faydalı olduğu dile getirilmektedir.

Braten ve Olaussen (1998), yapmış oldukları araştırmada, 173 üniversite birinci sınıf öğrencisinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini incelemiştir. Sonuç profillerini, seçilen strateji ölçümleri için standart olarak kabul edilen Amerikan öğrencileri ile karşılaştırılmıştır. Beceri, cinsiyet ve yaş gibi farklı kategorilerde öğrencilerin strateji profilleri karşılaştırılmıştır. Norveçli öğrencilerin profilleri ile Amerikalı öğrencilerin profillerinin önemli benzerlikler gösterdiği saptanmıştır. Sadece LASSI'nın motivasyon alt skalasında iki örnek arasında büyük fark olduğu görüldü. Yüksek beceri düzeyine sahip öğrenciler, düşük beceri düzeyine sahip öğrencilere göre daha fazla strateji kullandığı ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Kullanılan stratejilerde yaş farkının Norveçli öğrencilerin oldukça azında görüldüğu dile getirilmiştir. Bilgiyi işleme ve çalışma yardımcıları alt skalası üzerinde yaş farkı ilişkilendirilmiştir. Yaşı daha büyük olan öğrenciler bilgiyi işleme alt skalasında yüksek bir basamakta bulunmakta, yaşı daha küçük olan öğrenciler ise çalışma yardımcıları alt skalasında daha fazla strateji kullanmışlardır. Her iki grup birlikte incelendiğinde de öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanmadaki yaş aralığının oldukça küçük olduğu görülmekte ancak; bu iki yaş grubu arasında ki yaş farklılığının önemsiz olmadığı vurgulanmıştır. Sınır 23 yaş kabul edilerek, öğrenciler

genç ve yaşlı olarak gruplandırılmıştır. 27'li yaşlar yaşlı, 21'li yaşlar genç olarak görülmüştür. Yaşlı öğrenciler liseyi bitirdikten sonra yıllarca çok çalışırken, gençler liseyi henüz bitirdiklerinden dolayı bu iki grup arasındaki öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili davranışlara bakılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki potansiyel etkileşim incelemeleri hiçbir pozitif sonuç doğurmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinde, kazanılmış beceri, cinsiyet ve yaş arasında herhangi bir etkileyici ilişki olduğu görülmemiştir. Bu çalışma ile stratejik öğrenme üzerinde literatüre katkı sağlamakta, aynı zamanda karşılıklı kültürel perspektifin incelenmesini sağlamaktadır. Braten ve Olaussen (1998), özellikle kullanılan etkili stratejilerdeki öğretim ve rehberlik uygulamaları, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve kazanmış oldukları becerilere göre uydurulması gerektiğini önermişlerdir. Ancak özel bir konuya odaklanma farklı performansa sahip gruplar içerisinde çok sayıdaki birey tarafından önemsiz olarak görülmesine neden olabilir. Oslo Üniversitesinde yapılan ortak bir araştırmada bu araştırmadan elde edilen öğrenme ve çalışma stratejileri ile ilgili veriler, değişmeli olarak çalışan ve sonuçları sınıflarında tartışan öğretmenler ile paylaşılmıştır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler bu çalışmayı bilgi verici ve yararlı bulmuşlardır. Öğrencilerin strateji kullanımındaki genel modeller üzerine olan bilgisi az ya da çok kişisel profillerle kombine edilebilirse öğrenme ve öğretmede etkili stratejilere rehberlik edilmiş olunacağı bildirilmiştir.

Ames ve Archer (1988), sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme stratejileri ve motivasyon süreçleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Yapmış oldukları çalışmada bazı motivasyon süreçlerinin, bir çalışma konusu olduğunu ve sınıf ortamında bir performans görevi olduğunu dile getirmişlerdir. Ortaokul ve liseye devam etmekte olan 176 öğrenci, sınıflarından rastgele seçilmiş ve bir ankete tabi tutulmuşlardır. Anket, sınıf çalışmasının nasıl algılandığını, etkin öğrenme stratejilerini, görev seçimlerini, tutumları ölçmeye yöneliktir. Temel hedeflerine sınıf çalışmalarında vurgu yapan öğrencilerin daha etkin öğrenme stratejileri olduğu vurgulanmıştır ve bunlar, daha zor görevleri denemişlerdir. Bunların sınıfa karşı daha pozitif tutumları vardır ve yine bunlar, başarının herhangi birinin çalışmasındaki efora bağlı olduğuna yine vurgu yapmışlardır. Performans hedefleri olan öğrenciler, kendi kabiliyetlerine odaklanmaya çalışmışlar ve başarısızlıklarının sebebinin kendi performanslarının yetersizliğinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Bulgular, ana hedefler belli

olduğu zaman, öğrencilerin motivasyon desenlerine uyduklarını ve ana hedeflerin, sınıf hedeflerine uyumu kolaylaştırdığını söylemektedir. Bu araştırmada öğrencilerin, başarısızlığın nedenlerini kendilerinde aramaları bu öğrencilerin içsel denetime sahip olabileceğinin bir göstergesidir. Bu nedenle öğrenme stratejileri ile denetim odağı arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülebilir.

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, anket ve nitel araştırma yöntemlerini içeren araştırmaların sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda, öğrenme ders çalışma stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği ve daha çok üniversite öğrencileri ile yürütülmüş olduğu görülmektedir. Ancak sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok sınıflama yapıldığından, yapılan araştırmaların boyutları yapılan sınıflandırmalara göre farklılıklar göstermektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin bilgilendirmeler sayesinde bireylerin başarıyı artırma konusunda etkili sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalardaki ortak sonuç; öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğidir. Etkili öğrenme ve ders çalışma becerilerine sahip olmayan öğrenciler, gösterdikleri zaman, emek ve çabanın ve karşılığını alamamaları, öğrencilerin ders çalışmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve başarı düzeylerinin düşük olmasına sebep olacaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin belirlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

2.3. Problem Çözme İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Evrekli, İnel ve Türkmen (2011), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması” adlı çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türüne göre incelemişlerdir. Araştırmada, 256 sınıf öğretmeni adayına problem çözme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının genel olarak problem çözme becerileri seviyelerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyete ve lise

mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiş ancak kadınların problem çözme becerilerinin erkeklere göre yüksek olduğu görülmüştür. Problem çözme becerileri sınıf düzeyine göre incelendiğinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Aylar ve Aksin (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini; sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiş, 170 öğrenciye Sosyal Bilgiler Öğretimi Öz-Yeterlilik İnanç Anketi ve Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile uygulanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Armağan, Uluçınar ve Çelik (2009), yapmış oldukları çalışmada problem çözme sürecini öğrenen öğrencilerin hayatın her aşamasında başarılı olabileceğini dile getirmişlerdir. Araştırmaya fen bilgisi, matematik ve kimya bölümlerinde öğrenim gören toplam 122 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeyi hedefleyen son-test sonuçlarına göre, matematik ile kimya öğrencilerinin son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca problem çözme becerisinin kız ve erkek öğrenci başarılarına etkisine bakılmış ve kız öğrencilerin lehine bir durum olduğu gözlenmiştir.

Türkçapar (2009), yapmış olduğu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmeliği öğrencilerinin problem çözme becerilerini araştırmıştır. Araştırma 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Beden Eğitimi bölümündeki öğrencilerin problem çözme becerileri toplam puanları ile aylık gelir düzeyleri, sosyal çevreleri ve boş zamanlarında en çok uğraştıkları faaliyetler gibi değişkenler arasında anlamlı fark bulunmazken, cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkeklerin problem çözme becerilerinin kadınlardan daha yüksek olduğu ve 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu görülmüştür.

Gürleyük (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri Ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerini; öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, liseden mezun oldukları alan türü, sosyo-ekonomik düzeyleri açısından incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çağlayan (2007), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasını İç Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen, 537 birinci sınıf, 545 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 1082 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri, Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%54,6) görsel, %25,1’inin bedensel, %20,2’sinin ise işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, bölüm, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ise sınıflar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının, akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kendine

güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Genç ve Kalafat (2007), öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerini incelemek için 360 öğretmen adayı üzerinde çalışmışlardır. Araştırmanın problem çözme becerileri ile ilgili sonuçlarına baktığımızda, problem çözme becerileri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve göre farklılık göstermekteyken; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının problem çözme düzeyleri, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babalarının öğrenim durumları bakımından inceleme yapıldığında, babası üniversite mezunu ve lise mezunu olanlar ile okur-yazar olmayanlar, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olanlar arasında üniversite mezunu ve lise mezunu olanlar lehine bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Güner (2007), “Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi” adlı araştırmasında ön test- son test gruplu desen kullanmış ve çalışmasını genel lise 9. sınıf öğrencileri üzerine uygulamıştır. Her biri 90 dakika süren 12 oturumda çatışma çözme grup rehberliği uygulanmıştır. Deney grubuna 18 saatlik “çatışma çözme becerileri” eğitimi verilirken, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Dört ay süren programın öncesinde ve sonrasında her iki gruba da saldırganlık ölçeği ve problem çözme envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundakilerin son test puanları, ön test puanlarından her iki testte de olumlu yönde anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği sonunda deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerin saldırganlıklarının anlamlı düzeyde azaldığı ve problem çözme becerisinin ise anlamlı düzeyde arttığı

görülmektedir. Deney grubunun saldırganlık düzeylerindeki azalmanın ve problem çözme becerisindeki artmanın dört aylık izleme dönemi sonunda da korunduğu gözlenmiştir.

Türkçapar (2007), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Strese Karşı Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasında cinsiyet, aylık gelir düzeyleri, sosyal çevreleri yer ve boş zamanlarında en çok uğraştıkları faaliyetler, sınıf düzeyleri gibi değişkenleri incelemiştir. Araştırma 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin problem çözme becerileri toplam puanları ile cinsiyet, aylık gelir düzeyleri, sosyal çevreleri yer ve boş zamanlarında en çok uğraştıkları faaliyetler gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Beden Eğitimi bölümündeki öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında, erkek öğrencilerin ve 3. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları her iki programda öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Beden Eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme toplam puanları ile Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ile stres toplam puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin problem çözme becerileri arttıkça stres durumlarının azaldığı söylenebilir.

Aksan (2006), “Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasını toplam 208 üniversite öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Öğrencilerin epistemolojik inançları ve problem çözme becerileri üzerinde fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi ile fakülte ve bölümün cinsiyetle olan interaksyon etkisi saptanmaya çalışılmış ve epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, epistemolojik inançlar problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olmuştur. Öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrenciler, problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım

içerisine girmektedirler. Bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçimde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler ise problem çözme sürecinde değerlendirici yaklaşımı daha fazla sergilemektedirler. Problemin çözüm sürecinde, kız öğrencilerin değerlendirici yaklaşımı, erkek öğrencilere göre daha fazla sergiledikleri saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kendilerine ve problem çözme becerilerine kız öğrencilerden daha fazla güvendikleri saptanmıştır. Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü öğrencilerinin problemin çözümünde kendilerine en fazla güvenen grubu; Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü öğrencilerinin ise problemin çözümünde kendilerine en az güvenen grubu oluşturduğu görülmüştür.

Arın (2006), “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı araştırmasında, lise yöneticilerinin genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, problem çözümünde yüksek beceriye sahip lise yöneticilerinin, çoğunlukla mantıklı karar stratejisini kullandıkları, içtepkisel ve kararsız stratejilerini ise kullanmadıkları, genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışlarının uyum gösterdiği, yöneticilerin genelde problem çözme konusunda kendilerine güvendikleri dile getirilmiştir. Ayrıca kişisel kontrol ile öğretim liderliği davranışları arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

İnce ve Şen (2006), basketbol oynayan sporcuların, problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada, Heppner’in Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucu basketbolcuların problem çözme becerileri belirlenmiştir. Oyuncuların cinsiyetleri ile problem çözme becerileri karşılaştırıldığında; kadın sporcuların problem çözme becerilerinin, erkek sporculardan daha iyi çıkarak anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Sporcuların oynadıkları mevkiler ile problem çözme becerileri karşılaştırıldığında; mevkiler ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan (2006), yapmış oldukları araştırmada, problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.. Araştırmada elde edilen bulgular; problem çözme becerisinin, sınıf düzeyinin ve

fakülte türünün aceleci ve araştırmacı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı ortak etkisinin bulunduğunu, cinsiyetin ise aceleci ve araştırmacı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmacı ve aceleci kararsızlık stratejilerini daha çok kullanan ve problem çözme beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin bireysel başarı, kişisel ve sosyal uyum açısından psiko-sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duydukları ileri sürülmüştür. Cinsiyetin ve problem çözme becerisinin, aceleci kararsızlık stratejisinin kullanılışı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrenciler, aceleci kararsızlık stratejisini daha çok kullanmaktadır. Problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrenciler, araştırmacı kararsızlık stratejisini daha çok kullanmaktadır. Elde edilen bu bulgu, araştırmacı kararsızlık stratejisinin kullanılışı üzerinde problem çözme beceri düzeyinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Cinsiyetin ve problem çözme becerisinin, araştırmacı kararsızlık stratejisinin kullanılışı üzerindeki ortak etkisinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre 1.sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, aceleci kararsızlık stratejisini diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha çok kullanmaktadırlar.

Çelik (2006), “Ağ Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı deneysel araştırmasını 64 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, başlangıç düzeyleri eşit olarak kabul edilen grupların son test sonuçlarına bakıldığında ağ tabanlı fen öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisinin daha olumlu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunun gelişim farklarına bakıldığında ise ağ tabanlı öğretimin öğrencilerin problem çözme becerilerini geleneksel öğretime göre, anlamlı düzeyde arttırdığını, fene yönelik tutumlarında ise deney grubu lehine olumlu bir değişimin olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir değişime neden olmadığı saptanmıştır. Ağ tabanlı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişim görülmüştür.

Derin (2006), “İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, 434 öğrenciye problem çözme envanterini ve denetim odağı ölçeğini uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul ile denetim odağı düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülürken, öğrenim görülen okul ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında görülen anlamlı farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Ancak; denetim odağı düzeyleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma, anne ve babanın eğitim düzeyi açısından incelendiğinde; öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Babaların eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin akademik başarıları ve içten denetimlilik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ancak; öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Güler (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında 200 öğretmenin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla, duygusal zekâ ölçeği, problem çözme becerileri ölçmek için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada, duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaş değişkeni ile duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin problem çözme beceri puanların, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zekâ puanının, kıdem arttıkça değişmediği söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisinin, kıdem arttıkça değiştiği söylenebilir.

Çilingir (2006), “Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasının sonuçlarına göre, fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasında farklılaşma gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde farklılıklar gözlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı açısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal beceri açısından daha yetkin oldukları dile getirilmiştir.

Gültekin (2006), “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırmasını 250 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği gözlemlenmiştir. Birinci sınıflarla dördüncü sınıflar arasında problem çözme becerisi açısından anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme beceri puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Ayrıca bireylerin cinsiyetlerine göre, doğum yerlerine göre, algıladıkları anne-baba tutumlarına göre (demokratik, otoriter, koruyucu), problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı dile getirilmiştir.

Dalkılıç (2006), “Lise Öğrencilerinin Ana- Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasını 12 liseden toplam 900 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, erkek ergenlerin kızlara oranla anne ve babalarını daha uzak ve soğuk algıladıkları, ders çalışma ve notlar gibi okulla ilgili konularda daha fazla anlaşmazlık ve çatışma yaşadıkları, özellikle anneleri ile olan ilişkilerinde ortaya çıkan problemleri fark etme, konuşma ve uygun çözüm yolları bulmada daha fazla zorlandıkları bulunmuştur. Kendilerini akademik olarak başarılı algılayan ergenlerin, orta düzeyde ve başarısız olarak algılayanlara oranla, ana-babalarıyla ilişkilerinde daha düşük düzeyde anlaşmazlık ve çatışma algıladıkları görülmüştür.

Germi (2006), “Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasını 151 yönetici üzerinde uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda spor yöneticilerinin genel olarak problem çözme becerilerini algılama düzeyleri konusunda yeterli oldukları söylenebilir. Yaş ile spor yöneticilerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Problem çözme envanterinin alt boyutlarından olan yaklaşma- kaçınma boyutunda kadınların lehine bir farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem, taşra ya da merkezde çalışma durumu, problem çözme ile ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmama durumları ile problem çözme algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Serin (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin, problem çözme becerilerine yönelik algılarının, cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verimi, çalışma ortamından memnun olup olunmaması ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup-bulunmamasına ilişkin değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan, 128 (% 60,7) kadın ve 83 (%39,3) erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, kadın öğretmenlerin problem çözme becerisi erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Araştırmada ele alınan diğer değişkenler ile problem çözme becerisi alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde “değerlendirici yaklaşıma”; mesleklerinde verimli olduklarını belirten öğretmenlerin, mesleklerinde verimli olmadıklarını belirten öğretmenlerden daha yüksek düzeyde “değerlendirici yaklaşıma”; çalışma ortamından memnun olduklarını belirten öğretmenlerin, çalışma ortamından memnun değilim diyen öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde “kendine güvenli yaklaşıma” mesleklerinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunduğunu belirten öğretmenlerin, mesleklerinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunmadığını belirten öğretmenlere göre, daha yüksek düzeyde “düşünen yaklaşım” ve “planlı yaklaşıma” sahip oldukları bulunmuştur. Çalışma yıllarına göre, problem çözme becerisi algıları toplam puan ve alt ölçekleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda yeterli görme düzeylerini ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Çalışma, eğitim fakültelerinde eğitim gören Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının bu becerilere sahip olma düzeylerini, özyeterlilik ölçeği problem çözme becerileri ölçeği kullanılarak tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının en yüksek, sınıf öğretmenliği adaylarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Mezun olunan ortaöğretim türü öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olmadığı, cinsiyetin, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarında önemli bir etkisi olmadığı, farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenmektedir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, kız öğrencilerin problem çözme becerilerinden daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığı görülmektedir.

Danışık (2005), “Ergenlerin Sürekli Öfke -Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasını 555 ergen üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öfke kontrolü ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı olup, öfkelerini kontrol edebilen bireylerin problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Duygularını daha çok paylaşan öğrencilerin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri, duygularını paylaşmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Duygularını daha çok paylaşan öğrencilerin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer yandan kızların öfkelerini daha çok bastırdıkları, erkeklerin ise öfkelerini daha çok saldırganca ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öfke kontrolü ile cinsiyet arasında ise anlamlı ilişki görülmemiştir.

Kurtyılmaz (2005), “Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve saldırganlık davranışlarının akademik başarı, iletişim ve problem çözme becerileriyle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Buna göre; iletişim becerileri arttıkça saldırganlık davranışları azalmaktadır. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasında da anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerileri düşük olan bireylerin saldırganlık düzeyleri daha yüksektir. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, anlamlı, ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Akademik başarı düştükçe, saldırganlık davranışları artmaktadır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordayıcılığının kızlara ve erkeklere göre değişmediği, hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı, akademik başarı ve yaş değişkenlerinin ise saldırganlığı yordamadığı belirlenmiştir.

Pehlivan ve Konukman (2004), beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisindeki algılama düzeyleri arasındaki farkı analiz etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu; 194 beden eğitimi öğretmeni ile 118 diğer branş öğretmeni (sosyal bilgiler, fen bilgisi, felsefe ve yabancı dil grubu) olmak üzere toplam 312 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, problem çözme envanteri yardımıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre problem çözme becerisi algılama düzeylerine baktığımızda, bekâr beden eğitimi öğretmenleri ile “evli” olan beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamaları arasındaki fark evli olan beden eğitimi öğretmenlerinin lehine önemli bulunmuştur. Problem çözme becerisini algılama yönünden toplam puan bakımından beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş

öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamaları diğer gruba göre düşük bulunmuştur.

Mortaş ve Safran (2004), yöneticilerin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma yapmışlardır. Verilerin toplanmasında görüşme ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Çok genç ve çok yaşlı yöneticilerin problem çözüme başarısız oldukları görülmüştür. Üniversite mezunu yöneticilerin problem çözme başarısı, ilköğretim ve lise mezunu yöneticilerden daha yüksek olduğu, bununla beraber yüksek lisans mezunu yöneticilerin başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Yöneticilerin pozisyonlarının, problem çözüme benimsedikleri kaçınan, değerlendirici, kendine güvenen ve planlı yaklaşımlar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katkat ve Mızrak'ın (2003), "Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi" adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini ölçüp, bu konuda yeterli olup olmadıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; 1. ve 2. sınıflar hariç diğer sınıflar arasında sınıf yükseldikçe problem çözme becerisinin yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda üniversiteyi merkezi yerleştirme sınav sistemi ile kazananlarla ön kayıt sınav sistemi ile kazananlar arasında problem çözme becerisi bakımından farklılık çıkmamıştır.

Akaydın (2002), "Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde olmak üzere 400 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu içerisinde yer öğrencilerin çoğunluğu orta sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları ve çoğunluğunu birinci sınıf üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Problem alanlarından kişiler arası ilişkilerde ve nevrotik eğilimlerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, ayrıca cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirici yaklaşım üzerinde de olduğu belirlenmiştir.

Erkeklerin kızlara oranla problem çözmeye kendilerini daha az yeterli algıladıkları bildirilmiştir.

Korkut (2002), “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri” adlı araştırmasını normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu gibi değişkenler, problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2002)'un “Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmalarında Fizik, Kimya, Matematik, Biyoloji, Fen Bilgisi ve Eğitimde Psikolojik Hizmetleri programlarına devam eden lisansüstü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 39 kadın ve 46 erkek olmak üzere toplam 85 lisansüstü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Ancak, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi envanterinin alt boyutları açısından aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım boyutlarında bölümlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı; ancak düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarında bölümlere göre anlamlı bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi envanterinin alt boyutları cinsiyet bağımsız değişkenine göre irdelendiğinde kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım boyutlarında anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Kız öğrencilerin problem çözme becerisinin erkeklerden daha yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Albayrak (2002), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri" adlı araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere genel olarak nasıl tepki gösterdiklerini belirlemek amacıyla anket uygulayarak ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerileri incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırmadaki erkek yöneticilerin, kadın yöneticilere göre problemlere çözüm aramada daha istekli oldukları, bekâr yöneticilerin problem çözmeye daha etkin oldukları, lisansüstü eğitim mezunu yöneticilerinin ön lisans, lisans ve diğer mezunlara göre daha yeterli oldukları bulunmuştur. Yapılan bu araştırmanın sonucuna göre yöneticilikteki kıdemi 11–15 yıl arası olan eğitim yöneticilerinin bir sorun hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmede diğerlerine göre daha başarılı oldukları bulunmuştur. Aynı araştırmada eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre (il merkezi, ilçe merkezi, köy) aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Köyde bulunan eğitim yöneticilerinin yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneklerine daha fazla güvendikleri bulunmuştur. Yine araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarında çalışan öğretmen sayısına göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen sayısı 41–50 arası olan ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözmeye daha başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmanın yaş değişkeni bakımından incelendiğinde 20–30 yaş arası ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konusunda daha yeterli oldukları görülmüştür.

Saygılı'nın (2000), lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum, anne ve babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, yerleşim yerleri ve cinsiyetleri gibi kişisel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerine farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile problem çözme becerileri arasında bir farklılaşma gözlenmezken, anne ve babaların öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerileri

arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Ayrıca farklı yerleşim yerlerinin, öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

2.4. Problem Çözme ile İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

D'Zurilla, Olivares ve Pujol (2011), yapmış oldukları araştırmada, kişilik özellikleri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucu, davranış bozukluklarının sosyal problem çözme becerilerinin en önemli belirleyicisi olduğunu gösteriyor. Sosyal problem çözme envanterinin boyutları arasında en sürekli belirleyici dürüstlüktür. Dürüstlük, açıklık, pozitiflik problem çözme becerilerini daha yüksek oranda yordamaktayken; davranış bozuklukları problem çözme becerilerini daha düşük oranda yordamaktadır. Sosyal problem çözme boyutları arasındaki korelasyon % 19 ila % 58 arasında değişmektedir.

Peterson, Sharon (2010), Batı Michigan Üniversitesi'nde öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenim programlarına entegre etmedeki güven ve yetenekleri ile problem çözme stratejilerinin online ve yüz yüze kursları arasındaki farklılıklarını araştırmışlardır. Araştırmacı çalışmada problem çözmeye deneme ve hata metotlarını önermektedir. Öğrenciler problem çözme yeteneklerini özellikle deneme ve hata metotlarıyla kullandıklarında, öğrenim programlarıyla teknolojiyi bütünleştirmede ya da öğretmede kendilerini yetenekli ve güvenli hissetmektedirler.

Rader (2010), yapmış olduğu araştırmada duygusal-sosyal zekâ yapıları ve sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için 140 öğrenciye Kuzey Arizona üniversitesinde duygusal zekâ envanteri (EQ-i) uygulanarak öğrencilerin duygusal-sosyal zekâları ölçülmüştür. Sosyal problem çözme de sosyal problem çözme envanteri (SPSI-R) ile ölçülmüştür. Yapılan korelasyon analizi sonucu sosyal problem çözme ile duygusal zeka arasında ilişki bulunmuştur. Gerek duygusal-sosyal zekâ gerek sosyal problem çözme, başa çıkma ile ilişkili ve insan karakterleriyle bağlantılı araştırmaları desteklemektedir. Ayrıca Rader yapmış olduğu araştırmada Bar-On, 2004; D'Zurilla, 1986; D'Zurilla, 1990'ın araştırmalarından da söz etmektedir. Bar-On, D'Zurilla performansı arttırmada hem duygusal-sosyal zeka hem de sosyal problem çözenin geliştirilebileceğini dile

getirmişlerdir. Rader, danışmanlıkla ilgili alanlarda problem çözme yetenekleri ve duygusal farkındalığı arttırma oldukça yararlı olabileceğini; duygusal farkındalığı arttırmaya yönelik eğitim programlarının yapısı gereği problem çözme yeteneği ile ilgili programlarda da kullanılabileceğini ifade etmiştir.

DeHeaan (2009), “Bilimde Yaratıcı Problem Çözme Ve Yaratıcı Öğretim” adlı makalesinde bilime meraklı öğrencilerin, kanıta dayalı nedenin değerini ortaya çıkararak ve yüksek oranda bilişsel beceri kazanarak kendilerine yardımcı olup, bilimin uzun vadedeki hedefleri olan eğitim reformlarını yaratıcı problem çözme becerileri olarak kendilerine öğretebildiklerini dile getirmiştir. Ancak bu hedefleri kazanmak için kullanılan, özellikle bilimsel problem çözmeye ileri yaratıcı düşünme metodlarının yolları yaygın olarak bilinmemekte ve kullanılmamaktadır. DeHaan, yaratıcılığın tek başına ölçülen bir özellik olmadığını, yaratıcılık sürecinin çok iyi bir şekilde anlaşılmuş bilişsel esneklik ve toplumda geniş bir şekilde yayılmış olan baskıcı kontrol gibi bilişsel beceriler referans gösterilerek açıklanabileceğini dile getirmiştir. Yaratıcılık ve yüksek bilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi araştırmış, önemli metotları incelemiş ve fakültede yaratıcı problem çözmeyi arttırmak için çok sayıda öğretme stratejileri tanımlamıştır. Bulgular, yaratıcılığın gelişimini desteklemek için araştırmaya dayalı öğretimin gerekli olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bilgiyi konuya yerleştirmek için kendi tahminlerini sorgulamak için ve diğer bakış açılarını ve olasılıkları hayal edebilmek için tekrar edilen hatırlatmalara ve nasıl yaratıcı olunacağını gösterilmesine ihtiyaç duyarlar. Bu tip ölçümlerle öğrencilerin öğrenim düzeylerinin artırılıp artırılamayacağı üzerinde çalışılabilir.

Nirmalakhandan (2007), teknolojiyi kullanabilen öğretmenlerin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Yapılan son araştırmalar yeni problemleri çözmeye acemiler ve uzmanlar arasındaki organizasyon, düzenleme ve konu çözümlenmesinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular bilgisayar ortamında bir araya getirilerek acemilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu uygulamanın taslağında bir mühendislik kursu sunulmuştur. Ayrıca veriler, bu yaklaşımın eğitimsel değeri üzerindeki öğrenci dönütlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler bilgisayar ortamındaki

değerlendirmeleri, kağıt üzerindeki değerlendirmelere tercih etmekte ve bilgisayar ortamındaki eğitimi daha etkili bulduklarını dile getirmişlerdir.

Hsu (2004), araştırmasında öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmek için web tabanlı durum tartışmasını kullanılmıştır. Öğretmen adayları problemleri çözmek için çoklu kaynaklardan destek alırlar. Katılımcı öğretmen adayları bir yıllık staj dönemi sonunda öğretmenlik sertifikası almaktadırlar. Araştırmada, öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerini ve yaşadıkları olayları paylaşımları için bir web sitesi geliştirilmiştir. Öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenler arasında yorum alışverişi yapılmıştır. İki ay sonra, 20 öğretmen adayı ile görüşme yapıp anketler dağıtılmıştır. Buna göre fikir alışverişi, onların problem çözme becerilerini arttırmış ve onlara profesyonel öğretime yönelik olarak olumlu bir tutum kazandırmıştır.

Sutherland (2002), soru analizi stratejisi içerisinde öğretimin etkisi, problem çözme uzmanlığını geliştirmeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözme konusundaki uzmanlıklarını geliştirmek amacıyla soru analizi stratejisi ve yansıtıcı değerlendirme tekniği kullanılmıştır. Soru analizi stratejisi, etkili problemlerin sunumunda bilgi vermekte öğrencilerin kazanım edinmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu proje öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla iki farklı grup ve üç uygulama koşulundan oluşan (benzer, karışık ve bireysel) 18 sınıf tarafından tartışılmıştır. Öğrencilerin problem çözme performanslarının değişimini ölçmek için nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Sutherland, soru analizi ve yansıtıcı değerlendirme tekniklerinin, öğretmenlerin becerilerine göre seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Wai ve Hirakawa (2001), yapmış oldukları araştırmada 360 coğrafya öğretmenin algılarını incelemiş ve öğretmenlerin öğrenci değerlendirmedeki performansları ile ilgili genel bir tablo oluşturulmaya çalışmışlardır. Buna göre, problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi ile uygulanabilir öğretim metodlarının geliştirilmesi ve geliştirilen metodların yaygınlaştırılması, başarılı bir eğitim reformunun gerçekleşmesi için anahtar görevi görür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü problem çözme becerilerinin önemli olduğunun farkında ve bu becerileri geliştirmede isteklidirler. Ayrıca testlerin yanında alternatif

formları uygulamada pozitif düşünmektedirler. Diğer deyişle öğretmenlerin çoğu eğitim reformları fikrine katılıyorlar. Ancak sorun, fikrin uygulanmasında ortaya çıkmaktadır. Bazı öğretmenler coğrafya dersinde öğretmeyi önemli saymalarına rağmen sadece az sayıda öğretmen bu becerileri sistematik ve iyi planlanmış tutum içerisinde öğretmeyi yeğlemektedirler. Öğretmenlerin çoğu problem çözme becerilerini uygulamada problem yaşarken, bir kısmı ise becerilerin tatmin edici bir şekilde değerlendirilemeyeceğini düşünmektedir. Coğrafya dersi ile karşılaştırıldığında diğer derslerde, problem çözme becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesindeki bu problemler daha azdır. Bu durumu düzeltmek için de eğitimde bir reform yapılmalı, öğretmenler uygun metot ve stratejileri kullanmalı, problem çözme becerilerini daha sistematik olarak uygulamalıdır. Aynı zamanda daha çeşitli öğrenme aktiviteleri ve alternatif uygulama formları uygulanmalıdır. Öğretmenler problem çözme becerilerini nasıl uygulayacaklarının bilincinde olmalı, değerlendirme yaparken, problem çözme becerilerini içeren açık, net, değerlendirme kriterlerine sahip olmalıdırlar. Öğretmenler tarafından geliştirilen öğretim ve uygulama metotları, akademik tartışma programlarında, diğer meslektaşlar ile paylaşılmalıdır.

Zaccaro, Mumford, Conelly, Marks ve Gilbert (2000), yapmış oldukları araştırmada, liderlerin problem çözme becerilerini değerlendirmede tepki kriterlerini mantıklı bir şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Bu tepki kriterleri, karışık problem çözme becerileri, çözüm yolu becerileri ve sosyal değerlendirme becerileri ve bilgi gibi becerileri değerlendirmektedir. Araştırmada bu kriterlerin birbirleriyle ilişkilerine bakılmıştır. Önce, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış problem çözme senaryoları oluşturmuşlardır. Bu senaryolar, yaratıcı problem çözme becerilerini değerlendirme amacıyla oluşturulmuştur. Çözüm oluşturma yolları sunularak, insanların anlayışını, sosyal sistemleri ve liderlik rolü bilgilerini değerlendiren sosyal yargı görevleri sunulmuştur. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda tepki kriterleri olan, karışık problem çözme becerileri, çözüm yolu becerileri ve sosyal değerlendirme becerileri ve bilgi gibi farklı tip yetenekler değerlendirilmiş ve bu ölçeklerin birbirleriyle ilişkileri gösterilmiştir.

Masui ve Corte (1999), yapmış oldukları araştırmada, yönlendirmeyi, kendi kendini yargılamayı, problem çözme aktivitesi ya da öğrenme aracı çalışması olarak rapor etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada çalışılan konular bir projenin parçası olup, biliş ötesi bilginin arttırılması hedeflenmiştir. 141 iş ekonomisi birinci sınıf öğrencisi ile tasarlanan bir deney başlatılmıştır. Araştırmada bir deney grubu, iki kontrol bulunmaktadır. İlk kontrol grubu, deneysel grupta olduğu gibi aynı miktarda öğretim saatine maruz bırakılmıştır. İkinci kontrol grubu, sadece genel öğretimsel ve rehber çalışma desteğine tabi tutulmuştur. Bu üç grup içerisinde çok sayıda karakteri barındıran (akademik bilgi, zekâ, bilişsel çalışma becerileri, vb) birinci sınıf öğrencilerinin genelinden seçilmiştir. Kursun 50. haftasında ilk kontrol grubu ile kıyaslama yapıldığında, sınav gereksinimleri hakkındaki bilgiler bakımından ve çalışma materyallerinin kullanımı açısından çok iyi tanımlama yapabildiler. Evrensel bir bulgu bulunmamasına rağmen birinci ve ikinci kontrol grubu arasında çalışma materyalinin seviyesi ile ilgili olarak spesifik bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlar, deneysel grup öğrencilerine müdahaleden sonra hem kendilerine hem de kontrol gruplarına göre yönlendirme ve kendi kendini yargılama konusunda daha bilgili olduklarını ve ayrıca yeni bir kursa başladıklarında kendilerini daha iyi yönlendirdiklerini ve kendi kendilerini daha çok yargıladıklarının göstermiştir. Sonuç olarak Masui ve Corte (1999), deneysel müdahale yoluyla öğrencilerin yönlendirme ve kendini yargılama hakkındaki bilgilerinin arttırılabileceğini söylemektedir.

Problem çözme becerileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu becerilerin eğitim sürecinin her aşamasında önemli bir yer aldığı için pek çok konunun incelenmesinde ele alındığı görülmektedir. Problem çözme becerisinin; epistemolojik inanç, öfke kontrolü, duygusal zekâ, kişisel uyum, sosyal uyum, eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bireylerin geçmiş yaşantıları, değerleri, problem algıları, zekâ düzeyleri, kişilik yapısı, kaygı durumu, düşünce biçimleri, risk alma durumu, stres, bireyin öğrenmeye karşı tutumu, öğrenme biçimleri gibi bireysel faktörler problem çözme becerisini etkilemektedir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre problem çözme becerisinin dışsal faktörlerden çok bireysel faktörlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır. İnsanlar arasındaki bireysel farklar, karşılaşılan problemlerle başa çıkmak için bireyin hangi stratejileri kullanacağını etkiler. Bireylerin sahip oldukları inançların, genellenmiş beklenti düzeylerinin

problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye neden olduğu söylenebilir. Problem çözme becerisinin öğretilabilir özelliği olduğu için, öğretme metotlarının da problem çözme becerisini etkilediği, problem çözme eğitimini alan bireylerin algılarının olumlu yönde değiştiği yapılan araştırmalarla görülmektedir.

2.5. Denetim Odağı İle İlgili Yurt İçi Yayın ve Araştırmalar

Durna ve Şentürk (2012), yapmış oldukları araştırmada Eğitim, İktisat, Fen-Edebiyat ve Mühendislik fakültelerinde öğrenim gören 400 öğrencinin denetim odağı düzeylerini tespit etmiş ve sahip olunan denetim odaklarının farklı demografik değişkenler üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin, bireyin yetiştiği-büyüdüğü yerin, aile reisinin eğitim düzeyinin kişinin denetim odağını şekillendirmede etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu denetim odaklarının eğitim görülen fakülte ve aile reisinin mesleğine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Saracaloğlu ve Yılmaz (2011), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi” adlı araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin dış denetim odağına sahip oldukları görülmüştür. Dış denetim odağına sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum puanlarının daha yüksek bulunmuştur. Bulgulara genel olarak bakıldığında eleştirel düşünme tutumu ile denetim odağı arasında pozitif yönde düşük bir ilişki görülmektedir.

Serin, Serin ve Şahin (2009), yapmış oldukları araştırmada denetim odağı ve öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere, bölümlere ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin denetim odağını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla iki üniversiteden ve farklı bölümlerden 596 öğrenciye ÖDÇSE ve RİDKOÖ’ni uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcılarını alt boyutları bakımından kız öğrenciler lehine; denetim odağı ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Denetim odağı bakımından üniversitelere göre anlamlı farklılık bulunmazken,

öğrenme ve ders çalışma stratejileri bakımından üniversitelere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı, bilginin işlenmesi ve çalışma yardımcıları alt boyutlarının denetim odağının önemli yordayıcıları olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Kesici (2008: 62), yapmış olduğu araştırmada cinsiyet ve denetim odağının öğretmen davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu bağlamda araştırmada, “Erkek öğretmenlerin (adalet, eşitlik, özgürlük) demokratik davranışları kadınlarınkinden ciddi anlamda farklılık göstermekte midir? İç denetim odaklı öğretmenlerin, dış denetim odaklı öğretmenlere göre davranışları farklılık göstermekte midir?” gibi sorulara yanıt aranmıştır. Çalışmaya 181’i erkek, 105’i kadın olmak üzere Van’da çalışan 286 farklı branş öğretmenleri katılmıştır. Demokratik davranışları paylaşma bakımından kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Denetim odağı açısından demokratik davranışlara bakıldığında, iç denetim odağına sahip öğretmenler, dış denetim odağına sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Bu araştırma cinsiyetin, davranışlarda etkili olduğunu göstermiştir. İstatistiksel olarak bu etki demokratik davranışlar olan eşitlikte düşük, bağımsızlıkta çok düşük, adalette ortalama, detaylı boyutlarda da düşük çıkmıştır.

Serin ve Derin (2008), “ İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları Ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler” adlı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeyleri ile cinsiyeti, anne ve babanın eğitim durumu, algılanan anne ve baba tutumları ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarının 8. sınıf öğrencilerinden toplam 434 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulgulara göre, kızların erkek öğrencilere göre, problem çözme becerisinde kendilerini daha etkin algıladıkları söylenebilir. Ancak; denetim odağı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annelerinin eğitim durumları ile problem çözme beceri algıları ve denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Babalarının eğitim durumları ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Babası üniversite, lise ve yüksekokul mezunu

olan öğrencilerin, babası okuryazar olmayanlara göre daha içten denetimli oldukları belirlenmiştir. Ancak; öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin algıladıkları anne tutumları ile problem çözme becerisi algıları ve anne tutumları ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığı yaratan grupların annelerini ilgisiz algılayan öğrencilerle, annelerini anlayışlı ve yardımcı algılayan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme beceri algıları ve denetim odağı düzeyleri arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin kendi başarı algıları ile problem çözme becerisi algıları ve kendi başarı algıları ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrencilerin kendi başarı algısının, problem çözme beceri algısında ve denetim odağı düzeyinde önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Türkoğlu (2007), “Türk ve Alman Okul Yöneticilerinden Denetim Odağı Boyutunda Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı araştırmasında Türk okul yöneticilerinin denetim odağı puanları daha yüksek çıkmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk okul yöneticilerinin, ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilere oranla daha dıştan denetimli oldukları tespit edilmiştir. Alman yöneticilerin subjektif öz-başarı algılamaları incelendiğinde, hiçbir yönetici kendini az başarılı olarak algılamazken büyük bir oran kendilerini çok başarılı olarak algılamışlardır. Türk ve Alman okul yöneticilerinin karşılaştırılmasına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, Türk yöneticilerin büyük çoğunluğu erkek iken %98, Alman yöneticilerin % 65’e yakını kadındır. Cinsiyet boyutunda bu iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Türk okul yöneticilerinin Alman meslektaşlarına oranla istatistiksel anlamda daha fazla dıştan denetimli oldukları bulunmuştur.

Sarıkaya (2007), “Tükenmişlik Sendromunun Kişilik Özelliklerinden Denetim Odağı İle İlişkisi ve Bir Uygulama” adlı araştırmasında tükenmişlik sendromunun, denetim odağı ile ilişkisini incelenmiştir. Denetim odağı ile tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Denetim odağı ile duygusal tükenme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Buna göre, denetim odağı puanı arttıkça yani içten denetimlilikten dıştan denetimliliğe kaydıkça duygusal tükenme de

artmaktadır. Denetim odağı ile duyarsızlaşma arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, denetim puanı attıkça yani içten denetimlilikten dıştan denetimliliğe kaydıkça duyarsızlaşma da artmaktadır. Denetim odağı ile kişisel başarı hissi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre denetim odağı puanı arttıkça kişisel başarı hissi puanı azalmaktadır. Araştırmada denetim odağı ile duygusal tükenme ilişkisine bakıldığında içten denetimli bireylerin dıştan denetimli bireylere göre duygusal tükenmişliği daha az hissettikleri görülmektedir. İçten denetimli bireyler dıştan denetimli bireylere göre daha az duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. İçten denetimli bireylerin başarı hisleri daha fazladır. Sonuç olarak tükenmişlik sendromunun yaşanmasında dıştan denetim odağının daha fazla risk oluşturan bir kişilik özelliği olduğu saptanmıştır.

Yağışan, Sünbül ve Yücalan (2007), “Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Benlik İmgesi ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin benlik imgelerini ve denetim odaklarını bölüm değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Güzel sanatlar bölümlerinde okuyan (müzik-resim) öğrenciler ile diğer bölümlerdeki öğrencilerin benlik imgeleri ve denetim odakları arasındaki karşılaştırmalarda, cinsel tutumlar ve sosyal ilişkiler boyutları açısından iki grupta anlamlı farklılık vardır. Bu durum her iki boyutta da güzel sanatlar bölümlerinde okuyan öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde olumlu bir benlik imgesine sahip olduğunu göstermektedir. Güzel Sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında; aile ilişkileri, bireysel değerler, baş etme gücü, beden imgesi, meslek ve eğitim hedefleri ve sosyal ilişkiler boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu benlik imgesine sahip oldukları görülmüştür. Dürtü kontrolü ve duygusal düzey konusundaki benlik imgelerinde ise erkek öğrenciler daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir. Denetim odağı açısından erkek öğrencilerin kıyılara kıyasla daha içten denetimli oldukları bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında, denetim odağı ölçeğinde ise 4. sınıftaki öğrencileri diğer arkadaşlarına kıyasla içsel bir denetime sahip oldukları görülmüştür.

Erkmen ve Çetin (2007), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetim Odağının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında, öğretmenlerin denetim

odağını belirlemek amacıyla 58 Beden Eğitimi öğretmenine Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği uygulamışlardır. Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre denetim odağı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin anne-baba eğitim düzeyi ile denetim odağı puanlarının karşılaştırılma sonucunda babanın eğitim durumunun anlamlı bir farklılığa neden olduğu, annenin eğitim durumunun anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Babanın eğitim durumu arttıkça denetim odağı puanlarının da arttığı yani dış denetim durumunun arttığı görülmektedir. Yerleşim birimi dikkate alındığında il veya ilçe merkezinde eğitim görenlerin denetim odağı puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği belirlenmiştir.

Efiliti (2006), “Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasının örneklemini 580 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; erkek öğrencilerin saldırganlık puanları, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, öğrencilerin saldırganlık puanları ile denetim odağı puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin denetim odağı puanları, öğrencilerin saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, denetim odağının puanlarının saldırganlık puanlarını açıklama gücü % 2,7 olarak bulunmuştur. Denetim odağı ile saldırganlık puanları arasında pozitif ilişkinin olması demek, dış denetimli öğrencilerin, iç denetimli öğrencilere oranla daha saldırgan oldukları sonucunu vermektedir. Öğrencilerin denetim odağı puanları ile kişilik özellikleri boyutundan genel uyum, sosyal uyum, kişisel uyum puanları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Şengüder (2006), “Lise I-III. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı İle Ruhsal Sorunlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı İle Kıyaslanması” adlı araştırmasında; ergenlerin sosyo ekonomik özellikleri, anne babanın çalışma durumları ve eğitim düzeyleri gibi bazı değişkenlere göre denetim odağı ve ruhsal sorunlar arasındaki ilişkiyi karşılaştırmıştır. 369 öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu, akademik başarı ile ruhsal sorunlar arasında alt ölçeklerin bazılarında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sosyo demografik özelliklere göre

ergenlerin denetim odağı ile ruhsal sorunları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ile denetim odağı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş ile denetim odağı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaş düzeyi yükseldikçe içsel denetimliliğin arttığı görülmüştür. Ailede tek çocuk olanların denetim odağı puanları daha düşük olduğu için bu çocukların daha içten denetimli oldukları görülmektedir. Ortanca ve son çocukların daha dışsal denetimli oldukları görülmüştür. Ailenin eğitim durumuna bakıldığında anne ve babanın eğitim durumu ile denetim odağı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi ilköğretim mezunu olanların daha dışsal denetimli oldukları, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe ergenlerin içsel denetim odağı puan ortalamalarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Ailenin gelir durumuyla, öğrencilerin denetim odağı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Üst ekonomik seviyeye sahip olan ergenlerin daha içten denetimli oldukları belirlenmiştir. Akademik başarı ile denetim odağı ilişkisi incelendiğinde okul başarısı yüksek olan çocukların daha içten denetimli oldukları belirlenmiştir.

Yaşar (2006), “Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16–18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasını 363 kişi üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Genel Lise öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile cinsiyet, okudukları lise türü, öğrenim gördükleri alan, algılanan gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin Rotter denetim odağı ölçeği puanları ile cinsiyet, okudukları lise türü, algılanan ebeveyn tutumları, gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel liselere devam eden öğrencilerin denetim odağı ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliği olarak başarı ve başatlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel liselere devam eden öğrencilerin denetim odağı ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliği olarak sebat, düzen, duyguları anlama, bağımsızlık, saldırganlık, oto kontrol, kişisel uyum, liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Genel liselere devam eden öğrencilerin denetim odağı ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliği olarak özgüven ve yaratıcılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Endüstri Meslek Liselere devam eden öğrencilerin denetim odağı ölçeği puanları ile ACL kişilik özelliği olarak başarı, başatlık, sebat, düzen,

duyguları anlama, bağımsızlık, saldırganlık, oto kontrol, özgüven, kişisel, yaratıcılık, liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Atik (2006), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Davranışını Yordamada Denetim Odağı, Benlik Saygısı, Aile Stili, Yalnızlık Ve Akademik Başarının Rolü” adlı araştırmasında zorbalık davranışının türü açısından, zorbaların kullandığı en yaygın zorbalık türünün ve kurbanların en çok maruz kaldıkları zorbalık davranışının sözel zorbalık olduğunu dile getirmiştir. İkili lojistik regresyon analizi sonuçları zorbalığa dâhil olmuş kız öğrencilerin, kabul olma ve akademik başarı puanlarının düşük, yalnızlık ve psikolojik otonomi puanlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, zorbalığa dâhil olmuş erkek öğrencilerin dıştan denetim, benlik saygısı ve yalnızlık puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Lojistik regresyon analizi bulguları ayrıca, kurban grubun dıştan denetim ve yalnızlık puanlarının yüksek, kabul olma puanlarının ve akademik başarılarının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Tabak ve Akköse (2006), “Ergenlerin Sağlık Denetim Odağı Algılama Düzeyleri Ve Sağlık Davranışlarına Etkileri” adlı araştırmalarında, ergenleri deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayırmış, deney grubuna eğitim vererek bu iki grup arasındaki sağlık denetim odağı algılamalarını incelemiştir. Sağlık Denetim Odağı konusunda yapılan eğitim, öğrencileri iç sağlık denetim odağı algılarını yükseltmiş, şans ya da kaderci denetim odağı algısını azaltmıştır. Bu açıdan müdahale ve kontrol grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İç sağlık denetim odağı algısı daha yüksek olan öğrenciler, sağlık konusunda daha fazla sorumluluk almaya istekli ve sağlık için, özellikle fiziksel egzersiz, sigara içme, diş fırçalama, tıbbi muayeneler gibi sağlık davranışları açısından daha aktif olduklarını dile getirmişlerdir. İç kontrol odağı yöneliminde yükselmeler görüldükçe sağlığa özen gösterme davranışında da artış olduğunu saptamışlardır. Örneğin, ağız sağlığı bozuk olan kişilerin sağlık denetim odağı algılarının farklı düzeylerde olduğu saptanmıştır. Ergenlerin sağlık denetim odağı algılamalarında cinsiyet değişkeni açısından sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca, annelerinin öğrenimi ortaokul ya da daha alt düzeyde olan eğitim grubu öğrencilerin eğitim sonrasında iç denetim odağı algılama düzeyleri lise-yüksek okul grubuna göre daha fazla yükselmiştir.

Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan (2006), “Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmalarında, araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 oturumluk insan ilişkileri beceri eğitimi programının, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Çalışma grubu, bir üniversitede öğrenim gören ve programa gönüllü olarak katılmak isteyen 32 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma deseni olarak deney ve kontrol gruplu ön-test son-test izleme modeli kullanılmış ve 16 birey deney, 16 birey de kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin denetim odağı düzeyleri RİDKOÖ ile ölçülmüştür. Araştırma bulguları; 10 oturumluk İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerinde, programa katılmayan öğrencilere göre içten denetimlilik doğrultusunda anlamlı düzeyde değişme olduğunu göstermektedir.

Efe (2005), “Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ailelerin Denetim Odağı Türü ve Çocukların Sosyal Davranışlarını Denetlemeleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasını 6 özel, 13 resmi okulda 925 anne-baba üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, iç denetim odağı olan anne-babalar ile dıştan denetimli olan anne-babaların Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeği, görgü kuralları denetim alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık iç denetim odağı türüne sahip olan anne-babaların lehinedir. İç denetim odaklı anne-babalar, görgü kuralları denetimini daha çok kullanmaktadır. Rotter ölçeği sonuçlarına göre iç ve dış denetim odağı türüne sahip anne-babaların kişisel bilgilerine göre dağılımına bakılmıştır. Çapraz dağılım sonuçlarına göre toplam 302 kişi iç denetimli olup, bunlardan 259'u kadın ve 43'ü erkektir. Ailelerin Rotter Denetim Odağı Ölçeği puanı ile Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeği puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Karadeniz (2005), “Üniversite Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki”, adlı araştırmasında; üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin ve bu öğrencilerin velilerinin, kaygı düzeyleri, başa çıkma tarzları ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmaya tesadüfi örneklem yoluyla, bir lisede bulunan 156 öğrenci ve 156 anne-baba olmak üzere 312 kişi katılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin ve velilerinin kaygı düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu bulunmuştur. Öğrenci ve anne-babalarının sorunlarla baş etmede, en fazla “atılgan davranış gösterme,” ikinci sırada da “sosyal destek arama” davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler ve bu öğrencilerin anne-babalarının, en düşük oranda da “dolaylı yolları kullanma” davranışını gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dış denetim odaklı olduğu tespit edilirken, anne babaların büyük çoğunluğunun iç denetim odaklı oldukları tespit edilmiştir.

Sayiner (2003), “Denetim Odakları Farklı Yükseköğretim Gençliğinin Sorunları ve Başa Çıkma Yöntemleri” adlı araştırmasında örneklem grubundaki öğrencilerin %30,4’ünün içten denetimli, % 69,6’sının dıştan denetimli olduğunu belirlemiştir. Denetim odakları farklı yükseköğretim gençliğinin sorunları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde; eğitim öğretim ile ilgili sorunlar ve kişisel sorunlar alt ölçeklerinde anlamlı fark bulunurken; ekonomik sorunlar, toplumsal sorunlar, insanlar ile ilişkilerdeki sorunlar, politik sorunlar, psikolojik sorunlar aile ile ilgili sorunlar, karşı cins ile ilişkilerdeki sorunlar, serbest zaman değerlendirme/kültürel etkinlikler ile ilgili sorunlar, temel ihtiyaçlar/fiziksel ortam ile ilgili sorunlar, gelecek ile ilgili sorunlar, felsefi sorunlar, psikotik sorunlar, beden sağlığı/estetik kaygı ile ilgili sorunlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Denetim odakları farklı yükseköğretim gençliğinin sorunlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemler arasında fark olup olmadığı incelendiğinde; edilgen yöntemler, etkin yöntemler, önemsememe davranışı, saldırgan davranışlar alt ölçeklerinde anlamlı farka rastlanmıştır. Farklılığın kaynağını; edilgen yöntemler, etkin yöntemler ve saldırgan davranışlar alt ölçeklerinde dıştan denetimli öğrenciler oluştururken, önemsememe davranışı alt ölçeğinde içten denetimli öğrenciler oluşturmaktadır. Fakülte, bölüm, sınıf, öğretim grubu, yaş, anne-babanın tutumu, ailenin gelir düzeyi değişkenleri ile denetim odağı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Erdoğan (2003), “Ağ Temelli Öğretimde Denetim Odağı ve Önbilgi Düzeyinin Öğrencilerin Kontrol Tercihlerine Etkisi” adlı çalışmasını üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Ağ temelli öğrenme ortamında öğrenen 34 öğrencinin denetim odağı ve önbilgi düzeylerinin verilen kontrol olanaklarını kullanmaya ilişkin seçimleri üzerindeki etkisini test etmeyi amaçlamıştır. İç, orta ve

dış olmak üzere üç düzeye ayrılan denetim odağı üzerinde yaptığı araştırmanın sonucuna göre iç denetime sahip bireyler başarılı olmaya güdülenmiş, iyimser, zorlukları aşma konusunda yüksek motivasyona sahip, sorumluluk almaktan kaçınmayan, duygusal açıdan dengeli, bağımsız davranabilme gücü olan ve kendi benliklerine karşı olumlu düşünceler besleyen bireyler olarak tanımlanırken; dış denetime sahip bireyler ise kendilerini daha az yeterli gören, depresif, kendilerinden ve çevrelerinden bekledikleri az, karşılaştıkları sorunlar karşısında çaresizlik tutumunu benimseyen ve kendileriyle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Ancak yapılan araştırmanın sonucunda denetim odağı ve önbilgi düzeyinin verilen kontrol olanaklarını kullanmada etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çoruh (2003), “Denetim Odağı İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında denetim odağı ve stres arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Bu nedenle üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinden oluşan 194 kişilik bir örneklem oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, farklı üniversitelerde eğitim görmek ve farklı sınıflarda (birinci ya da dördüncü sınıf) okumak etkenlerinin denetim odağı üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu etkenlerin stresle başa çıkma üzerinde de etkili olmadığı tespit edilmiştir. Ancak denetim odağı ve cinsiyetin stresle başa çıkma stratejilerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Stresle başa çıkma stratejileri iki başlık altında ele alınmaktadır: Problem odaklı başa çıkma ve duygu odaklı başa çıkma. Problem odaklı başa çıkma, problemi tanımlamak, çözümler oluşturmak ve seçilen çözümü uygulamayı gerektirir; kısaca aktif başa çıkma yöntemidir. Duygu odaklı başa çıkma ise sorundan uzak durma, dış yardım arama eylemlerini içerir; pasif başa çıkma şeklidir. Denetim odağı ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında dıştan denetimlilerin duygu odaklı başa çıkma; içten denetimlilerin ise problem odaklı başa çıkma yöntemlerini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Onur (2003), “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarısının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde uygulamıştır. Onur (2003), bu araştırmasıyla öğrencilerin yabancı dil başarıları ile yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumları, özsaygı düzeyleri ve denetim odağı etkenleri

arasında istatistiksel bir ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır. Yabancı dil akademik başarı düzeyleri ile denetim odağı puanları arasında, negatif yönde korelasyon bulunmuştur. İngilizce akademik başarı düzeyi düşük olanların, orta ve yüksek olanlara göre; orta düzeyde olanların yüksek olanlara göre denetim odağı puanları ve denetim odağı düzeyi (içten- dıştan denetimli), istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İngilizce akademik başarı düzeyi düşük olanlar dıştan denetimli, başarı düzeyi orta ve yüksek olanlar içten denetimli olarak tespit edilmiştir. İç denetim odağına sahip her 5 öğrenciden 1'inin İngilizce akademik başarı düzeyi zayıfken; dış denetim odağına sahip her 5 öğrenciden 4'ünün İngilizce akademik başarı düzeyi zayıftır. İç ve dış denetim odağına sahip olanların yabancı dil öğrenme tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. İç denetim odağına sahip olanların yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum puanları, dıştan denetimli olanlara göre yüksek çıkmıştır. İçten denetimli öğrencilerin özsaygı puanları anlamlı şekilde yüksek; dıştan denetimli olanların ise anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Ayrıca denetim odağı puanları ile yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum puanları arasında negatif ve denetim odağı ile özsaygı puanları arasında da negatif korelasyon saptanmıştır.

Mete (2002), "Yöneticilerde İçten ve Dıştan Denetim Odaklı Olmanın İş Hayatı Nitelikleriyle İlişkisi" adlı araştırmasında askeri yöneticilerin denetim odağıyla iş yaşamı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Sorumluluk bilinci yüksek bireyler içten denetimli, ceza ve ödüllerin kaynağını kendi dışında arayan bireyler dıştan denetimli olarak adlandırılmıştır. Bireylerin pekiştireçleri algılayış biçimleri iş yaşamlarına yön vermekte ve güdülenmelerini etkilemektedir. Araştırmada Rotter'ın Denetim Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak askeri yöneticilerin iş tatminini etkileyen etmenlerle (yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, aylık gelir, eşin çalışma durumu, görev yapılan yer, çalışma statüsü değişkenleri) denetim odağı arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Askeri yöneticilerin iç denetimlilik özelliğinin daha fazla görüldüğü ve bu özellikle iş tatmini arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ücret ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İçten denetimli askerlerin dıştan denetimlilere göre işlerini daha keyifle yaptıkları, daha girişimci ve mücadeleci davranış biçimleri sergiledikleri ve zor şartlara daha kolay uyum sağladıkları saptanmıştır.

Yavuz (2002), “İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı Ve Demografik Faktörlerin Zaman Yönetimiyle İlişkisi” adlı araştırmasında, bir kişilik boyutu olarak değerlendirilen denetim odağının okul yöneticileri ve öğretmenlerin gerçekleştirdiği zaman yönetimine etkisini incelemiştir. İçten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre kendilerini daha çok kabul ettikleri, sorunlarla yüz yüze geldiklerinde daha büyük bir özgüvenle davrandıkları sorumluluklarını üstlenebildikleri görülmüştür. Yavuz, araştırma sonucunda, denetim odağı ile zaman yönetimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır.

Kaya (2002) “Cinsiyetleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Eş Seçimi Tercihlerine Göre Denetim Odakları” adlı araştırmasında cinsiyet, eğitim düzeyi, bekâret, ekonomik durum, yaş, etnik köken, eşi kimin seçeceği, din, ideolojik görüş, evlilikten önce birlikte yaşama gibi değişkenler açısından ele alınan eş seçimi tercihlerinin denetim odakları üzerinde yol açtığı farklılaşmalar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; üniversite öğrencilerinin eş olarak seçecekleri kişinin eğitim düzeyine, ekonomik durumuna, yaşına ve bu kişi ile evlilikten önce birlikte yaşamaya ilişkin tercihlerinin denetim odağı puanları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Cinsiyetleri ne olursa olsun; “ekonomik durumu benim için önemli değildir” diyenlerin “ekonomik durumu benimle aynı olmalı” diyenlere göre, “yaş benim için önemli değildir” diyenlerin “benimle aynı olmalı” diyenlere göre ve “evlilikten önce birlikte yaşamalıyım” diyenlerin “evlilikten önce nikâhsız birlikteliği onaylamıyorum” diyenlere göre daha içten denetimli oldukları bulunmuştur. Araştırma kapsamında “eğitim durumuna ilişkin tercih değişkeni dışındaki diğer bağımsız değişkenlerden hiçbirinin cinsiyet ile denetim odağı puanları üzerindeki ortak etkisi anlamlı çıkmamıştır. Eş olarak seçilecek kişinin eğitim düzeyi “benimle aynı olmalı” diyen erkeklerin “benden farklı olmalı” diyen erkeklere göre; “eğitim düzeyi benim için önemli değildir” diyen kızların ise eğitim düzeyi benden farklı olmalı diyen kızlara göre daha içten denetimli oldukları bulunmuştur. Eş olarak seçilecek kişinin bekâreti, dini inancı, etnik kökeni, ideolojik görüşüne ilişkin tercihlerinin üniversite öğrencilerinin denetim odağı puanları üzerindeki temel etkilerinin ise anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sayın (2000), “Lise Öğrencilerinin Mesleki İlgilerini Yordayan Bazı Değişkenler” adlı çalışmasında öğrencilerin ilgi alanlarını 11 alt boyutta toplayarak incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre denetim odağının; canlı varlık, ikna, iş ayrıntıları ve sosyal yardım ilgi alanlarını yordadığı dile getirilmektedir.

Gülaçtı (1999), “Üniversite Öğrencilerinin İnsan Doğasına İlişkin Tutumları, İçten Veya Dıştan Denetimli Olma İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında bireylerin insan doğası felsefesi düzeyleri, içten-dıştan denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiler, ana-baba öğrenim düzeyleri ve cinsiyet değişkenleriyle birlikte incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin 64’ü kız, 126’sı erkek; çeşitli bölümlerde okuyan toplam 190 öğrenci seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilerek oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, insan doğası felsefesi düzeyleri ile içten- dıştan denetim odağı düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Ancak İnsan Doğası Felsefesi ölçeğinin bazı boyutları arasında farklılıklara rastlanmıştır. Araştırma bulguları, insan doğasının alt boyutları olan “akılcılık, özgecilik, bağımsızlık” ile içten-dıştan denetim arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada anne- baba öğrenimi ile içten-dıştan denetim düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ile içten-dıştan denetim düzeyi arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Yanılmaz (1999), “Öğretmen Adaylarının Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmen adaylarında denetim odağını; cinsiyet, okunulan branş, akademik başarı düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi bakımından incelemiştir. Araştırma grubunu, KTÜ Eğitim Fakültesi’nin tüm anabilim dallarının son sınıflarında okuyan öğrencilerden, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve her sınıftan 10 kız 10 erkek toplam 20 öğrenci olmak üzere 240 kişi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının % 14’ünün içten denetimli, % 11’inin dıştan denetimli, %35’inin içten denetimli olma eğilimleri dıştan denetimliliğe kıyasla daha fazla, %40’ının ise dıştan denetimli olma eğilimleri içten denetimliliğe kıyasla daha fazla oldukları görülmüştür. Çeşitli değişkenlere göre yapılan istatistiksel analizlerde ise, erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına kıyasla daha

içten denetimli oldukları bulunmuş, okunulan branş, akademik başarı düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve yaşamın çoğunun geçirilmiş olduğu yerleşim birimi değişkenlerine göre ise denetim odağı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır.

Aydın (1999), “Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasında denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerileri puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 171 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu nedenle ölçme aracı olarak problem çözme envanteri ve denetim odağı ölçeği kullanılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin toplam denetim odağı puanları arasında kız öğrencilerin lehine önemli bir fark görülmüştür. Problem çözme becerileri bakımından; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri puanları arasında, içten denetimlilerle dıştan denetimliler arasında, iç denetimli kızlarla dıştan denetimli kızlar arasında, içten denetimli erkeklerle dıştan denetimli erkeklerin problem çözme beceri puanları arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Baykara (1999), “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasını 49 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulamış, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden karşılıklı sorgulama ve birleştirme tekniklerinin öğrenci erişimine ve hatırlatma düzeyine etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve bu etkinin öğrencilerin denetim odaklarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; karşılıklı sorgulama ve birleştirme teknikleri öğrencilerin erişim ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Karşılıklı sorgulama ve birleştirme tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişimleri ve hatırlama düzeyleri iç ve dış denetimli olmalarına bağlı olarak değişmemektedir. Bu tekniklerin uygulandığı gruplarda öğrencilerin izleme testlerinden elde ettikleri puanlar iç ve dış denetimli olmalarına bağlı olarak değişmemektedir.

Yılmaz (1999), “Öğretmen Adaylarında Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasını 240 öğretmen adayı üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının %14’ünün içten denetimli, %11’nin dıştan denetimli oldukları, %35’inin içten denetimli olma

eğilimli, %40'ının dıştan denetimli olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca iki yüzde arasındaki farkın önemlilik testi ile yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre, içten denetimli olma eğilimi daha fazla olan öğretmen adayları ile dıştan denetimli olma eğilimi daha fazla olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının, kız öğretmen adaylarına oranla daha içten denetimli olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen adayları fen ve sosyal branşlar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki grubun denetim odağı puanları ortalaması birbirine çok yakın bulunmuş ve iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı testi sonucuna göre, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik başarı düzeyi bakımından düşük, orta ve yüksek olan öğrenci grupları arasında içten denetimli olma durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre içten denetimli olma durumlarına bakıldığında düşük ve orta sosyo-ekonomik düzey arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimleri bakımından kent, ilçe ve köyde yaşayan gruplar arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Küçükkaragöz (1998), “İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri” adlı araştırmasında erkek öğretmenlerin, kırsal yerleşim yerlerinde uzun süre yaşayan öğretmenlerin, evli öğretmenlerin, babası daha düşük statülü işlerde çalışanların, ortaöğrenim süresince arkadaşlarıyla ya da yalnız yaşayanların, öğretmenlik mesleğini güdüleyici bir meslek olarak değerlendiren öğretmenlerin daha iç kontrollü oldukları sonucunu bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin uç boyutlarda iç ya da dış kontrollü olmalarının öğrencilerin kontrol odağı yönelimlerini anlamlı düzeyde etkilediği, öğrenci kontrol odağı düzeyinin yaş, cinsiyet kardeş sayısı ve sıralanımı, anne ve babanın öğrenim durumu ve mesleklerine göre önemli düzeyde farklılaştığı dile getirilmiştir.

Demirci (1998), “Düşünme İhtiyacı Ölçeği Psikometrik Özellikleri: Düşünme İhtiyacı, Kontrol Odağı İnancı ve Öğrenilmiş Güçlük İlişkilerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında bu üç ölçek arasındaki ilişkiye bakmıştır. Bir üniversitenin değişik bölümlerinde okuyan 512 öğrenciye bu üç ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yüksek düşünme ihtiyacı gösterme ile iç kontrol odağı inancı ve yüksek düşünme ihtiyacı ile yüksek öğrenilmiş güçlülük gösterme arasında anlamlı

ilişkiler gözlenmiştir. Kontrol odağı inancı, öğrenilmiş güçlülük ve düşünme ihtiyacı açısından cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yazar (1996), “Kendini Kabul Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Algılamaları ile Kendini Ayarlama Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında random yöntemiyle seçilen farklı bölümlerde öğrenim gören 273 erkek ve 289 kız olmak üzere 562 üniversite öğrencisi denek olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kendini kabul ile cinsiyet arasındaki ilişki anlamlı olup, sınıf düzeyi, öğretim türü (I. Ve II. Öğretim) ve bölümler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Denetim odağı algılaması ile cinsiyet arasında içten denetimli olma bakımından erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aydınay (1996), “İş Tatmini İle Denetim Odağı arasındaki İlişki” adlı çalışmasında lise tiplerine göre (resmi, özel ve yabancı özel) öğretmenlerin iş tatminleri ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretmenler, çalıştıkları lise tiplerine göre incelendiğinde, iş tatminleri ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat resmi liselerde iş tatmininin “ücretle ilgili özellikler” alt boyutu ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Özel liselerde ise iş tatmininin “iş arkadaşlarıyla ilgili özellikler” denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Yabancı özel liselerde öğretmenlerin iş tatmininin alt boyutları ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin içten-dıştan denetimlilik durumuna göre iş tatminini tüm alt boyutları bakımından içten denetimli öğretmenlerin, dıştan denetimli öğretmenlere daha fazla tatmin oldukları görülmüştür.

Arıcak (1995), “Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı Ve Denetim Odağı İlişkisi” adlı araştırmasında, cinsiyetin, benlik saygısı, saldırganlık etmenleri ile birlikte denetim odağını ve yönünü etkilediği; diğer değişkenlerle denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte aradaki ilişki büyük olmasa da; saldırganlık 0,0009 oranında denetim odağı üzerinde bir etkiye sahiptir. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin daha içten denetimli oldukları bulunmuştur.

2.6. Denetim Odağı İle İlgili Yurt Dışı Yayın ve Araştırmalar

Saadat, Ghasemzadeh, Karami ve Soleimani (2012), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada denetim odağı ve benlik saygısı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benlik saygısının tüm boyutları içsel denetim odağı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca benlik saygısının tüm alt boyutları, içsel denetim odağı tarafından yordanabilir.

Severino, Aiello, Cascio, Ficarra ve Messina (2011), yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitimde öğrenmede başarıya ulaşmada öz yeterlilik ve denetim odağının etkisini açıklamaya çalışmışlardır. Araştırmada uzaktan eğitimde başarıya ulaşmada öz yeterlilik ve denetim odağı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uzaktan eğitimde öğrenme başarısı ile içsel denetim odağı arasında önemli ilişki görülmüştür. Ayrıca öz yeterlilik ve denetim odağı arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur.

Nordstrom ve Segrist (2009), yapmış oldukları araştırmada denetim odağının, yüksek lisansa başvurma durumuna etkisini araştırmışlardır. Birçok üniversite öğrencisi yüksek lisansa başvurmasına rağmen bu öğrencilerin az bir bölümü kabul edilir. Bu nedenle akla şu soru gelebilir. Hangi faktörler yüksek lisans çalışmalarını sürdürme ihtimali ile alakalıdır? Öğrencilerin not ortalamaları, öğrencilerin yüksek lisans sürdürme olasılığını tahmin etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek lisansa başvurma olasılığı yüksek olan öğrenciler, eğitim süresi boyunca daha fazla not ortalamasına sahip, daha fazla iç denetim odağına, daha az tüketici oryantasyonuna sahip öğrencilerdir. Yüksek lisansa başvurma olasılığında bu üç değişkenden hangisinin daha güçlü olduğunu tahmin etmek için aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır. Çünkü not ortalamaları, gelecek yüksek lisans çalışmalarının göstergesi olarak gösterilen literatürde bahsedilen akademik performansın objektif ölçümünü gösterir. Bu araştırmada öğrencilerin kendi bildirdikleri not ortalamaları regresyon analizindeki ilk aşama olarak kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, ilk aşamada öğrencilerin not ortalamalarının seviyesi, yüksek lisansa başvurma olasılığının yüksek olduğunu göstermiştir. İkinci aşamada motivasyonel ölçümler anlamlı bulunmuştur.

Smith ve Mihans (2009: 63-65), yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının denetim odağını ve akılda tutma seviyelerini detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Önceki çalışmalara dayanarak dış denetim odaklı öğrenciler daha fazla kesintiye uğrama riski taşırlar. Şu sebeplerden dolayı dış denetim odağı yüksek öğrencilerle çalışmak daha faydalıdır. Bunlar; denetim odaklarını daha çok iç değerlere yönlendirmek; süreklilik ve akılda tutma olasılığını yükseltmek. Dış denetim odağı puanı kazanan öğrenciler daha fazla başarısız olma riski altındadırlar. İçsel olarak daha fazla motive olan öğrenciler ise yüksek eğitim için bir enstitüde daha fazla kalma ihtimaline sahiptirler. Denetim odağı başarı için önemli bir değişken olarak görülür. Çocukların ve gençlerin gelişiminde okul başarısı ve okula bağlılığı etkileyen iki önemli kişilik özelliği denetim odağı ve kendine saygıdır. Bu çalışmaya 37 Eğitim Fakültesi, 31 İngilizce, Tarih, Matematik, Beden, Sağlık, Fen ve İspanyolca bölümlerinden öğrenciler katılmıştır. Katılımcılara Nowicki ve Strickland İç-Dış Denetim Odağı ölçeği verilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre eğitim branşları, iç denetim odağına sahiptir. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta, bu öğrencilerin öğrenim yılları boyunca iç denetim odağı düzeyleri sabit mi kalacaktır? Araştırmacılar, bu öğrencileri takip etmeyi ve durumlarını her yıl kontrol etmeyi planlamaktadırlar.

Hsieh ve Dwyer (2009), yapmış oldukları araştırmada iç-dış denetim odağı gibi farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için farklı online okuma stratejilerinin önemini araştırmayı amaçlamışlardır. Katılımcılar 169 tane üniversite öğrencisidir ve rastgele 4 tane okuma stratejisi seçmişlerdir. Bunlar; hiçbir strateji kullanmama, tekrar okuma stratejisi, anahtar kelime stratejisi ve soru-cevap stratejisidir. Analizler öğrenme stilleri ve seçilen metodlar arasında çok önemsiz bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Birçok araştırmaya göre iç denetim odağı öğrenme stiline sahip öğrenciler dış denetim odaklılara göre okuma stratejilerini daha etkili kullanırlar. Ancak Hsieh ve Dwyer'in bu çalışması, denetim odağı ve okuma stratejilerinin online ortamda birbirleriyle ilişkisini inceler. Bilgiyi işleme teorisini tekrar tekrar inceleyerek öğrencilerin metni anlamalarını etkileyen okuma stratejileri sunulmuştur. Bu online okuma stratejilerinin anlama üzerinde önemli etkileri vardır. Katılımcıların çoğu kadın olmasına rağmen öğrenme stillerine karar vermek ve öğrencilerin grup ödevlerini kontrol etmek amacıyla kullanılan denetim odağı ölçekleri cinsiyete duyarlı değildir. Değişik bilgi analiz metotları, bilgi işleme teorisini desteklemektedir

ki bu teoriye göre farklı denetim odağına sahip öğrenciler bilgiyi farklı şekillerde işlerler. Araştırmada, denetim odağı çeşitleriyle online okuma stratejileri arasındaki etkileşimi incelenmiştir. Varsayıma göre öğrencinin kesin bir denetim odağına sahip olması online bir metni anlamak için uygulanan devam eden okuma stratejilerinden daha faydalıdır. Tekrar okuma stratejilerini uygulayan iç denetim odaklı öğrenciler dış denetim odaklılara göre, objektif testlerde daha yüksek puan almışlardır. Aynı zamanda iç ya da dış denetim odaklı olsun ya da olmasın tekrar okuma stratejisini uygulayan öğrenciler de daha yüksek puan almıştır. Öğrencilerin okumadaki akıcılığı yükselttiği ve okuyup anlamada kritik bir bağlantı kurduğu için tekrar tekrar okuma stratejisi, öğrencilerin başarısını arttırmıştır.

Chen ve Wang (2007), yapmış oldukları araştırmada, değişimin fizyolojik reaksiyonu üzerine denetim odağının etkisini araştırmışlardır. Değişime karar verme, Herscovitch ve Meyer'in 18 parçalı skalası kullanılarak ölçülmüştür. Toplam 215 Çinli bu araştırmaya katılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların denetim odağı ile önemli derecede spesifik bir değişime karar vermelerinin tahmin edilebileceğini göstermiştir. Özellikle denetim odağı ve değişime karar vermenin unsurları arasındaki ilişki çeşitlilikler göstermektedir. Daha içsel denetime sahip olan katılımcılar, değişim açısından yüksek derecede etkileyici ve düzgüsel karar vermeye sahipken, daha dışsal denetim odaklı katılımcılar değişim açısından büyük bir ihtimalle yüksek süreklilik gösteren karar verme becerisine sahiptirler.

Nord, Conelly ve Daignault (2007), "Akademik Başarının Tahmin Edicileri Olarak Tutum Puanları ve Denetim Odağı" adlı araştırmalarında üniversite mezunlarının denetim odağını anlama ve ilişkili tutum testi arasındaki bağlantıları çalışmışlardır. 15 bireysel kurstaki dereceler ve ayrıntılı ortalama puanlar akademik başarıda kriter olarak kullanılmıştır. Toplam puanlar, ideolojik ve kişisel kontrol alt puanları ve bir işte ihtisas yapmak için kullanılan kabul testi puanları tahmin edici olarak kullanılmıştır. Başarı analizleri 2I-E boyutunda yapıldığında kişisel kontrolün, ideolojik kontrole göre daha iyi bir tahmin edici olma eğilimi gösterdiği ortaya çıkmış, bu da denetim odağının akademik başarıda yararlı bir tahmin edici olabileceğini ancak basit bir model olmadığını göstermiştir. Nord ve diğerleri, bu çalışmalarında öğretmen davranışı gibi akademik başarıyı tanımlamak için kullanılan faktörlerin denetim odağını anlamayı etkileyebileceğini dile getirmişlerdir.

Estrada, Deppoux ve Wolman (2006), yapmış oldukları çalışmada öğrenme güçlüğü çeken ya da çekmeyen öğrencilerin sosyal, duygusal açıdan okul hayatına uyumları ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken 31 kolej öğrencisi ile öğrenme güçlüğü çekmeyen 30 kolej öğrencisi ankete katılmıştır. Sonuçlar denetim odağı ile sosyal kişisel/ duygusal uyumu arasındaki ilişkinin her iki grup üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Dış denetim odağına sahip öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek uyum sonuçları göstermişlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken ya da çekmeyen öğrenciler arasında denetim odağı uyum farkı bulunmamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okula sosyal, kişisel/ duygusal uyumlarında da denetim odağı uyum farkı yoktur. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sosyal uyum konusunda diğerlerine göre daha yüksek puan almışlardır.

Elfström ve Kreuter (2006), yapmış oldukları araştırmada denetim odağı ve başa çıkma stratejilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, iç denetim nitelikleri duygusal olarak daha sağlıklı olma ile ilişkiliyken, dış denetim nitelikleri üzüntü ve depresyonla alakalıdır. Yeni öncelikler ortaya koyan ve yaşam değerlerini değiştiren kabul edilmiş stratejilerin daha sağlıklı olmakla ilgili olduğu belirtilmiştir. İç denetim odağı kabul edilen başa çıkma stratejileri hayat standartlarını yükseltme ve ruhla mücadele stratejileri ile ilgilidir.

Wilken, Walker, Sandberg, Holcomb (2002), denetim odağı kapsamında yaşlılıkta gözlenen faktörlerle bağlantılı bir nitelendirici bir analiz çalışması yapmışlardır. Yaşayan en yaşlı insanlarda hangi faktörlerin bağımsızlığın bir etkeni olduğunu ve bu insanların bağımsızlıklarına nasıl katkıda bulunduğu anlamayı amaçlamışlardır. Katılımcılar Medicare alıcılarından seçilmiştir. Bu kişilerle evlerinde görüşülmüş, ihtiyarlıkta bağımsız kalabilmek için alacakları sorumlulukları belirlemek amacıyla sorular sorularak faktörler tespit edilmiştir. Veri analizi yapmak için memnuniyet analizi kullanılmıştır. Denetim odağı ise verileri tanımlamak için yararlı bir kavramsal çatı olarak ortaya çıkmıştır. Denetim odağının farklı türleri tanımlanmıştır. Değişik bir tarz olan integratif denetim odağı, içsel ve dışsal denetim odağının çok yönlü tarzına yaşlıların da uyum sağlayabileceğini dile getirmişlerdir. Aile bireyleri ve danışmanlar yaşlıların karar verme becerilerine, problemleri

çözmelerine ve kısıtlamaları ortadan kaldırmalarına saygı duyarak, bağımsızlığı teşvik edebilirler.

Gregory (1978), pozitif ve negatif sonuçlarıyla denetim odağını incelemiş ve Rotter'ın denetim odağı ölçeğini 107 üniversite öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Öğrenciler; içseller, dışsallar ve ılımlılar olarak belirlenmiştir. Skalada tanımlanmış becerileri gösterilmiş olan görevler üzerinde çalışılmıştır. Skala ayırımı bireylerde pozitif veya negatif sonuçlar bakımından denetim odağını ölçmek için tasarlanmıştır. Hüner pozitif bir sonuç, çekince ise negatif bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre içseller, dışsallara göre sadece negatif sonuç şartında dışarıda bırakılmışlardır. Pozitif sonuçlar bakımından performansta bir farklılık bulunmamıştır. Sahte başarı ya da hatalı geri dönüşüm ve negatif sonuçlar için içseller ve dışsalların kontrol duygularının farklılığını içerenlerin olduğu bireylerden nitelik verisi toplanmıştır. Sonuçlar, negatif olayların cevaplarının daha fazla tahmin edici olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak denetim odağı ile ilgili olarak gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin ve öğretmenlerin denetim odağı düzeylerine bakılmıştır. Denetim odağı ile stres, ruhsal sorunlar, benlik saygısı, iş tatmini, performans, mesleki tutum, mesleki olgunluk, saldırganlık, değerler, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, başarı algısı, özsaygı gibi değişkenlerin incelendiği görülmüştür. Yapılan pek çok araştırmada problem çözme becerisi ile denetim odağının ilişkili olduğu görülmüştür. Bireylerin genellenmiş beklenti durumlarının ortaya konması, bireylerin içten denetimli olarak eğitilmeleri, dıştan denetimli bireylerin beklentilerinin içten denetimliliğe doğru değiştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma ile ilk kez öğretmen adaylarının problem çözme, denetim odağı ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmakta bu da araştırmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişki ve araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak ele alınan bazı bireysel ve ailesel özelliklerle bu üç değişken karşılaştırıldığından; genel tarama modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 1994).

Bağımsız değişkenler: Araştırmada öğrenim görülen üniversite, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, mezun olunan lise türü bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Bağımlı değişkenler: Araştırmada öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfta okuyan 6983 öğrenci oluşturmaktadır (ÖSYM, 2006: 342-344). 2007 yılı itibarıyla Türkiye’de bulunan 66 eğitim fakültesi içinden yedi farklı coğrafi bölgeden yedi eğitim fakültesi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Kavak, 2007: 130-134). Örneklemi, sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan 7 üniversiteden 430 (% 68) kadın ve 202 (% 32) erkek öğretmen adayı olmak

üzere toplam (n=632) öğrenci oluşturmaktadır. Gay (1996: 125), evren sayısına göre örnekleme belirlemeye ilişkin vermiş olduğu tabloda 7000 kişilik bir evren için 364 kişilik bir örneklemin yeterli olduğunu bildirmiştir. Çıngı (1994: 71), $\alpha=0,05$ ve $p=0,50$ düzeyinde 8000 kişilik bir evrende örneklemin 367 kişi olabileceğini belirtmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Üniversitelere Göre Dağılımı

	N	n	%
Atatürk Üniversitesi	105	90	14
Gazi Üniversitesi	188	82	13
Dicle Üniversitesi	82	57	9
Giresun Üniversitesi	103	83	13
Trakya Üniversitesi	124	93	15
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	171	94	15
Pamukkale Üniversitesi	288	133	21
Toplam	1061	632	100

Tablo 3.1’de örneklemin üniversitelere göre dağılımı verilmiştir. Buna göre, örneklemin % 21’ini Pamukkale Üniversitesi, % 15’ini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, % 15’ini Trakya Üniversitesi, %13’ünü Giresun Üniversitesi, % 13’ünü Gazi Üniversitesi, % 9’unu Dicle Üniversitesi oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	430	68
Erkek	202	32
Toplam	632	100

Tablo 3.2’de örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3.2’ye göre, örneklemin % 68’ini kadın, % 32’sini erkek sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Tablo 3.3. Örneklem Grubunun Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı

	f	%
Büyükşehir	192	30,4
Şehir	131	20,7
İlçe	186	29,4
Köy	121	19,1
Belirtilmeyen	2	0,3
Toplam	632	100

Tablo 3.3'te örneklem grubunun ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre dağılımı verilmektedir. Buna göre, örneklem grubunun ailelerinin %30'u büyük şehirde, %29'u ilçede, %21'i şehirde, %19'u de köylerde yaşamaktadır.

Tablo 3.4. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

	f	%
Genel Lise	404	63,9
Mesleki Teknik Lise	6	0,9
Anadolu Lisesi	111	17,6
Özel Lise	11	1,7
Diğer	100	15,8
Toplam	632	100

Tablo 3.4.'te örneklem grubunun mezun oldukları lise türlerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre örneklem grubunun % 64'ü genel liseden, % 18'i Anadolu lisesinden, % 16'sı diğer liselerden, % 2'si özel liselerden, % 1'i mesleki teknik liselerden mezun olmuşlardır.

Tablo 3.5. Örneklem Grubunun Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Annelerin eğitim düzeyi	f	%
Okuryazar değil	114	18
İlkokul mezunu	399	63,1
Ortaokul mezunu	38	6
Lise mezunu	62	9,8
Üniversite ya da Yüksekokul	19	3
Toplam	632	100

Tablo 3.5'te örneklem grubunun annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre örneklem grubunun annelerinin % 63'ü ilkokul

mezunu, % 18'i okuryazar değil, % 10'u lise mezunu, % 6'sı ortaokul mezunu, %3'ü üniversite ya da yüksek okul mezunudur.

Tablo 3.6. Örneklem Grubunun Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Babaların Eğitim düzeyi	f	%
Okuryazar değil	21	3,3
İlkokul mezunu	276	43,7
Ortaokul mezunu	89	14,1
Lise mezunu	134	21,2
Üniversite ya da Yüksekokul	112	17,7
Toplam	632	100

Tablo 3.6'da örneklem grubunun babalarının eğitim düzeyleri gösterilmektedir. Buna göre örneklem grubunun annelerinin % 44'ü ilkokul mezunu, % 21'i i lise mezunu, %18'i üniversite ya da yüksekokul mezunu, % 14'ü ortaokul mezunu, % 3'ü okuryazar değildir.

Tablo 3.7. Üniversitelere Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maksimum ve Minimum Puanları

Üniversiteler		ÖDÇSE	PÇE	DOÖ
Atatürk Üniversitesi	n	90	90	90
	\bar{X}	259,58	99,09	11,22
	Ss	26,70	18,62	3,22
	Min. Puan	198	55	2
	Max.Puan	327	135	21
Gazi Üniversitesi	n	82	82	82
	\bar{X}	277,11	89,38	10,57
	Ss	31,58	19,76	4,70
	Min. Puan	205	44	0
	Max.Puan	341	145	23
Dicle Üniversitesi	n	57	57	57
	\bar{X}	269,84	88,84	11,44
	Ss	37,65	20,31	3,88
	Min. Puan	170	51	3
	Max.Puan	341	120	22
Giresun Üniversitesi	n	83	83	83
	\bar{X}	268	93,35	11,42
	Ss	31,04	17,99	3,55
	Min. Puan	171	41	3
	Max.Puan	344	120	19
Trakya Üniversitesi	n	93	93	93
	\bar{X}	279,29	82,81	11,74
	Ss	32,93	18,29	3,59
	Min. Puan	194	46	4
	Max.Puan	347	133	21
M. A. Ersoy Üniversitesi	n	94	94	94
	\bar{X}	272,29	91,82	11,55
	Ss	28,39	19,95	3,92
	Min. Puan	214	42	4
	Max.Puan	353	133	20
Pamukkale Üniversitesi	n	133	133	133
	\bar{X}	272,56	90,60	10,59
	Ss	30,56	20,74	4,01
	Min. Puan	183	41	1
	Max.Puan	353	147	21

Toplam	N	632	632	632
	\bar{X}	271,41	90,89	11,18
	Ss	31,42	19,90	3,87
	Min. Puan	170	41	0
	Max.Puan	353	147	23

Tablo 3.7’de üniversitelere göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ’nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları gösterilmektedir. Buna göre Atatürk Üniversitesi’nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=259,58$), Standart Sapmasının ($Ss=26,70$) olduğu ve ÖDÇSE’den alınan en düşük puanın (Min.=198), en yüksek puanın (Max.=327) olduğu görülmektedir. PÇE’den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=99,09$), Standart Sapmasının ($Ss=18,62$) ve PÇE’den alınan en düşük puanın (Min.=55), en yüksek puanın (Max.=135), olduğu; DOÖ’den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,22$), Standart Sapmasının ($Ss=3,22$) ve DOÖ’den alınan en düşük puanın (Min.=2), en yüksek puanın (Max.=21) olduğu görülmektedir. Buna göre Atatürk Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da 11 puan kesme noktası olarak kabul edildiğinde, içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Gazi Üniversitesi’nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=277,11$), Standart Sapmasının ($Ss=31,58$), en düşük puanın (Min.=205), en yüksek puanın (Max.=341) olduğu görülmektedir. PÇE’den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=89,38$), Standart Sapmasının ($Ss=19,76$), en düşük puanın (Min.=44), en yüksek puanın (Max.=145) olduğu; DOÖ’den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,57$), Standart Sapmasının ($Ss=4,70$), alınan en düşük puanın (Min.=0), en yüksek puanın (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre Gazi Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Dicle Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=269,84$), Standart Sapmasının ($Ss=37,65$), en düşük puanın (Min.=170), en yüksek puanın (Max.=341) olduğu görülmektedir. PÇE'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=88,84$), Standart Sapmasının ($Ss=20,31$), en düşük puanın (Min.=51), en yüksek puanın (Max.=120) olduğu; DOÖ'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,44$), Standart Sapmasının ($Ss=3,58$), alınan en düşük puanın (Min.=3), en yüksek puanın (Max.=22) olduğu görülmektedir. Buna göre Dicle Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Giresun Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=268$), Standart Sapmasının ($Ss=31,04$), en düşük puanın (Min.=171), en yüksek puanın (Max.=344) olduğu görülmektedir. PÇE'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=93,35$), Standart Sapmasının ($Ss=17,99$), en düşük puanın (Min.=41), en yüksek puanın (Max.=120) olduğu; DOÖ'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,42$), Standart Sapmasının ($Ss=3,55$), alınan en düşük puanın (Min.=3), en yüksek puanın (Max.=19) olduğu görülmektedir. Buna göre Giresun Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Trakya Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=279,29$), Standart Sapmasının ($Ss=32,93$), en düşük puanın (Min.=194), en yüksek puanın (Max.=347) olduğu görülmektedir. PÇE'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=82,81$), Standart Sapmasının ($Ss=18,29$), en düşük puanın (Min.=46), en yüksek puanın (Max.=133) olduğu; DOÖ'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,74$), Standart Sapmasının ($Ss=3,59$), alınan en düşük puanın (Min.=4), en yüksek puanın (Max.=21) olduğu görülmektedir. Buna göre Trakya Üniversitesi sınıf öğretmenliği

son sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının orta düzeyde olduğu, problem çözme becerileri puanlarının iyi düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da dıştan denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

M. A. Ersoy Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=272,29$), Standart Sapmasının ($Ss=28,39$), en düşük puanın (Min.=214), en yüksek puanın (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=91,82$), Standart Sapmanın ($Ss=19,95$), en düşük puanın (Min.=42), en yüksek puanın (Max.=133) olduğu; DOÖ'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,55$), Standart Sapmasının ($Ss=3,92$), alınan en düşük puanın (Min.=4), en yüksek puanın (Max.=20) olduğu görülmektedir. Buna göre M. A. Ersoy Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da dıştan denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Pamukkale Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=272,56$), Standart Sapmasının ($Ss=30,56$), en düşük puanın (Min.=183), en yüksek puanın (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,60$), Standart Sapmasının ($Ss=20,74$), en düşük puanın (Min.=41), en yüksek puanın (Max.=147) olduğu; DOÖ'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,59$), Standart Sapmasının ($Ss=4,01$), alınan en düşük puanın (Min.=1), en yüksek puanın (Max.=21) olduğu görülmektedir. Buna göre Pamukkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Toplam puan olarak üniversitelerde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,41$), Standart Sapmasının ($Ss=31,42$), en düşük puanın (Min.=170), en yüksek puanın (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,89$), Standart Sapmasının ($Ss=19,90$), en düşük puanın (Min.=41), en yüksek

puanın (Max.=147) olduğu; DOÖ'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,18$), Standart Sapmasının (Ss=3,87), alınan en düşük puanın (Min.=0), en yüksek puanın (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8. Cinsiyete Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları

Cinsiyet		ÖDÇSE	PÇE	DOÖ
Kadın	n	430	430	430
	\bar{X}	275,29	89,26	11,37
	Ss	31,19	19,95	4,01
	Min. Puan	170	41	1
	Max.Puan	353	145	23
Erkek	n	202	202	202
	\bar{X}	263,15	94,35	10,76
	Ss	30,38	19,39	3,54
	Min. Puan	171	42	0
	Max.Puan	341	147	21
Toplam	\bar{X}	271,41	90,89	11,18
	Ss	31,42	19,90	3,87
	Min. Puan	170	41	0
	Max.Puan	353	147	23

Tablo 3.8'de cinsiyete göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları gösterilmektedir. Buna göre, kadın sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=275, 29$), Standart Sapmasının (Ss=31,19), en düşük puanının (Min.=170), en yüksek puanın (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=89,26$), Standart Sapmasının (Ss=19,95), en düşük puanının (Min.=41), en yüksek puanın (Max.=145) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,37$), Standart Sapmasının (Ss=4,01), en düşük puanının (Min.=1), en yüksek puanın (Max.=23) olduğu görülmektedir. Erkek sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=263,15$), Standart Sapmasının

(Ss=30,38), en düşük puanının (Min.=171), en yüksek puanının (Max.=341), olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=94,35$), Standart Sapmasının (Ss=19,39), en düşük puanının (Min.=42), en yüksek puanının (Max.=147) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,76$), Standart Sapmasının (Ss=3,54), en düşük puanın (Min.=0), en yüksek puanın (Max.= 21) olduğu görülmektedir. Buna göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu; erkek sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları toplam puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,41$), Standart Sapmasının (Ss=31,42), Minimum Puanının (Min.=170), en yüksek puanının (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları toplam puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,89$), Standart Sapmasının (Ss=19,90), en düşük puanının (Min.=41), en yüksek puanının (Max.=147) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları toplam puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,18$), Standart Sapmasının (Ss=3,87), en düşük puanının (Min.=0), en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve problem çözme becerileri toplam puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.9. Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimlerine Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları

Ailenin yaşadığı yerleşim birimi		ÖDÇSE	PÇE	DOÖ
Büyükşehir	n	192	192	192
	\bar{X}	270,82	90,58	11,53
	Ss	33,49	20,88	3,70
	Min. Puan	170	42	1
	Max.Puan	347	145	23
Şehir	n	131	131	131
	\bar{X}	273,47	90,92	10,84
	Ss	28,50	18,45	3,99
	Min. Puan	182	41	2
	Max.Puan	353	135	21
İlçe	n	186	186	186
	\bar{X}	272,22	90,64	11,42
	Ss	30,67	20,06	4
	Min. Puan	183	41	2
	Max.Puan	352	147	22
Köy	n	121	121	121
	\bar{X}	268,08	92,05	10,59
	Ss	31,82	19,73	3,76
	Min. Puan	194	48	0
	Max.Puan	353	140	21
Toplam	\bar{X}	271,26	90,95	11,17
	Ss	31,33	19,89	3,87
	Min. Puan	170	41	0
	Max.Puan	353	147	23

Tablo 3.9'da ailenin yaşadığı yerleşim birimlerine göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları görülmektedir. Buna göre, aileleri büyük şehirde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=270,82$), Standart Sapmasının (Ss=33,49), en düşük puanının (Min.=170), en yüksek puanının (Max.=342) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,58$), Standart Sapmasının (Ss=20,88), en düşük puanının (Min.=42), en yüksek puanının (Max.=145) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,53$), Standart Sapmasının

($Ss=3,7$), en düşük puanının ($Min.=1$), en yüksek puanının ($Max.=23$) olduğu görülmektedir. Buna göre aileleri büyükşehirde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da dıştan denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Aileleri şehirde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=273,47$), Standart Sapmasının ($Ss=28,50$), en düşük puanının ($Min.=41$), en yüksek puanının ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,92$), Standart Sapmasının ($Ss=18,45$), en düşük puanının ($Min.=41$), en yüksek puanının ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,84$), Standart Sapmasının ($Ss=3,99$), en düşük puanının ($Min.=2$), en yüksek puanının ($Max.=22$), olduğu görülmektedir. Buna göre aileleri şehirde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Aileleri ilçede yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=272,22$), Standart Sapmasının ($Ss=30,67$), en düşük puanının ($Min.=183$), en yüksek puanının ($Max.=352$) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,64$), Standart Sapmasının ($Ss=20,06$), en düşük puanının ($Min.=41$), en yüksek puanının ($Max.=147$); olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,42$), Standart Sapmasının ($Ss=4$), en düşük puanının ($Min.=2$), en yüksek puanının ($Max.=22$) olduğu görülmektedir. Buna göre aileleri ilçede yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Aileleri köyde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=268,08$), Standart Sapmasının ($Ss=31,82$), en düşük puanının ($Min.=194$), en yüksek puanının ($Max.=353$) olduğu görülmektedir.

PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=92,05$), Standart Sapmasının ($Ss=19,73$), en düşük puanının ($Min.=48$), en yüksek puanının ($Max.=140$) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,59$), Standart Sapmasının ($Ss=3,76$), en düşük puanının ($Min.=0$), en yüksek puanının ($Max.=21$) olduğu görülmektedir. Buna göre aileleri köyde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre ÖDÇSE'den alınan toplam puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,26$), Standart Sapmasının ($Ss=31,33$), en düşük puanının ($Min.=170$), en yüksek puanının ($Max.=353$) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,95$), Standart Sapmasının ($Ss=19,89$), en düşük puanının ($Min.=41$), en yüksek puanının ($Max.=147$) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,17$), Standart Sapmasının ($Ss=3,87$), en düşük puanının ($Min.=0$), en yüksek puanının ($Max.=23$) olduğu görülmektedir. Buna göre ailenin yaşadığı yer bakımından sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile problem çözme becerileri toplam puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı toplam puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.10. Mezun Olunan Lise Türüne Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları

Mezun Olunan Lise Türü		ÖDÇSE	PÇE	DOÖ
Genel Lise	n	404	404	404
	\bar{X}	271,86	90,44	11,15
	Ss	31,12	19,81	3,69
	Min. Puan	170	41	0
	Max.Puan	353	147	22
Mesleki Teknik Lise	n	6	6	6
	\bar{X}	236,17	109,17	10
	Ss	34,75	6,74	4,10
	Min. Puan	171	96	5
	Max.Puan	263	114	15
Anadolu Lisesi	n	111	111	111
	\bar{X}	270,06	91,48	11,05
	Ss	30,09	18,91	3,94
	Min. Puan	201	41	2
	Max.Puan	352	145	23
Özel Lise	n	11	11	11
	\bar{X}	271,73	93,09	11,27
	Ss	33,17	21,14	6,12
	Min. Puan	227	59	3
	Max.Puan	329	117	21
Diğer	n	100	100	100
	\bar{X}	273,13	90,70	11,49
	Ss	33,05	21,44	4,25
	Min. Puan	203	44	1
	Max.Puan	345	140	22
Toplam	n	632	632	632
	\bar{X}	271,41	90,89	11,18
	Ss	31,42	19,90	3,87
	Min. Puan	170	41	0
	Max.Puan	353	147	23

Tablo 3.10'da mezun olunan lise türüne göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları görülmektedir. Buna göre genel liseden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den alınan puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,86$), Standart Sapmasının ($Ss=31,12$), en düşük puanının ($Min.=170$), en yüksek puanının

(Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,44$), Standart Sapmasının ($Ss=19,81$), en düşük puanının (Min.=41), en yüksek puanının (Max.=147) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,15$), Standart Sapmasının ($Ss=3,69$), en düşük puanının (Min.=0), en yüksek puanının (Max.=22) olduğu görülmektedir. Buna göre genel liselerden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Mesleki teknik liseden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=236,17$), Standart Sapmasının ($Ss=34,75$), en düşük puanının (Min.=171), en yüksek puanının (Max.=263) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının 109,17, Standart Sapmasının ($Ss=6,74$), en düşük puanının (Min.=96), en yüksek puanının (Max.=114) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10$), Standart Sapmasının ($Ss=4,10$), en düşük puanının (Min.=5), en yüksek puanının (Max.=15) olduğu görülmektedir. Buna göre mesleki teknik liselerden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Anadolu lisesinden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=270,06$), Standart Sapmasının ($Ss=30,09$), en düşük puanının (Min.=201), en yüksek puanının (Max.=352) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=91,48$), Standart Sapmasının ($Ss=18,91$), en düşük puanının (Min.=41), en yüksek puanının (Max.=145), olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,05$), Standart Sapmasının ($Ss=3,94$), en düşük puanının (Min.=2), en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre Anadolu liselerinden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Özel liseden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,73$), Standart Sapmasının ($Ss=31,17$), en düşük puanının ($Min.=227$), en yüksek puanının ($Max.=329$) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=93,09$), Standart Sapmasının ($Ss=21,14$), en düşük puanının ($Min.=59$), en yüksek puanının ($Max.=117$), olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,27$), Standart Sapmasının ($Ss=6,12$), en düşük puanının ($Min.=3$), en yüksek puanının ($Max.=21$) olduğu görülmektedir. Buna göre özel liselerden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Diğer liselerden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=273,13$), Standart Sapmasının ($Ss=33,05$), en düşük puanının ($Min.=203$), en yüksek puanının ($Max.=345$) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,70$), Standart Sapmasının ($Ss=21,44$), en düşük puanının ($Min.=44$), en yüksek puanının ($Max.=140$) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,49$), Standart Sapmasının ($Ss=4,25$), en düşük puanının ($Min.=1$), en yüksek puanının ($Max.=22$) olduğu görülmektedir. Buna göre diğer liselerden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten ve dıştan denetimlilik arasında olduğu söylenebilir.

Mezun olunan lise türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları toplam puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,41$), Standart Sapmasının ($Ss=31,42$), en düşük puanının ($Min.=170$), en yüksek puanının ($Max.=353$) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,89$), Standart Sapmasının ($Ss=19,90$), en düşük puanının ($Min.=41$), en yüksek puanının ($Max.=147$) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,18$), Standart Sapmasının

($S_s=3,87$), en düşük puanının (Min.=0), en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre mezun olunan lise türüne göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile problem çözme becerileri toplam puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı toplam puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.11. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları

Annelerin Eğitim Düzeyi		ÖDÇSE	PÇE	DOÖ
Okuryazar değil	n	114	114	114
	\bar{X}	262,82	95,46	10,89
	Ss	31,56	18,39	3,77
	Min. Puan	182	51	0
	Max.Puan	341	147	21
İlkokul Mezunlu	n	399	399	399
	\bar{X}	273,37	89,50	11,11
	Ss	30,67	20,08	3,91
	Min. Puan	170	41	1
	Max.Puan	353	140	22
Ortaokul Mezunlu	n	38	38	38
	\bar{X}	274,63	91,11	10,58
	Ss	34,80	19,62	3,26
	Min. Puan	171	55	4
	Max.Puan	345	122	19
Lise Mezunlu	n	62	62	62
	\bar{X}	274,84	89,61	12,11
	Ss	30,94	19,22	3,49
	Min. Puan	214	48	4
	Max.Puan	337	124	20
Üniversite ya da Yüksekokul Mezunlu	n	19	19	19
	\bar{X}	264,16	96,37	12,58
	Ss	33,98	24,13	5,35
	Min. Puan	214	47	3
	Max.Puan	339	145	23
Toplam	n	632	632	632
	\bar{X}	271,41	90,89	11,18
	Ss	31,42	19,90	3,87
	Min. Puan	17	41	0
	Max.Puan	353	147	23

Tablo 3.11’de annelerin eğitim düzeylerine göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ’nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları görülmektedir. Buna göre annesi okuryazar olmayan olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=262,82$), Standart Sapmasının ($Ss=31,56$), en düşük puanının ($Min.=182$), en yüksek puanının ($Max.=341$) olduğu görülmektedir. PÇE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=95,46$), Standart Sapmasının ($Ss=18,39$), en düşük puanının ($Min.=51$), en yüksek puanının ($Max.=147$) olduğu görülmektedir. DOÖ’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,89$), Standart Sapmasının ($Ss=3,77$), en düşük puanının ($Min.=0$), en yüksek puanının ($Max.=21$) olduğu görülmektedir. Buna göre anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=273,37$), Standart Sapmasının ($Ss=30,67$), en düşük puanının ($Min.=170$), en yüksek puanının ($Max.=353$) olduğu görülmektedir. PÇE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=89,50$), Standart Sapmasının ($Ss=20,08$), en düşük puanının ($Min.=41$), en yüksek puanının ($Max.=140$) olduğu görülmektedir. DOÖ’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,11$), Standart Sapmasının ($Ss=3,91$), en düşük puanının ($Min.=1$), en yüksek puanının ($Max.=22$) olduğu görülmektedir. Buna göre anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Anneleri ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=274,63$), Standart Sapmasının ($Ss=34,80$), en düşük puanının ($Min.=171$), en yüksek puanının ($Max.=345$) olduğu görülmektedir. PÇE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=91,11$), Standart Sapmasının ($Ss=19,62$), en düşük puanının ($Min.=55$), en yüksek puanının

(Max.=122) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,58$), Standart Sapmasının ($Ss=3,26$), en düşük puanının (Min.=4), en yüksek puanının (Max.=19) olduğu görülmektedir. Buna göre anneleri ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Anneleri lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=274,84$), Standart Sapmasının ($Ss=30,94$), en düşük puanının (Min.=214), en yüksek puanının (Max.=337) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=89,61$), Standart Sapmasının ($Ss=19,22$), en düşük puanının (Min.=48), en yüksek puanının (Max.=124) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=12,11$), Standart Sapmasının ($Ss=3,49$), en düşük puanının (Min.=4), en yüksek puanının (Max.=20) olduğu görülmektedir. Buna göre anneleri lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da dıştan denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Anneleri üniversite ya da yüksek okul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=264,16$), Standart Sapmasının ($Ss=33,98$), en düşük puanının (Min.=214), en yüksek puanının (Max.=339) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=96,37$), Standart Sapmasının ($Ss=24,13$), en düşük puanının (Min.=47), en yüksek puanının (Max.=145) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=12,58$), Standart Sapmasının ($Ss=5,35$), en düşük puanının (Min.=3), en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre anneleri üniversite ya da yüksekokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da dıştan denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Annelerin eğitim düzeyine göre ÖDÇSE'den alınan toplam puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,41$), Standart Sapmasının ($Ss=31,42$), en düşük puanının (Min.=170), en yüksek puanının (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,89$), Standart Sapmasının ($Ss=19,90$), en düşük puanının (Min.=41), en yüksek puanının (Max.=147) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,18$), Standart Sapmasının ($Ss=3,87$), en düşük puanının (Min.=0), en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin eğitim düzeylerine göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile problem çözme becerileri toplam puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.12. Babaların Eğitim Düzeyine Göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ'nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları

Babaların Eğitim Düzeyi		ÖDÇSE	PÇE	DOÖ
Okuryazar değil	n	114	114	114
	\bar{X}	264,90	91,43	11,05
	Ss	39,03	22,49	3,72
	Min. Puan	183	62	6
	Max.Puan	341	147	19
İlkokul Mezunu	n	399	399	399
	\bar{X}	270,92	90,55	10,99
	Ss	28,79	19,67	3,96
	Min. Puan	194	41	0
	Max.Puan	353	135	22
Ortaokul Mezunu	n	38	38	38
	\bar{X}	277,52	88,30	10,52
	Ss	35,49	20,50	3,48
	Min. Puan	171	46	2
	Max.Puan	353	127	19
Lise Mezunu	n	62	62	62
	\bar{X}	268,54	93,93	11,73
	Ss	34,15	20,47	3,72
	Min. Puan	170	49	2
	Max.Puan	344	140	21

Üniversite ya da Yüksekokul Mezunu	N	19	19	19
	\bar{X}	272,39	90,03	11,53
	Ss	28,97	18,65	4,08
	Min. Puan	214	47	3
	Max.Puan	339	145	23
Toplam	\bar{X}	271,41	90,89	11,18
	Ss	31,42	19,90	3,87
	Min. Puan	170	41	0
	Max.Puan	353	147	23

Tablo 3.12’de babaların eğitim düzeylerine göre ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ’nin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Maximum ve Minimum Puanları görülmektedir. Buna göre babası okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=264,90$), Standart Sapmasının ($Ss=39,03$), en düşük puanının ($Min.=183$), en yüksek puanının ($Max.=341$) olduğu görülmektedir. PÇE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=91,43$), Standart Sapmasının ($Ss=22,49$), en düşük puanının ($Min.=62$), en yüksek puanının ($Max.=147$) olduğu görülmektedir. DOÖ’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,05$), Standart Sapmasının ($Ss=3,72$), en düşük puanının ($Min.=6$), en yüksek puanının ($Max.=19$) olduğu görülmektedir. Buna göre babaları okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Babası ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=270,92$), Standart Sapmasının ($Ss=28,79$), en düşük puanının ($Min.=194$), en yüksek puanının ($Max.=353$) olduğu görülmektedir. PÇE’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,35$), Standart Sapmasının ($Ss=19,67$), en düşük puanının ($Min.=41$), en yüksek puanının ($Max.=135$) olduğu görülmektedir. DOÖ’den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,99$), Standart Sapmasının ($Ss=3,96$), en düşük puanının ($Min.=0$), en yüksek puanının ($Max.=22$) olduğu görülmektedir. Buna göre babaları ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri

puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Babası ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=277,52$), Standart Sapmasının ($Ss=35,49$), en düşük puanının (Min.=171), en yüksek puanının (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=88,30$), Standart Sapmasının ($Ss=20,50$), en düşük puanının (Min.=46), en yüksek puanının (Max.=127) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,52$), Standart Sapmasının ($Ss=3,48$), en düşük puanının (Min.=2), en yüksek puanının (Max.=19) olduğu görülmektedir. Buna göre babaları ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Babası lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=268,54$), Standart Sapmasının ($Ss=34,15$), en düşük puanının (Min.=170), en yüksek puanının (Max.=344) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=93,93$), Standart Sapmasının ($Ss=20,47$), en düşük puanının (Min.=49), en yüksek puanının (Max.=140) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,73$), Standart Sapmasının ($Ss=3,72$), en düşük puanının (Min.=2), en yüksek puanının (Max.=21) olduğu görülmektedir. Buna göre babaları lise mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da dıştan denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Babası üniversite ya da yüksek okul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=272,39$), Standart Sapmasının ($Ss=28,97$), en düşük puanının (Min.=214), en yüksek puanının (Max.=339) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,03$), Standart Sapmasının ($Ss=18,65$), en düşük puanının (Min.=47), en yüksek puanının (Max.=145) olduğu görülmektedir. DOÖ'den

aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,53$), Standart Sapmasının ($Ss=4,08$), en düşük puanının (Min.=3), en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. Buna göre babaları üniversite ya da yüksekokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile problem çözme becerileri puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da dıştan denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının babaların eğitim düzeylerine göre ÖDÇSE'den aldıkları toplam puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=271,41$), Standart Sapmasının ($Ss=31,42$), en düşük puanının (Min.=170), en yüksek puanının (Max.=353) olduğu görülmektedir. PÇE'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=90,89$), Standart Sapmasının ($Ss=19,90$), en düşük puanının (Min.=41), en yüksek puanının (Max.=147) olduğu görülmektedir. DOÖ'den aldıkları puanların Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,18$), Standart Sapmasının ($Ss=3,87$), en düşük puanının (Min.=0), en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile problem çözme becerileri toplam puanlarının orta düzeyde olduğu, denetim odağı puanlarının da içten denetimliliğe daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.13. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Alt Boyutlarına Göre Puan Dağılımı

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	Min. Puan	Max. Puan
Tutum	30,68	4,95	11	40
Güdülenme	26,21	4,68	10	39
Zaman Kullanma	25,84	4,56	14	38
Kaygı	28,19	3,96	16	39
Konsantrasyon	26,20	4,91	9	40
Bilginin İşlenmesi	30,05	5,01	14	40
Ana fikirlerin Seçilmesi	19,58	3,17	8	25
Çalışma Yardımcıları	27,82	4,43	10	39
Kendi Kendini Test Etme	26,70	4,78	12	40
Test Stratejileri	30,13	5,04	10	40

Tablo 3.13'te öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutlarına göre puan dağılımı verilmektedir.

ÖDÇSE'nin alt boyutlarına ve maddelerine göre değerlendirme yapılacak olursa; tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme alt boyutlarından alınan 8-18 arası puanın kötü, 19-29 arası puanın orta, 30-40 arası puanın iyi düzeyde olduğunu söylenebilir. Bunun dışında ana fikirlerin seçilmesi alt boyutundan alınan 5-11 arası puanın düşük, 12-18 arası puanın orta, 19-25 arası puanın iyi düzeyde olduğunu söylenebilir.

Tutum alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=30,68$), Standart Sapmasının ($Ss=4,95$), en düşük puanının (Min.=11,00), en yüksek puanının (Max.=40) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=30,68$) iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Güdüleme alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=26,21$), Standart Sapmasının ($Ss=4,68$), en düşük puanının (Min.=10), en yüksek puanının (Max.=39) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin güdüleme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=26,21$) orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Zaman kullanma alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=25,84$), Standart Sapmasının ($Ss=4,56$), en düşük puanının (Min.=14), en yüksek puanının (Max.=38) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman kullanma alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=25,84$) orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Kaygı alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=28,19$), Standart Sapmasının ($Ss=3,96$), en düşük puanının (Min.= 16), en yüksek puanının (Max.= 39) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=28,19$) orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Konsantrasyon alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=26,20$), Standart Sapmasının ($Ss=4,91$), en düşük puanının (Min.= 9), en yüksek puanının (Max.=40) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin konsantrasyon alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=26,20$) orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Bilginin işlenmesi alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=30,05$), Standart Sapmasının ($Ss=5,01$), en düşük puanının (Min.= 14), en yüksek puanının (Max.=40) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bilginin işlenmesi alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=30,05$) iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=19,58$), Standart Sapmasının ($Ss=3,17$), en düşük puanının (Min.= 8), en yüksek puanının (Max.=25) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ana fikirlerin seçilmesi alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=19,58$) iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışma yardımcıları alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=27,82$), Standart Sapmasının ($Ss=4,43$), en düşük puanının (Min.= 10), en yüksek puanının (Max.=39) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin çalışma yardımcıları alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=27,82$) orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Kendi kendini test etme alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=26,70$), Standart Sapmasının ($Ss=4,78$), en düşük puanının (Min.= 12), en yüksek puanının (Max.=40) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kendi kendini test etme alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=26,70$) orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Test stratejileri alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=30,13$), Standart Sapmasının ($Ss=5,04$), en düşük puanının (Min.=10), en yüksek puanının (Max.=40)

olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin test stratejileri alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=30,13$) iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden tutum, test stratejileri, bilginin işlenmesine yönelik stratejilerin daha çok; ana fikirlerin seçilmesi, zaman kullanma, kaygı, konsantrasyon ve güdülenme stratejilerinin daha az tercih edilen stratejiler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 14. Problem Çözme Becerilerinin Alt Boyutlarına Göre Puan Dağılımı

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	Min. Puan	Max. Puan
Aceleci Yaklaşım	29,29	6,04	14	49
Düşünen Yaklaşım	13,04	4,45	5	27
Kaçıngan Yaklaşım	11,50	4,48	4	24
Değerlendirici Yaklaşım	7,82	3,00	3	17
Kendine Güvenli Yaklaşım	18,99	5,46	7	41
Planlı Yaklaşım	10,24	3,65	4	23

Tablo 3.14'te problem çözme becerilerinin sınıflamasına göre puan dağılımı verilmektedir. Buna göre, Aceleci yaklaşım alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=29,29$), Standart Sapmasının ($Ss=6,04$), en düşük puanının (Min.=14), en yüksek puanının (Max.=49) olduğu görülmektedir. Düşünen yaklaşım alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=13,04$), Standart Sapmasının ($Ss=4,45$), en düşük puanının (Min.= 5), en yüksek puanının (Max.=27) olduğu görülmektedir. Kaçıngan yaklaşım alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=11,5$), Standart Sapmasının ($Ss=4,48$), en düşük puanının (Min.=4), en yüksek puanının (Max.=24) olduğu görülmektedir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=7,82$), Standart Sapmasının ($Ss=3$), en düşük puanının (Min.=3), en yüksek puanının (Max.=17) olduğu görülmektedir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=18,99$), Standart Sapmasının ($Ss=5,46$), en düşük puanının (Min.=7), en yüksek puanının (Max.=41) olduğu görülmektedir. Planlı yaklaşım alt boyutunun Aritmetik Ortalamasının ($\bar{X}=10,24$), Standart Sapmasının ($Ss=3,65$), en düşük puanının 4, en yüksek puanının (Max.=23) olduğu görülmektedir. PÇE'nin alt boyutlarının toplam puan limitleri aceleci yaklaşım: 9-54,

düşünen yaklaşım: 5-30, çekingen yaklaşım: 4-24, değerlendirici yaklaşım: 3-18, kendine güvenli yaklaşım: 7-42, planlı yaklaşım: 4-24 puan arasındır. Ortalama puanlar yukarıda hesaplanmış puan aralıkları esas alınarak incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Bu araştırmada problem çözme envanteri toplam puanları bakımından 32-85 puan aralığının iyi, 86-139 puan aralığı orta, 140-193 puan aralığı kötü düzey olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Köymen'in 1990 yılında Türkçe'ye çevirdiği 77 sorudan oluşan Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE), uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan 35 maddeden oluşan Problem Çözme Envanteri (PÇE), uyarlaması Dağ (1991) tarafından yapılmış olan Rotter (1966) tarafından geliştirilmiş olan ve 29 maddeden oluşan Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RIDKOÖ), öğretmen adaylarına ilişkin bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu 632 kişiye uygulanmıştır.

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE)

Weinstein tarafından 1987'de geliştirilen ve Köymen tarafından 1990 yılında Türkçe'ye uyarlanan Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri, öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini belirleyen 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Tutum, Motivasyon, Zamanı Kullanma, Kaygı, Konsantrasyon, Bilginin işlenmesi, Ana fikirlerin Seçilmesi, Çalışma Yardımcıları, Kendi Kendini Test Etme ve Test Stratejileridir. Köymen tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları 0,68–0,86 olup, test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde alt boyutlara ilişkin Pearson korelasyon katsayıları $r = 0,72-0,85$ aralığında değiştiği görülmüştür. Her alt boyut bağımsız olarak değerlendirilmekte, sonuçlar Öğrenme ve Çalışma Stratejilerini değerlendirme formu üzerinde işlenmekte ve öğrenme ve ders çalışma strateji profili elde edilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Demiray, 2002). Öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin olumlu olumsuz ifadelerin yer aldığı ölçekte, cevaplayıcılar her bir ifade için “Bana hiç uymuyor”, “Bana pek uymuyor”,

“Bana biraz uyuyor”, “Bana oldukça uyuyor”, “Bana tamamen uyuyor” biçiminde tepkide bulunmaktadır. Böylece öğrenciler, envanterdeki her bir ifadenin kendisine Uyuma/Uymama derecesini bildirmiş olmaktadır. Dolayısıyla ölçekteki maddelere verilen cevaplar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmemektedir. 1-5 arası puanlanan 5’li likert tipi kendini değerlendirme ölçeğinin Puan ranjı 77-385’tir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler ölçekten en az 77 en fazla 385 puan almaktadır. Bu çalışmada öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri, toplam puan bakımından 77-179 puan aralığının kötü düzey, 180-282 puan aralığının orta düzey, 283-385 puan aralığı iyi düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.15. Alan Yazınında Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Veri Toplama Aracı	Kimlere Uygulandığı	Araştırmacılar
Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri LASSI	Lise ve üniversite öğrencileri	Köymen (1990)
Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri LASSI	Üniversite öğrencileri	Başer, Saracaloğlu, Yavuz, Narlı (2004)
Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri LASSI	Ortaöğretim öğrencileri	Ural (2006)
Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri LASSI	Üniversite öğrencileri	Dural (2008)
Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri LASSI	Ortaöğretim öğrencileri	Önder (2009)

Tablo 3.15’te alan yazınında öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri üzerine yapılmış çalışmalar gösterilmektedir. Tablo 3.16’den de anlaşıldığı gibi öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır.

Tablo 3.16. ÖDÇSE'nin Alt Boyutları, Alt Boyutlara Ait Maddeler ve Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Katsayıları

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri Alt Boyutları	Maddeler	Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Katsayısı
Tutum	5, 14, 18, 29, 38, 45, 51, 69	0,67
Motivasyon	10, 13, 16, 28, 33, 41, 49, 56	0,60
Zaman Yönetimi	3, 22, 36, 42, 48, 58, 66, 74	0,59
Kaygı	1, 9, 25, 31, 35, 54, 57, 63	0,43
Konsantrasyon	6, 11, 39, 43, 46, 55, 61, 68	0,75
Bilgiyi işleme	12, 15, 23, 32, 40, 47, 67, 76	0,79
Ana fikirlerin Seçilmesi	2, 8, 60, 72, 77	0,66
Çalışma Yardımcıları	7, 19, 24, 44, 50, 53, 62, 73	0,55
Kendini Test Etme	4, 17, 21, 26, 30, 37, 65, 70	0,69
Test Stratejileri	20, 27, 34, 52, 59, 64, 71, 75	0,74

Tablo 3.16'da ÖDÇSE'nin alt boyutları, alt boyutlarının hangi maddelerden oluştuğu (Ural, 2006: 37) ve 632 kişi üzerinde uygulanan bu araştırmanın sonucunda alt boyutlara ait Cronbach's Alpha katsayıları gösterilmiştir. Bu çalışmada ÖDÇSE'nin toplam Cronbach's Alpha katsayısının 0,92 ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayısının da 0,85 olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.17. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	1. Faktör Yüğü	2. Faktör Yüğü	3. Faktör Yüğü	4. Faktör Yüğü	5. Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonları	X	Ss
51	0,645					0,448	3,49	1,09
18	0,619					0,423	4,20	1,19
69	0,616					0,414	3,69	1,13
14	0,553					0,364	3,69	1,05
29	0,538					0,351	3,71	1,13
45	0,533					0,347	4,00	1,10
38	0,490					0,314	3,20	1,32
5	0,414					0,264	4,70	,876
13		0,649				0,407	2,97	1,15
10		0,630				0,405	2,95	1,18
56		0,587				0,350	3,44	1,09
49		0,551				0,346	3,66	1,05
28		0,543				0,301	3,68	1,23
41		0,518				0,293	3,62	1,08
33		0,286				0,159	3,31	1,26
16		0,284				0,152	2,58	1,03
66			0,729			0,504	3,19	1,14
42			0,674			0,418	2,77	1,17
22			0,583			0,343	2,94	1,20
74			0,552			0,303	3,67	1,10
3			0,534			0,302	2,94	1,04
48			0,461			0,280	3,29	1,04
58			0,432			0,289	3,68	1,11
36			0,086			0,044	3,36	1,10
57				0,720		0,391	3,04	1,21
31				0,664		0,494	3,03	1,23
63				0,658		0,425	3,64	1,11
54				0,637		0,450	3,72	1,04
25				0,620		0,367	3,32	1,14
9				0,553		0,291	3,26	1,07
1				0,349		0,167	4,64	0,94
35				0,392		0,216	3,56	1,00
43					0,737	0,572	3,20	1,01
68					0,675	,510	3,08	1,02
46					0,667	0,492	3,01	1,05
6					0,638	0,478	3,18	0,91
39					0,619	0,471	3,19	1,02
55					0,609	0,451	3,44	0,96
11					0,444	0,313	3,51	1,13

61

0,436

0,302

3,59

1,01

Madde No	6. Faktör Yüğü	7. Faktör Yüğü	8. Faktör Yüğü	9. Faktör Yüğü	10. Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonları	X	Ss
47	0,720					0,580	3,67	1,00
40	0,715					0,575	3,90	0,95
12	0,599					0,463	3,56	1,00
32	0,702					0,564	4,02	0,94
15	0,628					0,486	3,70	0,93
23	0,598					0,455	4,10	0,95
76	0,687					0,553	3,81	0,93
67	0,481					0,356	3,29	1,12
77		0,744				0,512	3,94	0,94
72		0,692				0,448	3,72	1,06
60		0,682				0,441	3,94	1,06
8		0,575				0,348	3,81	0,94
2		0,569				0,352	4,17	0,81
7			0,704			0,304	3,72	0,99
62			0,677			0,295	3,78	0,96
19			0,670			0,286	4,01	1,15
53			0,146			0,463	3,32	1,20
50			0,143			0,484	3,37	1,16
73			0,132			0,245	3,04	1,07
24			0,125			0,150	3,22	1,22
44			0,088			0,028	3,38	1,18
21				0,663		0,461	3,93	1,02
37				0,662		0,473	3,57	0,96
17				0,575		0,365	3,69	1,07
30				0,638		0,436	3,68	1,03
65				0,544		0,352	3,58	1,09
70				0,527		0,363	2,93	1,08
4				0,451		0,321	2,75	1,06
26				0,446		0,306	2,57	1,16
71					0,660	0,496	3,69	1,06
59					0,633	0,462	3,89	1,07
34					0,630	0,470	3,91	0,97
75					0,629	0,455	3,52	1,06
52					0,624	0,459	3,80	1,02
64					0,554	0,395	3,81	1,09
20					0,546	0,392	3,56	1,09
27					0,492	0,346	3,95	1,09

Tablo 3.17’de bu araştırmada uygulanan öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinin faktör ve madde analizi sonuçları gösterilmektedir.

Faktör yükleri birinci faktör için 0,414 ile 0,645; ikinci faktör için 0,284 ile 0,649; üçüncü faktör için 0,086 ile 0,729 ve dördüncü faktör için 0,349 ile 0,664; beşinci faktör için 0,436 ile 0,737; altıncı faktör için 0,481 ile 0,720; yedinci faktör için 0,569 ile 0,744; sekizinci faktör için 0,88 ile 0,704; dokuzuncu faktör için 0,451 ile 0,663; onuncu faktör için 0,492 ile 0,660 arasında değişmektedir. Faktör yükleri 0,30’un üstünde olan maddeler, ölçeğin faktör yapısı için güçlü olan maddeler olarak kabul edilmekte ve faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir. Bu nedenle 16, 24, 33, 36, 50, 53 ve 73. maddelerin faktör yapısını ölçmede güçlü maddeler olmadıkları söylenebilir. Faktörlerde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,45 değerinden yüksek olması, bu maddelerin güçlü bir faktör yapısı sağladığına yönelik bir kanıt olabilir (Yayla ve Türkoğuz, 2011).

ÖDÇSE’deki maddelerin madde-toplam ölçek korelasyonları en düşük 0,044, en yüksek 0,580 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin korelasyon değerleri sırasıyla birinci faktör için 0,264 ile 0,448; ikinci faktör için 0,152 ile 0,407; üçüncü faktör için 0,044 ile 0,544 ve dördüncü faktör için 0,167 ile 0,494; beşinci faktör için 0,302 ile 0,572; altıncı faktör için 0,356 ile 0,580; yedinci faktör için 0,348 ile 0,512; sekizinci faktör için 0,28 ile 0,463; dokuzuncu faktör için 0,306 ile 0,473; onuncu faktör için 0,346 ile 0,496 arasında değişmektedir.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Bireylerin problem çözme konusunda kendi algılayışlarını ölçmek amacıyla Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olan problem çözme envanterinin uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında yapılmıştır. Taylan (1990), Heppner’den aktararak envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış ve psikolojik danışmada, tıpta ya da eğitim ortamlarında bireyin problem çözme ya da başa çıkma tarzını belirleyebilmek için kullanıldığını belirtmiştir.

Ölçek, olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Ters olarak puanlanan maddeler ise; 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 34'tür. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin sorun çözme konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekten en az 32, en fazla 192 puan alınabilir. Ölçek, "Problem çözme yeteneğine güven" (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34. ve 35. maddeler), "Yaklaşma-kaçınma" (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30. ve 31. maddeler), ve "Kişisel kontrol" (3, 14, 25, 26. ve 32. maddeler) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin aceleci yaklaşım ($\alpha=0.78$), düşünen yaklaşım ($\alpha=0.76$), kendine güvenli yaklaşım ($\alpha=0.64$), planlı yaklaşım ($\alpha=0.59$) olmak üzere 6 alt boyut bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,88; tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayısı ise $r= 0,81$ 'dir. Ölçeğin kullanıldığı Türkiye' deki çalışmalarda üç faktörlü yapısına dikkat çekilse de analizler toplam puanlar üzerinden yapılmaktadır.

Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; olumsuz-etkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı düşünülür (Çağlayan, 2007: 120-121). Ayrıca altı alt boyutun toplam puan limitleri şöyledir:

Aceleci Yaklaşım: 9-54

Düşünen Yaklaşım: 5-30

Çekingen Yaklaşım: 4-24

Değerlendirici Yaklaşım: 3-18

Kendine Güvenli Yaklaşım: 7-42

Planlı Yaklaşım: 4-24 (Mertoğlu ve Öztuna, 2004: 83; Çağlayan, 2007: 136; Çağlayan, Taşgın ve Yıldız, 2008: 66).

Taylan'ın (1990), Türkçe'ye çevirdiği ve güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yaptığı çalışmada, faktör analizi ile envanterin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler, kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden “problem çözme yeteneğine güven”; gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma-kaçınma” ve problemlerle kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol”dür.

Çam tarafından 1995 yılında yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 275 kişi üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen verilerle madde toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve 32 madde değerlendirmeye alınmıştır. Bu 32 maddenin Cronbach's Alpha değerinin 0,80 olduğu, test yanılma tekniği ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,76 olarak bildirilmiştir. Buna göre ölçeğin toplam puan bakımından kullanılabilirliği söylenebilir. Ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonlarının anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür (Çapri ve Gökçakan, 2008: 140).

Keleş (2000), yapmış olduğu çalışmada, problem çözme envanterinin güvenilirliği için madde analizine dayalı Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısına bakmıştır. PÇE'de ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. “Sorun çözme yeteneğine güven” faktörü için 0,86; “yaklaşma-kaçınma” faktörü için 0,79; “kişisel kontrol” faktörü için 0,75 ve toplamda 0,90 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları tüm maddelerde 0,32 ile 0,73 arasında değişmektedir.

Saracaoğlu, Serin ve Bozkurt (2005), yapmış oldukları çalışmada problem çözme envanteri ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının $r = 0,83$ ile $r = 0,89$ arasında değiştiğini, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0,88 ve güvenilirlik katsayısı $r = 0,81$ olarak bulduklarını dile getirmişlerdir.

Koçak ve Eves (2010), yapmış oldukları bir çalışmada 250 yetişkin kişiye problem çözme envanterini uygulamışlardır ve uyguladıkları çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısını 0,86 olarak tespit etmişlerdir.

Tablo 3.18. Alan Yazınında Problem Çözme Envanteri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Veri Toplama Aracı	Kimlere Uygulandığı	Araştırmacılar
Problem Çözme Envanteri	Yetişkin	Heppner & Peterson (1982)
Problem Çözme Envanteri	Yetişkin	Taylan (1990)
Problem Çözme Envanteri	Yetişkin	Şahin, Şahin & Heppner (1993)
Problem Çözme Envanteri	Üniversite Öğrencileri	Yaman (2003)
Kişilerarası PÇE	Lise öğrencileri	Çam ve Tümkaya (2008)

(Serin, Serin ve Saygılı, 2010: 448)

Tablo 3.18’de alan yazınında problem çözme envanteri üzerine yapılmış çalışmalar gösterilmektedir.

Tablo 3.19. PÇE’nin Alt Boyutları ve Maddeleri

PÇE Alt Boyutları	Maddeler	Cronbach's Alpha Katsayısı
Acelecı Yaklaşım	13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32	0,60
Düşünen Yaklaşım	18, 20, 31, 33, 35	0,76
Kaçıngan Yaklaşım	1, 2, 3, 4	0,74
Değerlendirici Yaklaşım	6, 7, 8	0,73
Kendine Güvenli Yaklaşım	5, 11, 23, 24, 27, 28, 34	0,74
Planlı Yaklaşım	10, 12, 16, 19	0,73

Tablo 3.19’da PÇE’nin alt boyutları ve bu alt boyutlara ait maddeler (Savaşır ve Şahin, 1997: 79–85) ve bu araştırmanın sonucunda 632 kişiden oluşan örneklemin verdiği cevaplarla ortaya çıkan alt boyutlara ait Cronbach’s Alpha Katsayıları gösterilmektedir. Bu çalışmada ise problem çözme envanterinin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,88 ve Guttman Split Half güvenilirlik katsayısının $r = 0,85$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.20. Problem Çözme Becerileri Envanterinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madd e No	1. Faktör Yükü	2. Faktör Yükü	3. Faktör Yükü	4. Faktör Yükü	5. Faktör Yükü	6. Faktör Yükü	Madde- Toplam Korelasyonları	X	Ss
14	0,690						0,491	2,86	1,39
25	0,642						0,399	3,31	1,33
26	0,638						0,410	3,21	1,39
32	0,614						0,461	3,66	1,39
30	0,613						0,421	2,80	1,43
21	0,590						0,389	3,02	1,32
15	0,587						0,419	2,90	1,35
17	0,494						0,390	3,63	1,41
13	0,447						0,340	3,90	1,31
35		0,734					0,547	2,34	1,37
31		0,728					0,545	2,61	1,24
20		0,719					0,537	2,52	1,20
33		0,718					0,535	2,84	1,09
18		0,693					0,508	2,73	1,30
2			0,784				0,576	2,86	1,43
4			0,773				0,555	2,63	1,42
1			0,725				0,504	2,99	1,70
3			0,716				0,492	3,03	1,42
7				0,825			0,574	2,47	1,20
6				0,822			0,569	2,71	1,24
8				0,765			0,499	2,63	1,30
24					0,804		0,632	2,30	1,15
23					0,773		0,588	2,21	1,18
27					0,767		0,614	2,69	1,26
5					0,670		0,488	2,75	1,22
34					0,565		0,407	2,70	1,29
28					0,439		0,273	3,34	1,38
11					0,341		0,224	3,00	1,27
19						0,781	0,566	2,55	1,22
12						0,768	0,551	2,36	1,21
16						0,718	0,491	2,70	1,23
10						0,713	0,487	2,63	1,24

Tablo 3.20’de problem çözme becerileri envanterinin faktör ve madde analizi sonuçları gösterilmektedir.

Faktör yükleri birinci faktör için 0,447 ile 0,690; ikinci faktör için 0,693 ile 0,734; üçüncü faktör için 0,716 ile 0,784; dördüncü faktör için 0,765 ile 0,825; beşinci faktör için 0,341 ile 0,804; altıncı faktör için 0,713 ile 0,781 arasında değişmektedir. Buna göre problem çözme envanterinde bulunan tüm maddelerin güçlü bir faktör yapısı sağladığı söylenebilir.

PÇE'deki maddelerin madde toplam ölçek korelasyonları en düşük 0,224 en yüksek 0,632 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin korelasyon değerleri sırasıyla birinci faktör için 0,340 ile 0,491; ikinci faktör için 0,508 ile 0,547; üçüncü faktör için 0,492 ile 0,576, dördüncü faktör için 0,499 ile 0,574; beşinci faktör için 0,224 ile 0,632; altıncı faktör için 0,487 ile 0,576 arasında değişmektedir.

Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ)

Bu araştırmada Denetim Odağı Ölçeği olarak adlandırılan ölçek, Rotter tarafından 1966'da geliştirilmiş olan 29 maddeden oluşan Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'dir. Bu ölçek, 17 yaş ve üstünde kişilere uygulanır. Bu ölçek bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik dışsallık boyutu üzerindeki konumu; pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (şans veya kader) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inanç türlerini ölçmektedir. Ölçekten alınan puanlar 0-23 arasında değişmektedir ve puanların yükselmesi dış denetim odağı inancındaki artışı göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin başında nasıl uygulanacağına dair yönerge bulunmaktadır. Her madde "a" ve "b" harfleri ile gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Testi yanıtlayan kişiden kendisine uygun olan cümleyi seçmesi (a ve b seçeneğinden birini) bunu işaretlemesi istenir. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 6'sı dolgu maddedir (1, 8, 14, 19, 24, 27). Ayrıca (2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29) maddelerinin (a) seçenekleri 1'er puan almaktayken (3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26, 28) maddelerin (b) seçenekleri 1'er puan almaktadır. Böylece 0-23 arasında toplam puan alınabilmektedir. Puanların yorumlanmasında, yükselen puanlar dış kontrol odağı inancında artışı gösterirken, düşük puan ise iç kontrol odağı inancında artışı göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Her soru birbirine zıt iki şıktan oluşmaktadır. Bu sıklardan biri seçilmektedir. Örneğin Rotter'in ölçeğinin 2. sorusunda "İnsanların yaşamlarındaki mutsuzluklar kısmen talihsizliklerden kaynaklanır" şeklinde dışsal kontrole işaret eden şıkka karşılık, "İnsanların talihsizlikleri yaptıkları yanlışlıklardan kaynaklanır" şıkkı içsel kontrole işaret eder. Bu ölçekte dışsal kontrole işaret eden şıklar 1 puan, içsel kontrole işaret eden şıklar sıfır puan üzerinden değerlendirilir.

Bu araştırmada denetim odağından alınan medyan puanı olan 11, kesme noktası olarak benimsenmiştir. Buna göre, araştırmada 0-11 arası puanların içten denetimliliğe, 12-23 arası puanların da dıştan denetimliliği gösterdiği kabul edilmiştir.

Güvenirlilik

İç tutarlık: Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının 0,11 ile 0,48 arasında değiştiği, bir örnekleme iç tutarlık katsayısının 0,77 olarak bulunduğu bildirilmiştir.

İki yarı test güvenirliliği: Ölçeğin iki-yarı test güvenirlilik katsayısının çeşitli örneklemlerde 0,65 ile 0,79 arasında bulunduğu bildirilmiştir.

Test-tekrar test güvenirliliği: Ölçeğin çeşitli örneklemlerde ve 1-2 aylık zaman aralıklarıyla tekrar uygulanması sonucu hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0,49 ile 0,83 arasında değiştiği bildirilmiştir.

Geçerlik

Yapı geçerliliği: Ölçek puanları üzerinde yapılan faktör analizlerinde farklı sayılarda faktörler elde edilmiş, ancak bunların genel olarak iç-dış kontrol odağı boyutunu oluşturdukları anlaşılmıştır.

Ölçüt bağımlı geçerlik: Ölçeğin sonradan geliştirilen bazı kontrol odağı ölçekleriyle 0,25 ile 0,55 arasında korelasyonlar ortaya çıkardığı, ancak korelasyonlardaki bu göreceli düşüklüğün, yeni ölçeklerin dış kontrol boyutunu, başta şans ve kader inancı olmak üzere bazı alt boyutlara ayırarak ölçmelerine bağlı olduğu bildirilmiştir.

Türkiye Uyarlaması

İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği 1991'de İhsan Dağ tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır.

Güvenirlilik

İç tutarlık: Ölçeğin madde-toplam korelasyonları 0,08 ile 0,41 arasında değişmiş ve yalnızca 3. ve 20. maddenin ölçek toplam puanıyla korelasyonları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ölçeğin 532 deneklik hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı iç tutarlık katsayısı 0,71 dir. Ölçeğin 99 deneklik örnekleme KR-20 güvenirlilik katsayısı da 0,68 bulunmuştur. Dağ (1991), RİDKOÖ'nün geçerlik-güvenirlilik çalışmasında, yapı geçerliliğinin kontrolü amacıyla uygulanan faktör analizinde oldukça karmaşık bir yapı bulunduğunu bildirmiştir (Dağ, 2002: 79). Rotter, ölçeğin

homojen bir boyutu olmamasının, geliştirilmesinde maksatlı olarak hedeflendiğini ve bunun ölçeğin iç tutarlılığını düşürse bile yordayıcı gücünü arttırdığını savunmaktadır (Dağ, 1991: 11).

Test-tekrar test güvenilirliği: Ölçeğin 99 deneklik bir örneklemede ortalama 23 gün arayla tekrar uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirliği 0,83 tür.

Geçerlik

Yapı geçerliği: Uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda, ölçekten toplam varyansın %47.7'sini açıklayabilen 7 faktör elde edilmiştir (N=532). Bu faktörler (adlandırmada. 50'nin üzerinde yüklenen maddeler dikkate alındığında); (1) Şans kontrolü eksikliği, (2) Siyasal olaylarda dış kontrol, (3) Şans kontrolü, (4) Okul başarısı kontrolü eksikliği, (5) Kişilerarası ilişkilerde kontrol eksikliği, (6) Kadercilik inancı ve (7) Siyasal olaylarda kontrol eksikliğidir. Bu faktörler yeterince homojen olarak belirmemiş olmakla birlikte, sayı ve örüntüleri yönünden, ölçeğin orijinaliyle elde edilen faktörlere önemli ölçüde benzerlik göstermiştir.

Ölçüt bağıntılı geçerlik: Kendini denetlemeyi ölçen Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) puanlarıyla iç kontrol arasında -0,29'luk anlamlı ($p<0,001$) bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca, dış kontrol odağı inancı ile Belirti Tarama Listesi (SCL-90-R)'nin genel belirti puanı (GSI) arasında da 0,21'lik anlamlı ($p<0,001$) korelasyon saptanmıştır. Araştırmacının RIDKOÖ dışındaki bazı orijinal kontrol odağı ölçeklerinin maddelerinden yararlanarak oluşturduğu, yarı yapılandırılmış bir görüşme formunu kullandığı ve 53 deneğin tek tek görüşmeye alındığı bir ön çalışmada yapılmıştır. Bu görüşmedeki derecelendirme puanları ile deneklerce daha önceden cevaplanmış ve araştırmacının görüşme sırasında bilmediği RIDKOÖ puanları arasındaki korelasyon $r= 0,69$ ($p<0,001$) bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğine kanıt oluşturmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997: 93-99; Çoruh, 2003)

Yazar (1996), yapmış olduğu çalışmada (Aşkın, 1981; Seman ve Evan, 1962; Rotter, Liverant ve Crowne, 1961; Franklin, 1963; Ören 1989; Shostro, 1964; Goodman ve Waters, 1987)'nin araştırmalarından söz etmektedir. Buna göre Rotter tarafından geliştirilen ölçek Aşkın tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Seman ve Evans tarafından geçerlik çalışması yapılmış ve ölçek içsellik ve dışsallık olmak üzere iki grubu başarılı bir şekilde ayırt etmiştir. Rotter, Liverant ve Crowne'de yaptıkları çalışmada ölçeğin grupları başarıyla ayırt edebildiğini bulmuşlardır. Rotter, ölçek cevaplarına uygulanan faktör analizi sonucunda toplam varyansın büyük bir bölümünün genel bir faktör tarafından açıklanabildiğini belirtmiş ve bunun iç-dış kontrol beklentileri boyutu olduğunu belirtmiştir. Franklin'de 1000 kişilik lise örnekleminde toplam varyansın % 53'ünü açıklayan

genel bir faktör elde ettiğini belirtmiştir. Ülkemizde, Ören tarafından yapılan ön geçerlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında Kuzgun'un Kişisel Yönelim Envanteri'nin Desteği içten Alma boyutu ile arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarındaki korelasyon katsayısı $r= 0,51$ olarak bulunmuş, t testi ile yapılan önem kontrolünde $t=2$ ilişki düzeyinin önemli olduğu görülmüştür. Denetim Odağı Ölçeğinin güvenilirliğinde ise, Goodman ve Waters, Rotter ölçeğinin, iç tutarlılığını 0,77 bulmuş, Rotter puanlarıyla belli başlı diğer bazı kontrol odağı ölçekleri arasında da 0,25 ile 0,55 arasında korelasyonlar bildirmiştir.

Keleş (2000), tarafından yapılan araştırmada denetim odağı ölçeğinin güvenilirliği için madde analizine dayalı iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre madde toplam korelasyonları tüm maddelerde 0,24 ile 0,49 arasında değişmektedir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,76 olarak bulunmuştur. Keleş (2000), ölçeğin yapı geçerline faktör analizi ile bakmıştır. Analiz onucuna göre faktör yük değeri 0,30 ve üzerinde olan maddeler seçilmiş, ölçekteki maddelerin yük değerleri 0,33 ile 0,61 arasında değişmektedir.

Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2011), yapmış oldukları araştırmada, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını, sınıf öğretmeni adayları ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi gören 141 öğrenci üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini araştırmışlardır. Araştırmalarında denetim odağı ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının $r= 0,69$, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0,74 ve Split-Half Spearman Brown katsayısının $r= 0,60$ olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin orta düzeyde yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip ve yine orta düzeyde kabul edilebilir geçerlik göstergeleri dile getirilmiştir.

Bu araştırmada denetim odağı ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısının 0,66 ve Guttman Split Half güvenilirlik katsayısının $r= 0,67$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.21. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri, Problem Çözme Envanteri ve Denetim Odağı Ölçeklerinin Cronbach's Alpha Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach's Alpha Katsayısı
ÖDÇSE	77	0,92
PÇE	35	0,88
DOÖ	29	0,66

Tablo 3.21’de bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının toplam puanlarının Cronbach’s Alpha katsayıları gösterilmektedir. Tablo 3.15’te görüldüğü gibi, 632 sınıf öğretmeni adayına yapılan uygulama sonucuna göre 77 maddeden oluşan ÖDÇSE’nin Cronbach's Alpha Katsayısı 0,92; 35 maddeden oluşan PÇE’nin Cronbach's Alpha Katsayısı 0,88; 29 maddeden oluşan DOÖ’nin Cronbach's Alpha Katsayısı 0,66’dır. Buna göre bu ölçme araçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Doğrulayıcı faktör analizi klasik faktör analizlerinden sonra uygulanan araştırmacı tarafından belirlenmiş bir faktöriyel yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Şimşek, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesinde Lisrel programı kullanılmıştır. Model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan birbirinden farklı uyum iyiliği istatistikleri bulunmaktadır.

Ki-kare, orijinal değişkene ait matrisin önerilen matristen farklı olup olmadığını test etmede kullanılan bir uyum iyiliği indeksidir. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik dercesine oranı oldukça önemlidir. Bu oranın 2’den daha küçük olması istenen bir durumdur. Ortalama hata karekök değeri (RMSEA) önerilen modelin parametreleri arasındaki kovaryans matrisiyle örnekleme gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans matrisi arasındaki farka (hata) dayanan bir uyum ölçüsüdür. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bir bağımsız modelle, önerilen modele ait kovaryansları karşılaştırmada kullanılır. Uyum iyiliği indeksi (GFI) önerilen modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını gösterir. Uyarlanmış uyum iyiliği

indeksi (AGFI) serbestlik derecesine göre düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (GFI) değeridir (Eminoğlu ve Nartgün, 2009: 229-230).

RMR ve RMSEA değerlerinin. 0.05'ten küçük olması durumunda model uygunluğunun mükemmel olduğunu; 0.08 değeri kabul edilebilir bir sınır olduğunu göstermektedir. (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003'den akt. Demir ve Akengin, 2010: 36).

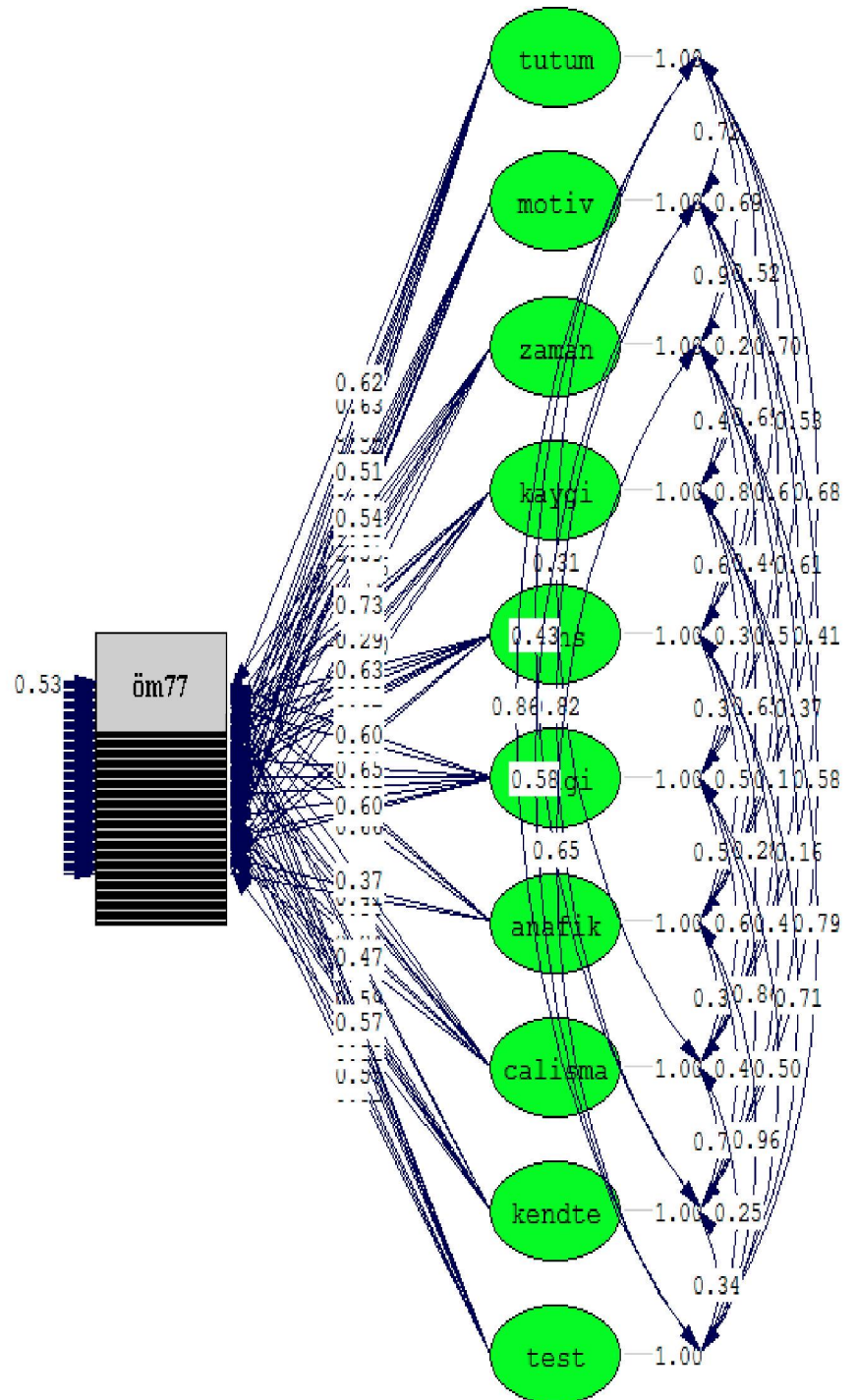
Tablo 3.22'de uyum ölçüleri, iyi uyum değerleri, kabul edilebilir uyum değerleri ve önerilen modelin uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 3.22. Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul edilebilir Uyum Değerleri
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10
SMRM	0.00<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.10
GFI	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90
NFI	0.95<NFI<1.00	0.90<NFI<0.95
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95
RFI	0.90<RFI<1.00	0.85<RFI<0.90

(Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003'den akt. Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007: 11; Demir ve Akengin, 2010: 35; Erdemir, 2007: 166)

Şekil 3.1. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri



Chi-Square=8250.77, df=2804, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Analizler sonucunda artmalı uyum indeksi (Incremental Fit Index-IFI) 0,92; Parsimony uyum iyiliği indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index-PGFI) 0,70; Parsimony normleştirilmiş uyum iyiliği indeksi (Parsimony Normed Fit Index-PNFI) 0,84 olarak belirlenmiştir. Ayrıca serbestlik derecesi (Degrees of Freedom) 2804; kök ortalama kare artık (Root Mean Square Residual-RMR) 0,082; normlanmamış uyum indeksi, (Non-normed fit index-NNFI) 0,92, uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI) 0,75; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) 0,73 olarak saptanmıştır. Doğrulatoryıcı faktör analizinde, test edilecek modeller önceden belirlenir ve alternatif modellerin uyum dereceleri birbiriyle karşılaştırılır. Bu amaçla Ki-kare testi çok sık kullanılır. Ki-kare, örneklem büyüklüğüne duyarlı bir istatistik olduğundan dolayı modelin uygunluğunu denetlemesi bakımından uygun değildir. Ancak uyum kötülüğü kriteri olarak kullanılabilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 122). Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının yüksek olması kötü uyumun göstergesi olarak yorumlanabilir (Şimşek, 2007: 47).

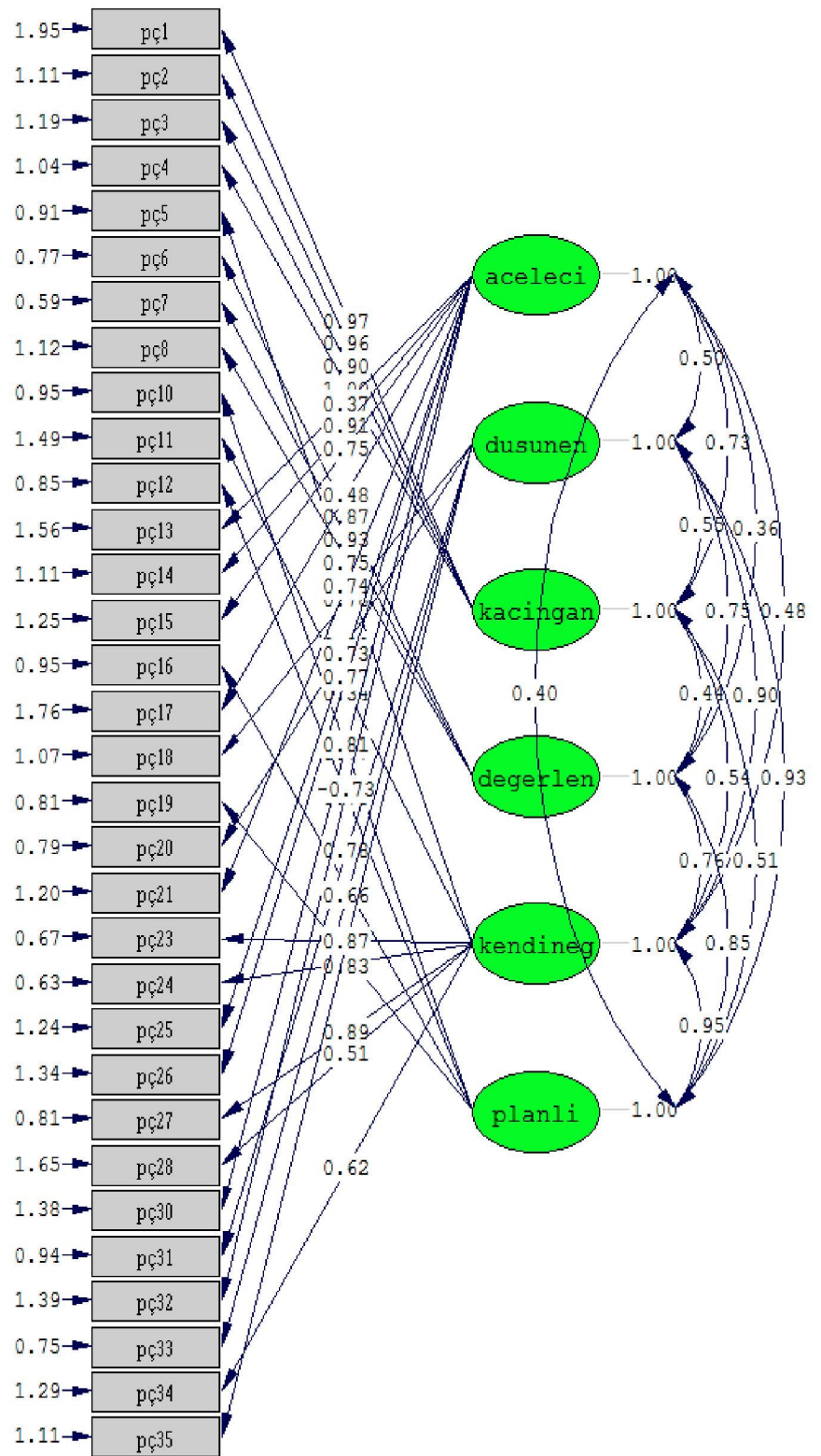
Kabul edilebilir uygunlukta bir model için, modelden elde edilen Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine (degree of freedom, df) bölümünün “üç”ten küçük çıkması gerekmektedir (Kline,1998’den akt. Alcı, Erden, Baykal, 2010: 58). Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri modelinde Ki-kare değerinin, serbestlik derecesine oranı; $48250,77 / 2804 = 2,94$ olarak bulunmuştur. Bu durum Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının kabul edilebilir olduğunun göstergesidir. Ancak Ki-kare değerinin tüm modelin iyiliğine ilişkin gerçekçi bir değer olarak değerlendirilemez olması nedeniyle birçok yeni uyum iyiliği istatistikleri geliştirilmiştir. Sonradan geliştirilmiş olan uyum istatistikleri içinde RMSEA hem yorumlama kolaylığı ve güven aralığı sağlama hem de örneklem büyüklüğünden bağımsız tahminler sağlama açısından özel bir öneme sahiptir (Kelloway 1998’den akt. Şimşek, 2007: 47). Ayrıca RMR ve RMSEA değerlerinin. 0.05’ten küçük olması durumunda iyi bir uyum değerinin olduğunu; 0.08’in altında olması kabul edilebilir bir uyum değeri olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007: 14; Bora ve Arabacı, 2009: 340). Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda RMSEA değeri 0,06 olarak bulunmuştur.

Modele ilişkin AIC, CAIC ve ECVI değerlerinin doymuş model için üretilen AIC, CAIC ve ECVI değerlerinden düşük olmaları beklenmektedir (Şimşek, 2007: 49). Modele ilişkin model CAIC (9733,10), değerinin bağımsız model CAIC (55210,03) ve doymuş model CAIC (22369,01) değerlerinden küçük olması yine iyi bir uyumun varlığını göstermektedir.

Mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bir bağımsız modelle, önerilen modele ait kovaryansları karşılaştırmada kullanılan karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve (IFI) değerinin 0,90'dan büyük olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerinin; 0,95'ten büyük olmaları ise iyi bir uyum değerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index (CFI)= 0,92 ve (Relative Fit Index (RFI) 0,87 olarak bulunmuştur. Buna göre, RMSEA, CFI, RFI, IFI, CAIC değerleri öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri modelinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen değerlerin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, kurulan ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminlerinin modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu sonuca göre her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir.

Şekil 3.2. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri



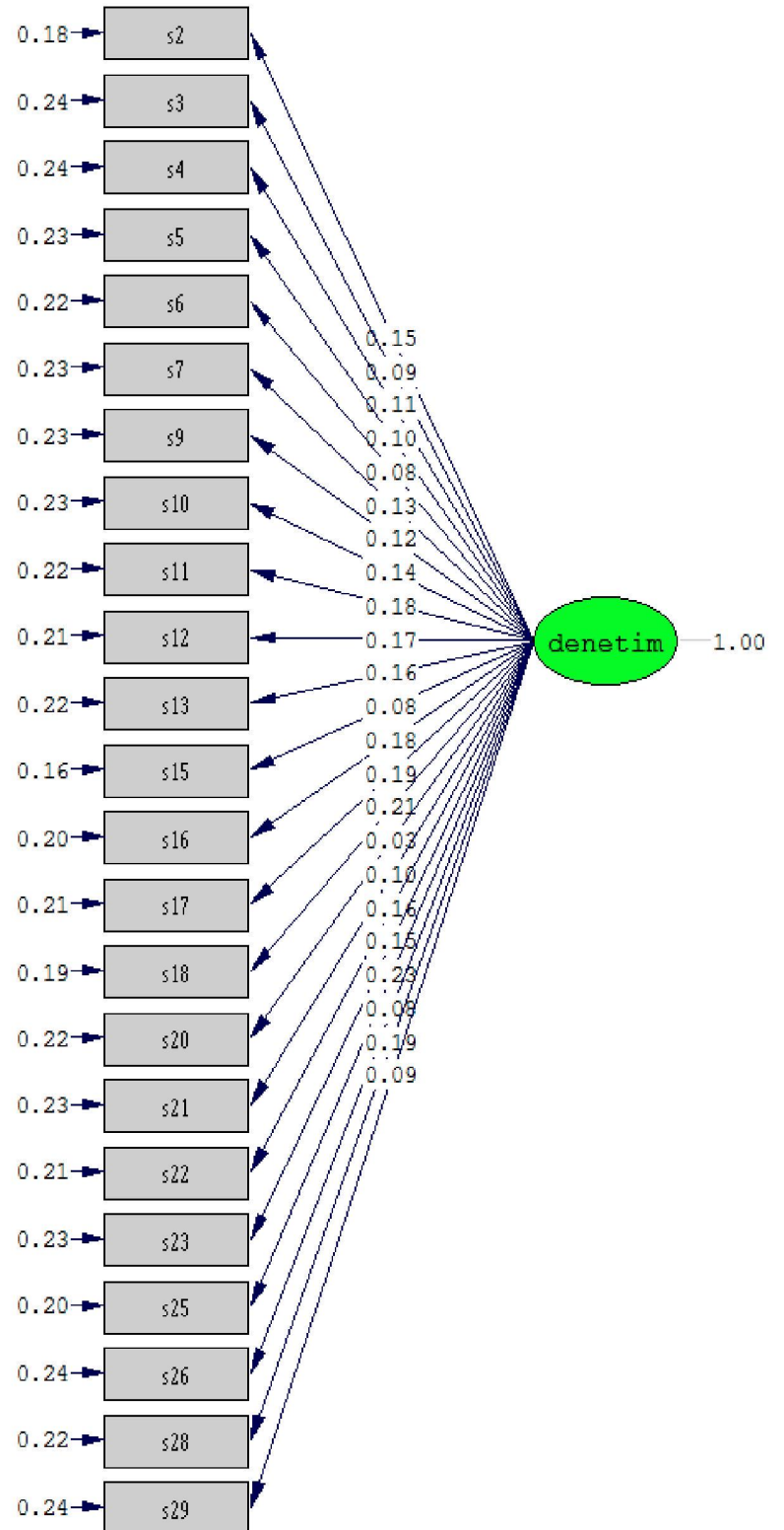
Chi-Square=1603.45, df=449, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Analizler sonucunda artmalı uyum indeksi (Incremental Fit Index-IFI) 0,95; Parsimony uyum iyiliği indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index-PGFI) 0,84; Parsimony normleştirilmiş uyum iyiliği indeksi (Parsimony Normed Fit Index-PNFI) 0,84 olarak belirlenmiştir. Ayrıca serbestlik derecesi (Degrees of Freedom) 449; kök ortalama kare artık (Root Mean Square Residual-RMR) 0,13; standardize edilmiş kök ortalama karekök artık-(Standardized RMR) 0,08; normlanmış uyum indeksi 0,93; normlanmamış uyum indeksi, (Non-normed fit index-NNFI) 0,94; uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI) 0,86; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) 0,84 olarak saptanmıştır.

Problem Çözme modelinde Ki-kare değerinin, serbestlik dercesine oranı; $1603, 45 / 449 = 3,57$ olarak bulunmuştur. Ancak Ki-kare değerinin tüm modelin iyiliğine ilişkin gerçekçi bir değer olarak değerlendirilemez olması diğer uyum iyiliği istatistiklerine de bakılmıştır. Hem yorumlama kolaylığı ve güven aralığı sağlama hem de örneklem büyüklüğünden bağımsız tahminler sağlama açısından özel bir öneme sahip olan RMSEA değeri 0.06 olarak, RMR değeri 0,13 olarak bulunmuştur. Bu durum problem çözme envanteri modelinin RMR değerine göre iyi bir uyum, RMSEA değerine göre ise kabul edilebilir bir uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin AIC, CAIC ve ECVI değerlerinin doymuş model için üretilen AIC, CAIC ve ECVI değerlerinden düşük olmaları beklenmektedir. Modele ilişkin model CAIC (2191,91) değerinin bağımsız model CAIC (23316,45) ve doymuş model CAIC (3933,01) değerlerinden küçük olması yine iyi bir uyumun varlığını göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)= 0,95; artmalı uyum indeksi (IFI)= 0,95 ve (RFI) 0,92 olarak bulunmuştur. Buna göre problem çözme envanteri modelinin, RMSEA, CFI, RFI, IFI, NFI, CAIC, SMRM değerleri problem çözme envanteri modelinin kabul edilebilir uyum değerlerine, RMR ise iyi bir uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Problem çözme modeline ait sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde elde edilen tüm değerler ile beklenen kritik değerler karşılaştırıldığında, bu çalışmada elde edilen değerlerin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Buna göre her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir diyebiliriz.

Şekil 3.3. Denetim Odağına İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri



Chi-Square=432.05, df=230, P-value=0.00000, RMSEA=0.037

Analizler sonucunda artmalı uyum indeksi (Incremental Fit Index-IFI) 0,86; Parsimony uyum iyiliği indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index-PGFI) 0,79; Parsimony normleştirilmiş uyum iyiliği indeksi (Parsimony Normed Fit Index-PNFI) 0,67 olarak belirlenmiştir. Ayrıca serbestlik derecesi (Degrees of Freedom) 230; kök ortalama kare artık (Root Mean Square Residual-RMR) 0,01; standardize edilmiş kök ortalama karekök artık-(Standardized RMR) 0,05; normlanmış uyum indeksi 0,73; normlanmamış uyum indeksi, (Non-normed fit index-NNFI) 0,84; uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI) 0,94; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) 0,93; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)= 0,86; artmalı uyum indeksi (IFI)= 0,86 ve (RFI) 0,71 olarak saptanmıştır.

Denetim odağı modelinde Ki-kare değerinin, serbestlik derecesine oranı; $432,05 / 230 = 1,88$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer orijinal değişkene ait matris ile önerilen matris arasında iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. RMSEA değerinin 0,04; RMR değerinin 0,01 olması modelin çok iyi uyum gösterdiğinin kanıtıdır.

Uyum iyiliği indeksi (GFI) önerilen modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını gösterir. Uyum iyiliği indeksi değerinin 0,94 olması iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir. Uyarlanmış uyum iyiliği indeksi (AGFI) serbestlik derecesine göre düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (GFI) değeridir (Eminoğlu ve Nartgün, 2009: 230). Bu çalışmada hesaplanan AGFI değeri 0,93'tür. Elde edilen bu değer iyi bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Modele ilişkin model AIC (524,05) değerinin bağımsız model AIC (1598,21) ve doymuş model AIC (552,00) değerlerinden küçük olması ve yine, modele ilişkin model CAIC (774,70) değerinin bağımsız model CAIC (1723,53) ve doymuş model CAIC (2055,89) değerlerinden küçük olması ve modele ilişkin model ECVI (0,83) değerinin bağımsız model ECVI (2,53) ve doymuş model ECVI (0,87) değerlerinden küçük olması yine iyi bir uyumun varlığını göstermektedir.

Elde edilen tüm değerler ile beklenen kritik değerler (Erdemir, 2007: 166) karşılaştırıldığında, bu çalışmada elde edilen değerlerin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Karşılaştırılmalı uyum indeksi (CFI) değerinin kritik değerinin biraz altında kalması örneklem büyüklüğü veya modelin karmaşıklığı ilişkilendirilebilir. Ancak bu durum çalışmanın geneline ait bir sorun teşkil etmemektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, kurulan ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminlerinin modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu sonuca göre her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir.

Bu çalışmada denetim odağı modelinin RMSEA, RMR, değerlerinin çok iyi uyum gösterdiği; SMRM, GFI, AGFI, AIC, CAIC, ECVI değerlerinin çoğunun kabul edilebilir ölçüler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde, kurulan ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminlerinin modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu sonuca göre her faktör kendisini oluşturan ifadeleri doğru bir biçimde temsil etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler aşağıdaki gibidir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacı ile frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.
2. Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır.
3. Araştırmada toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Ayrıca uygulanan ölçme araçlarında normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı ile ilgili olarak Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmıştır.
4. Alt problemler doğrultusunda varyansların homojenliğini gösteren Levene testine bakılmıştır.
5. Alt problemler doğrultusunda verilere Anova Çözümlemesi, t-testi, uygulanmıştır.

6. Anova çözümlemesi sonucu anlamlı farklılık görülen verilerin homojen bir yapıya sahip olmaları durumunda Scheffe testi, verilerin heterojen bir yapıya sahip olmaları durumunda Games-Howell testi uygulanmıştır.

7. ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ ortalamaları arasındaki ilişki için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

8. Sonuçların yorumlanmasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Kullanılan ölçme araçlarının alt boyutlarının varyanslarının homojenliğine bakmak için Levene Testi yapılmıştır. Levene Testi sonucunda ölçme araçlarının alt boyutlarında $p<0,05$ olduğu durumlarda, veriler heterojen bir yapıya sahip olduklarından alt boyutlar arasındaki farklılığı anlamak için Games-Howell testi uygulanmıştır. Kayri'ye göre (2009: 56), Games-Howell test istatistiği, hem “student t”, hem de genişletilmiş t modülü tabanında çalışıldığı için bu test istatistiğine “liberal çoklu karşılaştırma testi” adı verilmektedir. Tamhane's T' ve Tamhane's T3 istatistikleri, sadece “student t” tabanında yürütülen bir test olup, tutucu ve dikkatli karşılaştırmalar yapması ile göze çarpmaktadır. Dunnett's C ve Dunnett's T3 istatistikleri de, genişletilmiş t modülü aracılığı ile güvenle kullanılabilir. Ayrıca, Newsom (2006: 3) gruplar arasındaki varyanslarda büyük farklılıklar varsa Games Howell'ı kullanmanın daha iyi olduğunu söylemektedir. Bunnak (2010: 13), Dunnett's C'nin, Games-Howell'dan daha tutucu bir test olduğunu, Games-Howell'in daha liberal bir test olduğunu dile getirmektedir.

Wilcox (1987: 186), Games-Howell'in, serbestlik derecesi büyük olduğu zaman Dunnett'C'ye göre biraz daha fazla tercih edildiğini, örneklem büyüklüğü eşit değilse hangi prosedürün en iyi olduğu hakkında daha az kanıt olduğunu, Dunnett T3'ün, genellikle serbestlik derecesi 50'ye eşit ya da 50'den az olduğunda Games Howell ve Dunnett C'den daha iyi bir teknik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Dunnett's C, Dunnett's T3'ten serbestlik derecesi fazla olduğunda daha güçlü bir tekniktir. Games-Howell, varyanslar büyük derecede farklıysa Dunnett's C'den daha güçlüdür. Games Howell, popülasyon varyansları farklı olduğunda tavsiye edilmektedir (http://mailer.fsu.edu/~akamata/edf5402/05_Mult%20Comp_3.pdf).

Ölçme araçlarının alt boyutlarında $p>0,05$ olduğundan veriler homojen bir yapıya sahip olduklarından alt boyutlar arasındaki farklılığı anlamak için Scheffe

testi uygulanmıştır. Kayri (2009: 54), Scheffe methodunun gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırılması için en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak ele alındığını dile getirmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılan araştırmada toplanan verilerin, araştırmanın her bir alt problemi için yapılan istatistiksel çözümlerinin sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumların verilişinde alt problemlere uygun bir sıra izlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri; okunulan üniversite, cinsiyet, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, annenin ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler arasındaki anlamlı farklılıklar ve bağımlı değişkenlerin düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkiler incelenmiştir.

BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri; üniversitelere, cinsiyete, ailenin yaşadığı yerleşim birimine, mezun olunan lise türüne, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

İlk olarak sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE ile ilgili verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov- Smirnov testi ile bakılmıştır.

Tablo 4. 1. ÖDÇSE'nin Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	K.S.Z	p
ÖDÇSE	632	271,41	31,42	0,65	0,791

Tablo 4.1’de görülen ÖDÇSE’den alınan puan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan P değeri 0,791 olup, bulunan bu değer 0,05’ten büyüktür ($p=0,791>0,05$). Buna göre ÖDÇSE’nin verilerinin normal dağılım sergilediği söylenebilir.

Tablo 4.2. ÖDÇSE’nin Üniversitelere Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Tutum	3,706	6	625	0,001
Güdülenme	1,760	6	625	0,105
Zaman	1,758	6	625	0,105
Kaygı	1,796	6	625	0,097
Konsantrasyon	,900	6	625	0,494
Bilginin İşlenmesi	,764	6	625	0,598
Ana Fikirlerin Seçilmesi	1,859	6	625	0,086
Çalışma Yardımcıları	2,221	6	625	0,040
Kendini Test Etme	3,891	6	625	0,001
Test Stratejileri	3,413	6	625	0,003
TOPLAM	1,222	6	625	0,293

Tablo 4.2’de ÖDÇSE’nin üniversitelere göre varyansların homojenliği testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre; ÖDÇSE’nin tutum, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejileri alt boyutlarında $p<0,05$ olduğundan veriler heterojen bir yapıya sahiptirler. ÖDÇSE’nin Güdülenme, Zaman, Kaygı, Konsantrasyon, Bilginin İşlenmesi, Ana Fikirlerin Seçilmesi gibi alt boyutlarda $p>0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Anova Çözümlemesi

Alt Boyutlar	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	F	p
TUTUM	Atatürk Üniversitesi	90	29,24	4,29	7,013	*0,000
	Gazi Üniversitesi	82	31,80	4,74		
	Dicle Üniversitesi	57	27,96	6,38		
	Giresun Üniversitesi	83	30,63	5,09		
	Trakya Üniversitesi	93	31,97	4,86		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	30,29	4,28		
	Pamukkale Üniversitesi	133	31,54	4,58		
	Toplam	632	30,68	4,95		
GÜDÜLENME	Atatürk Üniversitesi	90	24,58	4,28	2,325	*0,031
	Gazi Üniversitesi	82	26,49	4,46		
	Dicle Üniversitesi	57	26,11	5,54		
	Giresun Üniversitesi	83	26,53	4,35		
	Trakya Üniversitesi	93	26,71	5,05		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	26,22	4,64		
	Pamukkale Üniversitesi	133	26,63	4,51		
	Toplam	632	26,21	4,68		
ZAMAN KULLANMA	Atatürk Üniversitesi	90	24,54	4,02	1,866	0,084
	Gazi Üniversitesi	82	26,68	5,06		
	Dicle Üniversitesi	57	25,70	4,85		
	Giresun Üniversitesi	83	25,95	3,91		
	Trakya Üniversitesi	93	26,24	5,12		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	26,04	4,33		
	Pamukkale Üniversitesi	133	25,74	4,50		
	Toplam	632	25,84	4,56		
KAYGI	Atatürk Üniversitesi	90	27,88	3,64	0,970	0,444
	Gazi Üniversitesi	82	28,28	4,34		
	Dicle Üniversitesi	57	29,07	4,25		
	Giresun Üniversitesi	83	27,93	3,87		
	Trakya Üniversitesi	93	28,67	4,42		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	27,96	3,35		
	Pamukkale Üniversitesi	133	27,99	3,88		
	Toplam	632	28,19	3,96		

Alt Boyutlar	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	F	p
KONSANTRASYON	Atatürk Üniversitesi	90	25,91	4,42	0,838	0,541
	Gazi Üniversitesi	82	26,34	4,88		
	Dicle Üniversitesi	57	25,16	5,75		
	Giresun Üniversitesi	83	26,14	4,30		
	Trakya Üniversitesi	93	26,27	5,23		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	26,10	4,74		
	Pamukkale Üniversitesi	133	26,80	5,11		
	Toplam	632	26,20	4,91		
BİLGİNİN İŞLENMESİ	Atatürk Üniversitesi	90	28,36	4,89	4,119	*0,000
	Gazi Üniversitesi	82	30,01	4,95		
	Dicle Üniversitesi	57	31,32	5,63		
	Giresun Üniversitesi	83	29,20	4,64		
	Trakya Üniversitesi	93	31,30	4,76		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	30,73	4,74		
	Pamukkale Üniversitesi	133	29,86	5,10		
	Toplam	632	30,05	5,01		
ANA FİKİRLERİN SEÇİLMESİ	Atatürk Üniversitesi	90	18,83	3,04	3,085	*0,006
	Gazi Üniversitesi	82	19,79	3,16		
	Dicle Üniversitesi	57	19,77	3,54		
	Giresun Üniversitesi	83	18,84	3,71		
	Trakya Üniversitesi	93	20,49	2,76		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	19,52	2,87		
	Pamukkale Üniversitesi	133	19,73	3,03		
	Toplam	632	19,58	3,17		
ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Atatürk Üniversitesi	90	26,22	4,36	4,522	*0,000
	Gazi Üniversitesi	82	28,62	4,02		
	Dicle Üniversitesi	57	27,40	5,15		
	Giresun Üniversitesi	83	27,01	3,54		
	Trakya Üniversitesi	93	28,74	5,15		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	28,80	4,00		
	Pamukkale Üniversitesi	133	27,77	4,30		
	Toplam	632	27,82	4,43		

Alt Boyutlar	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	F	P
KENDİ KENDİNİ TEST ETME	Atatürk Üniversitesi	90	24,91	4,26	5,036	*0,000
	Gazi Üniversitesi	82	28,06	4,08		
	Dicle Üniversitesi	57	27,65	5,95		
	Giresun Üniversitesi	83	26,20	3,91		
	Trakya Üniversitesi	93	27,63	5,08		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	27,09	4,90		
	Pamukkale Üniversitesi	133	26,04	4,73		
	Toplam	632	26,70	4,78		
TEST STRATEJİLERİ	Atatürk Üniversitesi	90	29,10	4,72	2,437	*0,025
	Gazi Üniversitesi	82	31,02	4,76		
	Dicle Üniversitesi	57	29,70	6,60		
	Giresun Üniversitesi	83	29,54	5,35		
	Trakya Üniversitesi	93	31,27	5,07		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	29,54	4,83		
	Pamukkale Üniversitesi	133	30,44	4,37		
	Toplam	632	30,13	5,04		
TOPLAM	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	3,883	*0,001
	Atatürk Üniversitesi	90	259,58	26,70		
	Gazi Üniversitesi	82	277,11	31,58		
	Dicle Üniversitesi	57	269,84	37,65		
	Giresun Üniversitesi	83	268,00	31,04		
	Trakya Üniversitesi	93	279,29	32,93		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	94	272,29	28,39		
	Pamukkale Üniversitesi	133	272,56	30,56		
	Toplam	632	271,41	31,42		

Üniversite değişkenine göre ÖDÇSE'nin alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Anova çözümlemesi sonuçları Tablo 4.3'te görülmektedir. Tablo 4.3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, üniversitelere göre istatistiksel olarak zaman kullanma alt boyutunda $[F(6,625)=1,866; p=0,084]$, kaygı alt boyutunda $[F(6,625)=0,970; 0,444]$, konsantrasyon alt boyutunda $[F(6,625)=0,838; p=0,541]$ anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman kullanma, kaygı, konsantrasyon alt boyutlarının üniversite değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, üniversitelere göre tutum alt boyutunun istatistiksel olarak $[F(6,625)=7,013; p=0,000]$, güdülenme boyutunun $[F(6,625)=2,325; p=0,031]$, bilginin işlenmesi alt boyutunun $[F(6,625)=4,119; p=0,000]$, ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunun $[F(6,625)=3,085; p=0,006]$, çalışma yardımcıları alt boyutunun $[F(6,625)=4,522; p=0,000]$, kendi kendini test etme alt boyutunun $[F(6,625)=5,036; p=0,000]$, test stratejileri alt boyutunun $[F(6,625)=2,437; p=0,025]$, toplam puanda da $[F(6,625)=3,883; p=0,001]$ anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 4.4. ÖDÇSE'nin Tutum Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları

TUTUM	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-						
Gazi Üniv.	2,56*	-					
Dicle Üniv.		-3,84*	-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.	2,72*		4,00*		-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.	2,30*		3,58*				-

ÖDÇSE'nin tutum alt boyutunun, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Games-Howell Testi sonuçları Tablo 4.4'te görülmektedir. Buna göre, Gazi Üniversitesi ($\bar{X}=31,80$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=29,24$) ortalamaları arasında Gazi Üniversitesi lehine, Dicle Üniversitesi ($\bar{X}=27,96$) ile Gazi Üniversitesi'nin ($\bar{X}=31,80$) ortalamaları arasında Gazi Üniversitesi lehine, Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=31,97$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=29,24$) ortalamaları arasında Trakya Üniversitesi lehine, Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=31,97$) ile Dicle Üniversitesi'nin ($\bar{X}=27,96$) ortalamaları arasında Trakya Üniversitesi lehine, Pamukkale Üniversitesi ($\bar{X}=31,54$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=29,24$) ortalamaları arasında Pamukkale Üniversitesi lehine, Pamukkale Üniversitesi ($\bar{X}=31,54$) ile Dicle Üniversitesi'nin ($\bar{X}=27,96$) ortalamaları arasında Pamukkale Üniversitesi lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, batıya yakın olan üniversitelerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum alt boyutunun daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5. ÖDÇSE'nin Güdülenme Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

GÜDÜLENME	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-				-2,13*		-2,05*
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

ÖDÇSE'nin güdülenme alt boyutunun, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Scheffe Testi sonuçları Tablo 4.5'te görülmektedir. Buna göre Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=26,71$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=24,58$) ortalamaları arasında Trakya Üniversitesi lehine, Pamukkale Üniversitesi ($\bar{X}=26,63$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=24,58$) ortalamaları arasında Pamukkale Üniversitesi lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 4.6. ÖDÇSE'nin Bilginin İşlenmesi Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

BİLGİNİN İŞLENMESİ	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-						
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.	2,95*				-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4.6'da ÖDÇSE'nin bilginin işlenmesi alt boyutunun, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Scheffe Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, bilginin işlenmesi alt boyutunda Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=31,30$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=28,36$) ortalamaları arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 4.7. ÖDÇSE'nin Ana Fikirlerin Seçilmesi Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

ANA FİKİRLERİN İŞLENMESİ	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-						
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.	1,66*				-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

ÖDÇSE'nin ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunun, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Scheffe Testi sonuçları Tablo 4.7'de görülmektedir. Tablo 4.7'de görüldüğü gibi ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunda Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=20,49$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ortalamaları ($\bar{X}=18,83$) arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 4.8. ÖDÇSE'nin Çalışma Yardımcıları Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları

ÇALIŞMA YARDIMCILARI	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-						
Gazi Üniv.	2,40	-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.	2,52				-		
M. A. Ersoy Üniv.	2,58			1,79		-	
Pamukkale Üniv.							-

ÖDÇSE'nin çalışma yardımcıları alt boyutunun, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Games-Howell Testi sonuçları Tablo 4.8'de görülmektedir. Tablo 4.8'de görüldüğü gibi Gazi Üniversitesi ($\bar{X}=28,62$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=26,22$) ortalamaları arasında Gazi Üniversitesi lehine, Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=28,74$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=26,22$) ortalamaları arasında Trakya Üniversitesi lehine, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ($\bar{X}=28,80$) ile Atatürk Üniversitesi'nin ($\bar{X}=26,22$) ortalamaları arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi lehine, Mehmet

Akif Ersoy Üniversitesi ($\bar{X}=28,80$) ile Giresun Üniversitesi'nin ($\bar{X}=27,01$) ortalamaları arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre, batıya yakın olan üniversitelerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin çalışma yardımcıları alt boyutu ile ilgili puanlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. ÖDÇSE'nin Kendini Test Etme Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları

KENDİNİ TEST ETME	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-						
Gazi Üniv.	3,15	-					
Dicle Üniv.	2,74		-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.	2,72				-		
M. A. Ersoy Üniv.	2,17					-	
Pamukkale Üniv.		-2,02					-

ÖDÇSE'nin kendini test etme alt boyutunun, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Games-Howell Testi sonuçları Tablo 4.9'da görülmektedir. Buna göre, Gazi Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gazi Üniversitesi'ndeki sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, kendi kendini test etme alt boyutu puanları ($\bar{X}=28,06$), Atatürk Üniversitesi'ndeki ($\bar{X}=24,91$) puanlara göre daha yüksektir. Dicle Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Dicle Üniversitesi'nin kendi kendini test etme alt boyutu puanları ($\bar{X}=27,65$), Atatürk Üniversitesi'ndeki ($\bar{X}=24,91$) puanlara göre daha yüksektir. Trakya Üniversitesi ($\bar{X}=27,63$) ile Atatürk Üniversitesi ($\bar{X}=24,91$) arasında, Trakya Üniversitesi lehine; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ($\bar{X}=27,09$) ile Atatürk Üniversitesi ($\bar{X}=24,91$) arasında; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi lehine; Pamukkale Üniversitesi ile ($\bar{X}=26,04$) ile Gazi Üniversitesi arasında ($\bar{X}=28,06$), Gazi Üniversitesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 4.10. ÖDÇSE'nin Test Stratejileri Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları

TEST STRATEJİLERİ	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-						
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.	2,17*				-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

ÖDÇSE'nin test stratejileri alt boyutunun, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Games-Howell Testi sonuçları Tablo 4.10'da görülmektedir. Buna göre, Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi'nin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Trakya Üniversitesi'ndeki sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, test stratejileri alt boyutu puanları ($\bar{X}=31,27$), Atatürk Üniversitesi'ndeki ($\bar{X}=29,10$) test stratejileri puanlarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.11. ÖDÇSE'nin Toplam Puanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-				-19,71*		
Gazi Üniv.	17,53*	-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

ÖDÇSE'nin toplam puanlarının, üniversitelere göre değişimi ile ilgili Scheffe Testi sonuçları Tablo 4.11'de görülmektedir. Buna göre, Atatürk Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi'nin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gazi Üniversitesi'ndeki sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri

toplam puanları ($\bar{X}=277,11$), Atatürk Üniversitesi'ndeki ($\bar{X}=259,58$) puanlara göre daha yüksektir. Ayrıca gibi Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Trakya Üniversitesi'ndeki sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ($\bar{X}=279,29$), Atatürk Üniversitesi'ndeki ($\bar{X}=259,58$) puanlara göre daha yüksektir. Gazi Üniversitesi, örneklem grubu içerisinde diğer üniversitelere giriş puanının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Ortaöğretimde öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamış ve başarı kazanmış öğrenciler daha yüksek puanlar alarak üniversitelere yerleşmektedirler. Bu üç üniversitenin üniversiteye giriş taban puanları dikkate alındığında en yüksekten en düşüğe doğru sıralama Gazi Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'dir. Buna göre öğrencilerin üniversiteye girerken öğrenme ve ders çalışma becerilerini edinmiş olabilmeleri bu üniversiteler arasındaki anlamlı farklılığın sebebi olabilir.

ÖDÇSE'nin cinsiyete göre alt boyutlarının varyanslarının eşit olup olmadığına bakmak için Levene Testi yapılmıştır. ÖDÇSE'nin kaygı, bilginin işlenmesi, kendini test etme alt boyutlarında $p>0,05$ olduğundan veriler homojen bir yapıya sahiptirler. Tutum, güdülenme, zaman, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarında ve toplam puanlarında $p<0,05$ olduğu için veriler heterojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Tutum	Kadın	430	31,32	4,74	4,629	*0,000
	Erkek	202	29,34	5,14		
Güdülenme	Kadın	430	26,66	4,76	3,684	*0,000
	Erkek	202	25,25	4,38		
Zaman Kullanma	Kadın	430	26,27	4,65	3,602	*0,001
	Erkek	202	24,92	4,24		
Kaygı	Kadın	430	28,19	3,90	-0,015	0,988
	Erkek	202	28,20	4,08		
Konsantrasyon	Kadın	430	26,63	4,87	3,235	*0,001
	Erkek	202	25,28	4,88		
Bilginin İşlenmesi	Kadın	430	30,29	4,84	1,753	0,092
	Erkek	202	29,54	5,34		
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Kadın	430	19,90	3,08	3,705	*0,000
	Erkek	202	18,89	3,26		
Çalışma Yardımcıları	Kadın	430	28,42	4,46	5,133	*0,000
	Erkek	202	26,56	4,12		
Kendi Kendini Test Etme	Kadın	430	26,93	4,81	1,787	0,072
	Erkek	202	26,20	4,69		
Test Stratejileri	Kadın	430	30,68	4,79	3,886	*0,000
	Erkek	202	28,96	5,36		
TOPLAM	Kadın	430	275,29	31,19	4,600	*0,000
	Erkek	202	263,15	30,38		

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir değişim gösterip göstermediği t-testi ile çözümlenmiş ve bu duruma ilişkin bulgular Tablo 4.12’de yer almıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri Tablo 4.12’de görüldüğü gibi cinsiyete göre tutum [t(630)=4,629; p=0,000], güdülenme [t(630)=3,684; p=0,000], zaman kullanma [t(630)=4,629; p=0,000], konsantrasyon [t(630)=3,705; p=0,001], ana fikirlerin seçilmesi [t(630)=3,705; p=0,000], çalışma yardımcıları [t(630)=5,133; p=0,000], test stratejileri [t(630)=3,886; p=0,000] alt boyutlarında ve toplam puanlarda [t(630)=4,600; p=0,000] kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

ÖDÇSE'nin alt boyutları birbirinden bağımsız değildir. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgularla ilgili yorumlar birbirleriyle ilişkilidir. Kadın öğretmen adayları çevrenin de etkisiyle öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirebilirler ve öğrenmeye karşı kendilerini daha fazla güdüyor olabilirler. Bu durum kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye karşı konsantrasyon düzeylerini arttırabilir.

Zaman kullanma alt boyutunda kadın öğretmen adayları, öğrenme ve ders çalışma faaliyetlerini daha iyi planlama, planlarını uygulama konusunda beceri kazanmış olabilirler. Bu durum kadın öğretmen adaylarına küçük yaşlardan itibaren sorumluluk verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Kadın öğretmen adaylarının öğrenme sürecindeki çalışma yardımcılarını kullanma düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olması, kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye karşı güdülenme düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.13. ÖDÇSE'nin, Ailelerin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Tutum	1,087	3	626	0,354
Güdülenme	0,850	3	626	0,467
Zaman	0,766	3	626	0,513
Kaygı	0,258	3	626	0,856
Konsantrasyon	0,325	3	626	0,807
Bilginin İşlenmesi	0,701	3	626	0,552
Ana fikirlerin Seçilmesi	1,364	3	626	0,253
Çalışma Yardımcıları	2,343	3	626	0,072
Kendini Test Etme	2,482	3	626	0,060
Test Stratejileri	1,001	3	626	0,392
TOPLAM	1,368	3	626	0,251

Tablo 4.13'te ÖDÇSE'nin, ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Buna göre, ÖDÇSE'nin tüm alt boyutlarında $p > 0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımına İlişkin Anova Çözümlemesi

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Tutum	Büyükşehir	192	30,43	5,19	0,813	0,487
	Şehir	131	30,82	5,00		
	İlçe	186	31,05	4,85		
	Köy	121	30,28	4,67		
	Toplam	630	30,67	4,95		
Güdülenme	Büyükşehir	192	25,72	4,91	1,146	0,330
	Şehir	131	26,47	4,76		
	İlçe	186	26,53	4,34		
	Köy	121	26,12	4,69		
	Toplam	630	26,19	4,67		
Zaman Kullanma	Büyükşehir	192	25,45	4,77	1,462	0,224
	Şehir	131	26,38	4,23		
	İlçe	186	26,03	4,58		
	Köy	121	25,46	4,51		
	Toplam	630	25,82	4,56		
Kaygı	Büyükşehir	192	28,11	4,01	0,698	0,554
	Şehir	131	28,55	3,83		
	İlçe	186	28,20	3,90		
	Köy	121	27,84	4,06		
	Toplam	630	28,18	3,95		
Konsantrasyon	Büyükşehir	192	25,77	5,10	0,801	0,494
	Şehir	131	26,55	4,66		
	İlçe	186	26,37	4,85		
	Köy	121	26,10	4,86		
	Toplam	630	26,17	4,89		
Bilginin İşlenmesi	Büyükşehir	192	30,35	5,04	0,368	0,776
	Şehir	131	29,87	4,76		
	İlçe	186	29,98	5,07		
	Köy	121	29,83	5,18		
	Toplam	630	30,04	5,01		
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Büyükşehir	192	19,67	3,43	0,615	0,605
	Şehir	131	19,78	3,19		
	İlçe	186	19,50	2,87		
	Köy	121	19,28	3,15		
	Toplam	630	19,57	3,16		

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Çalışma Yardımcıları	Büyükşehir	192	28,05	4,92	0,335	0,800
	Şehir	131	27,85	4,21		
	İlçe	186	27,61	4,22		
	Köy	121	27,71	4,22		
	Toplam	630	27,81	4,44		
Kendi Kendini Test Etme	Büyükşehir	192	27,03	5,26	0,679	0,565
	Şehir	131	26,66	4,19		
	İlçe	186	26,66	4,47		
	Köy	121	26,24	5,04		
	Toplam	630	26,69	4,78		
Test Stratejileri	Büyükşehir	192	30,25	5,39	1,734	0,159
	Şehir	131	30,56	4,73		
	İlçe	186	30,27	4,97		
	Köy	121	29,21	4,84		
	Toplam	630	30,12	5,04		
TOPLAM	Büyükşehir	192	270,82	33,49	0,702	0,551
	Şehir	131	273,47	28,50		
	İlçe	186	272,22	30,67		
	Köy	121	268,08	31,82		
	Toplam	630	271,26	31,33		

Tablo 4.14'te sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ailelerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre dağılımına ilişkin Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, ailelerin yaşadığı yerleşim birimlerine göre istatistiksel olarak tutum alt boyutunda [F(3, 626)=0,813; p=0,487], kaygı alt boyutunda [F(3, 626)=1,146; p=0,330], zaman kullanma alt boyutunda [F(3, 626)=1,462; p=0,224], kaygı alt boyutunda [F(3, 626)=0,698; p=0,554] konsantrasyon alt boyutunda [F(3,626)=0,801; p=0,494], bilginin işlenmesi alt boyutunda [F(3, 626)=0,368; p=0,776], ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunda [F(3, 626)=0,615; p=0,605], çalışma yardımcıları [F(3, 626)=0,335; p=0,800], kendi kendini test etme alt boyutunda [F(3, 626)=0,679; p=0,565], test stratejileri alt boyutunda [F(3, 626)=1,734; p=0,159] ve toplam puanda da [F(3, 626)=0,702; p=0,551] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı

görülmektedir. Çağımızın bilgi çağı olduğu düşünüldüğünde ve küreselleşme ile bilginin her yere yayılabilmesi nedeniyle büyük yerleşim birimleri ile küçük yerleşim birimlerinde yaşayan ailelerin bilgiye ulaşma yolları gittikçe kolaylaşmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, güdülenme, zaman kullanma, kaygı, konsantrasyon, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri alt boyutlarının ailenin yaşadığı yerleşim birimlerinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15. ÖDÇSE'nin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Varyansların Homojenliği Testi

ALT BOYUTLAR	Levene Testi	sd1	sd2	p
Tutum	0,836	4	627	0,502
Güdülenme	0,197	4	627	0,940
Zaman	1,912	4	627	0,107
Kaygı	0,326	4	627	0,861
Konsantrasyon	0,156	4	627	0,960
Bilginin İşlenmesi	0,606	4	627	0,659
Anafikirlerin Seçilmesi	0,587	4	627	0,672
Çalışma Yardımcıları	1,467	4	627	0,211
Kendini Test Etme	0,928	4	627	0,447
Test Stratejileri	0,599	4	627	0,664
TOPLAM	0,285	4	627	0,888

Tablo 4.15'te ÖDÇSE'nin mezun olunan lise türüne göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Buna göre, ÖDÇSE'nin tüm alt boyutlarında $p > 0,05$ olduğundan verilerin homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4. 16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımına İlişkin Anova Çözümlemesi

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Mezun Olunan Lise Türü	n	\bar{X}	Ss	F	p
Tutum	Genel Lise	404	30,61	5,03	1,054	0,379
	Mesleki-Teknik L.	6	28,00	4,20		
	Anadolu Lisesi	111	30,78	4,49		
	Özel Lise	11	29,09	4,50		
	Diğer	100	31,22	5,21		
	Toplam	632	30,68	4,95		
Güdülenme	Genel Lise	404	26,36	4,62	2,795	*0,025
	Mesleki-Teknik L.	6	20,67	4,46		
	Anadolu Lisesi	111	25,64	4,72		
	Özel Lise	11	26,27	4,86		
	Diğer	100	26,57	4,72		
	Toplam	632	26,21	4,68		
Zaman Kullanma	Genel Lise	404	25,83	4,52	0,930	0,446
	Mesleki-Teknik L.	6	22,33	4,93		
	Anadolu Lisesi	111	25,99	4,08		
	Özel Lise	11	25,64	4,70		
	Diğer	100	25,92	5,19		
	Toplam	632	25,84	4,56		
Kaygı	Genel Lise	404	28,24	3,96	0,838	0,501
	Mesleki-Teknik L.	6	25,67	5,32		
	Anadolu Lisesi	111	28,06	3,81		
	Özel Lise	11	29,18	2,89		
	Diğer	100	28,21	4,12		
	Toplam	632	28,19	3,96		
Konsantrasyon	Genel Lise	404	26,12	4,96	1,558	0,184
	Mesleki-Teknik L.	6	21,67	4,50		
	Anadolu Lisesi	111	26,41	4,75		
	Özel Lise	11	27,36	5,06		
	Diğer	100	26,40	4,82		
	Toplam	632	26,20	4,91		

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Mezun Olunan Lise Türü	n	\bar{X}	Ss	F	p
Bilginin İşlenmesi	Genel Lise	404	30,22	5,00	1,131	0,341
	Mesleki-Teknik L.	6	26,17	2,79		
	Anadolu Lisesi	111	29,73	5,13		
	Özel Lise	11	29,82	4,51		
	Diğer	100	30,02	5,07		
	Toplam	632	30,05	5,01		
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Genel Lise	404	19,65	3,23	1,462	0,212
	Mesleki-Teknik L.	6	17,00	4,47		
	Anadolu Lisesi	111	19,68	2,92		
	Özel Lise	11	20,27	3,17		
	Diğer	100	19,26	3,07		
	Toplam	632	19,58	3,17		
Çalışma Yardımcıları	Genel Lise	404	27,87	4,54	0,993	0,411
	Mesleki-Teknik L.	6	24,83	3,82		
	Anadolu Lisesi	111	27,60	4,19		
	Özel Lise	11	27,00	2,68		
	Diğer	100	28,15	4,42		
	Toplam	632	27,82	4,43		
Kendi Kendini Test Etme	Genel Lise	404	26,96	4,89	1,412	0,228
	Mesleki-Teknik Lise	6	23,67	4,46		
	Anadolu Lisesi	111	26,07	4,36		
	Özel Lise	11	26,45	3,72		
	Diğer	100	26,550	4,83		
	Toplam	632	26,697	4,78		
Test Stratejileri	Genel Lise	404	30,007	5,05	1,503	0,200
	Mesleki-Teknik L.	6	26,166	8,82		
	Anadolu Lisesi	111	30,108	4,96		
	Özel Lise	11	30,636	4,80		
	Diğer	100	30,830	4,79		
	Toplam	632	30,129	5,04		
TOPLAM	Genel Lise	404	271,86	31,12	2,048	0,086
	Mesleki-Teknik L.	6	236,17	34,75		
	Anadolu Lisesi	111	270,06	30,09		
	Özel Lise	11	271,73	33,17		
	Diğer	100	273,13	33,05		
	Toplam	632	271,41	31,42		

Tablo 4.16'da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin mezun olunan lise türüne göre dağılımına ilişkin Anova Çözümlemesi gösterilmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve

ders çalışma stratejilerinin, mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak tutum alt boyutunda [F(4, 627)=1,054; p=0,379], kaygı alt boyutunda [F(4, 627)=0,838; p=0,501], zaman kullanma alt boyutunda [F(4, 627)=0,930; p=0,446], konsantrasyon alt boyutunda [F(4, 627)=1,558; p=0,184], bilginin işlenmesi alt boyutunda [F(4, 627)=1,131; p=0,341], ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunda [F(4, 627)=1,462; p=0,212], çalışma yardımcıları [F(4, 627)=0,993; p=0,411], kendi kendini test etme alt boyutunda [F(4, 627)=1,412; p=0,228], test stratejileri alt boyutunda [F(4, 627)=1,503; p=0,200] ve toplam puanda da [F(4, 627)=2,048; p=0,086] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, zaman kullanma, kaygı, konsantrasyon, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri alt boyutlarının mezun olunan lise türünden bağımsız olduğu söylenebilir.

Güdülenme alt boyutu ile [F(4, 627)=2,795; p=0,025] mezun olunan lise türü arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 4.17. ÖDÇSE'nin Mezun Olunan Lise Türün Bakımından Güdülenme Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

GÜDÜLENME	Genel L.	MeslekiTeknikL.	Anadolu L.	Özel L.	Diğer
Genel Lise	-	5,70*			
Mesleki Teknik Lise		-			5,90*
Anadolu Lisesi			-		
Özel Lise				-	
Diğer					-

Tablo 4.'17'de ÖDÇSE'nin güdülenme alt boyutuna göre Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, genel lise ($\bar{X}=26,36$) ile mesleki-teknik lise ($\bar{X}=20,67$) arasında genel liselerin ortalamaları lehine, mesleki-teknik lise ($\bar{X}=20,67$) ile diğer liseler ($\bar{X}=26,57$) arasında diğer liselerin ortalamaları lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılık, mesleki teknik liselerin, akademik hedefler bakımından genel liselere göre kendilerini daha yetersiz algılamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.18. ÖDÇSE'nin Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Varyansların Homojenliği Testi

ALT BOYUTLAR	Levene Testi	sd1	sd2	p
Tutum	2,190	4	627	0,088
Güdülenme	0,272	4	627	0,845
Zaman	0,546	4	627	0,651
Kaygı	0,576	4	627	0,631
Konsantrasyon	2,180	4	627	0,089
Bilginin İşlenmesi	0,117	4	627	0,950
Ana Fikirlerin Seçilmesi	2,935	4	627	0,033
Çalışma Yardımcıları	1,153	4	627	0,327
Kendini Test Etme	0,175	4	627	0,913
Test Stratejileri	2,353	4	627	0,071
TOPLAM	0,228	4	627	0,877

Tablo 4.18'de annelerin eğitim durumlarına göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Tablo 4.18'de görüldüğü gibi ÖDÇSE'nin ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunda $p < 0,05$ olduğundan veriler heterojen bir yapıya sahiptir, diğer tüm alt boyutlarında $p > 0,05$ olduğundan, veriler homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.19. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin, Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Annelerin Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	p
Tutum	Okuryazar değil	114	30,14	5,48	2,636	0,049
	İlkokul mezunu	399	30,93	4,76		
	Ortaokul mezunu	38	29,89	5,13		
	Lise mezunu	62	30,89	4,49		
	Üniversite /Y. okul	19	29,63	6,57		
	Toplam	632	30,68	4,95		
Güdülenme	Okuryazar değil	114	26,14	4,98	0,505	0,679
	İlkokul mezunu	399	26,39	4,55		
	Ortaokul mezunu	38	26,13	4,84		
	Lise mezunu	62	25,52	4,42		
	Üniversite /Y. okul	19	25,26	6,18		
	Toplam	632	26,21	4,68		
Zaman Kullanma	Okuryazar değil	114	25,47	4,90	1,243	0,293
	İlkokul mezunu	399	25,95	4,49		
	Ortaokul mezunu	38	25,87	4,46		
	Lise mezunu	62	25,69	4,46		
	Üniversite /Y. okul	19	26,00	4,92		
	Toplam	632	25,83	4,56		
Kaygı	Okuryazar değil	114	27,84	3,96	0,824	0,481
	İlkokul mezunu	399	28,39	3,78		
	Ortaokul mezunu	38	27,87	4,47		
	Lise mezunu	62	28,35	4,33		
	Üniversite /Y. okul	19	26,21	4,66		
	Toplam	632	28,19	3,96		
Konsantrasyon	Okuryazar değil	114	25,17	4,84	4,097	*0,007
	İlkokul mezunu	399	26,44	4,99		
	Ortaokul mezunu	38	26,45	4,04		
	Lise mezunu	62	26,74	4,68		
	Üniversite /Y. okul	19	25,05	5,41		
	Toplam	632	26,20	4,91		

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Annelerin Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
Bilginin İşlenmesi	Okuryazar değil	114	29,84	5,01	1,112	0,344
	İlkokul mezunu	399	30,17	5,01		
	Ortaokul mezunu	38	29,71	5,16		
	Lise mezunu	62	30,42	4,95		
	Üniversite /Y. okul	19	28,37	5,18		
	Toplam	632	30,05	5,01		
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Okuryazar değil	114	19,02	3,34	3,619	*0,013
	İlkokul mezunu	399	19,81	3,026		
	Ortaokul mezunu	38	20,03	3,55		
	Lise mezunu	62	19,08	3,39		
	Üniversite /Y. okul	19	18,68	2,94		
	Toplam	632	19,58	3,17		
Çalışma Yardımcıları	Okuryazar değil	114	27,25	4,54	4,340	*0,005
	İlkokul mezunu	399	27,90	4,32		
	Ortaokul mezunu	38	28,95	4,45		
	Lise mezunu	62	27,98	4,75		
	Üniversite /Y. okul	19	26,79	4,66		
	Toplam	632	27,82	4,43		
Kendi Kendini Test Etme	Okuryazar değil	114	26,61	4,87	0,103	0,958
	İlkokul mezunu	399	26,69	4,81		
	Ortaokul mezunu	38	26,87	4,62		
	Lise mezunu	62	26,77	4,39		
	Üniversite /Y. okul	19	26,74	5,54		
	Toplam	632	26,70	4,78		
Test Stratejileri	Okuryazar değil	114	29,01	5,70	4,433	*0,004
	İlkokul mezunu	399	30,55	4,73		
	Ortaokul mezunu	38	29,79	5,54		
	Lise mezunu	62	30,27	4,76		
	Üniversite /Y. okul	19	28,32	5,95		
	Toplam	632	30,13	5,04		
TOPLAM	Okuryazar değil	114	266,48	32,91	3,557	*0,014
	İlkokul mezunu	399	273,24	30,92		
	Ortaokul mezunu	38	271,55	33,64		
	Lise mezunu	62	271,72	28,55		
	Üniversite /Y. okul	19	261,05	35,21		
	Toplam	632	271,41	31,42		

Tablo 4.19’da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, annelerin eğitim durumlarına göre Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 4.19 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, annelerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak tutum alt boyutunda [F(4, 627)=2,636; p=0,049], güdülenme alt boyutunda [F(4, 627)=0,505; p=0,0679], zaman kullanma alt boyutunda [F(4, 627)=1,243; p=0,293], kaygı alt boyutunda [F(4, 627)=0,824; p=0,481], bilginin işlenmesi alt boyutunda [F(4, 627)=1,112; p=0,344], kendi kendini test etme alt boyutunda [F(4, 627)=0,103; p=0,958] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bununla beraber, konsantrasyon [F(4, 627)=4,097; p=0,007], ana fikirlerin seçilmesi [F(4, 627)=3,619; p=0,013], çalışma yardımcıları [F(4, 627)=4,340; p=0,005], test stratejileri alt boyutlarında [F(4, 627)=4,433; p=0,004] ve toplam puanda da [F(4, 627)=3,557; p=0,014] anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 4.20. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE’nin Konsantrasyon Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise	Üniversite/ Yüksekokul
Okuryazar değil	-				
İlkokul mezunu	1,75*	-			
Ortaokul mezunu			-		
Lise				-	
Üniversite/Yüksekokul					-

Tablo 4.20’de annelerin eğitim durumları bakımından ÖDÇSE’nin konsantrasyon alt boyutuna göre Scheffe Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, konsantrasyon alt boyutu puanları ($\bar{X}=26,51$), anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=24,75$) puanlarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.21. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE'nin Ana Fikirlerin Seçilmesi Alt Boyutuna Göre Games-Howell Testi Sonuçları

	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise	Üniversite/Yüksekokul
Okuryazar değil	-				
İlkokul mezunu	1,04*	-			
Ortaokul mezunu			-		
Lise				-	
Üniversite/Yüksekokul					-

Tablo 4.21'de annelerin eğitim durumları bakımından ÖDÇSE'nin ana fikirlerin seçilmesi alt boyutuna göre Games-Howell testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, ana fikirlerin seçilmesi alt boyutu puanları ($\bar{X}=19,79$), anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=18,75$) puanlarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.22. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE'nin Çalışma Yardımcıları Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise	Üniversite/ Yüksekokul
Okuryazar değil	-				
İlkokul mezunu		-			
Ortaokul mezunu	2,76*		-		
Lise				-	
Üniversite /Yüksekokul					-

Tablo 4.22'de annelerin eğitim durumları bakımından ÖDÇSE'nin çalışma yardımcıları alt boyutuna göre Scheffe Testi Sonuçları görüldüğü gibi anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anneleri ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, çalışma yardımcıları alt boyutu puanları ($\bar{X}=29,55$), anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=26,79$) puanlarına göre daha yüksektir. Bu durum eğitim seviyesi okuryazar olmayan annelere göre daha yüksek seviyede olan ortaokul mezunu olan annelerin, çalışma yardımcıları konusunda daha bilinçli olabilme olasılığının yüksek olmasından ve çocuklarını öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bir alt boyutu olan çalışma yardımcıları konusunda bilgilendirmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.23. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE'nin Test Stratejileri Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise	Üniversite/ Yüksekokul
Okuryazar değil	-				
İlkokul mezunu	1,93*	-			
Ortaokul mezunu			-		
Lise				-	
Üniversite /Yüksekokul					-

Tablo 4.23'te annelerin eğitim durumları bakımından ÖDÇSE'nin test stratejileri alt boyutuna göre Scheffe Testi sonuçları gösterilmektedir. Görüldüğü gibi anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu

olan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, test stratejileri alt boyutu puanları ($\bar{X}=30,55$), anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=28,61$) puanlarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.24. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından ÖDÇSE'nin Toplam Puanına Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Okur yazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise	Üniversite/ Yüksekokul
Okur yazar değil	-				
İlkokul mezunu	10,55*	-			
Ortaokul mezunu			-		
Lise				-	
Üniversite/Yüksekokul					-

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin toplam puanları ($\bar{X}=273,37$), anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=262,81$) puanlarına göre daha yüksektir.

Örneklemdaki sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında nicel çoğunluğu annesi ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları ile annesi okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, test stratejileri alt boyutlarında ve toplam puanda anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından yüksek olması ve bu iki grubun öğrenme ve ders çalışma stratejileri bakımından anlamlı şekilde farklılaşması beklenen bir bulgudur.

Tablo. 4.25. ÖDÇSE'nin Babaların Eğitim Durumlarına göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Tutum	1,927	4	627	0,104
Güdülenme	1,438	4	627	0,220
Zaman	2,257	4	627	0,062
Kaygı	1,715	4	627	0,145
Konsantrasyon	0,950	4	627	0,434
Bilginin İşlenmesi	2,911	4	627	0,021
Ana fikirlerin Seçilmesi	1,133	4	627	0,340
Çalışma Yardımcıları	0,090	4	627	0,986
Kendini Test Etme	1,060	4	627	0,376
Test Stratejileri	1,335	4	627	0,256
TOPLAM	2,143	4	627	0,074

Tablo 4.25'te ÖDÇSE'nin, babaların eğitim durumlarına göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Buna göre, ÖDÇSE'nin bilginin işlenmesi alt boyutunda $p < 0,05$ olduğundan veriler heterojen bir yapıya sahiptir, diğer tüm alt boyutlarda $p > 0,05$ olduğundan veriler homojen bir yapıya sahiptirler.

Tablo 4.26. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerinin, Babaların Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Babaların Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
Tutum	Okuryazar değil	21	28,61	6,31	1,745	0,139
	İlkokul mezunu	276	30,87	4,62		
	Ortaokul mezunu	89	31,35	5,25		
	Lise mezunu	134	30,63	5,25		
	Üniversite/Y.okul	112	30,15	4,81		
	Toplam	632	30,68	4,95		
Güdülenme	Okuryazar değil	21	26,57	4,74	0,585	0,674
	İlkokul mezunu	276	26,27	4,36		
	Ortaokul mezunu	89	26,38	5,43		
	Lise mezunu	134	25,69	4,79		
	Üniversite/Y.okul	112	26,51	4,72		
	Toplam	632	26,21	4,68		
Zaman Kullanma	Okuryazar değil	21	26,71	5,36	0,724	0,576
	İlkokul mezunu	276	25,60	4,32		
	Ortaokul mezunu	89	26,33	5,18		
	Lise mezunu	134	25,69	4,95		
	Üniversite/Y.okul	112	26,04	3,95		
	Toplam	632	25,84	4,56		
Kaygı	Okuryazar değil	21	27,62	5,12	1,172	0,322
	İlkokul mezunu	276	28,11	3,82		
	Ortaokul mezunu	89	28,96	4,27		
	Lise mezunu	134	28,23	3,68		
	Üniversite/Y.okul	112	27,86	4,09		
	Toplam	632	28,19	3,96		
Konsantrasyon	Okuryazar değil	21	24,00	4,24	1,530	0,192
	İlkokul mezunu	276	26,05	4,96		
	Ortaokul mezunu	89	26,67	4,95		
	Lise mezunu	134	26,17	5,16		
	Üniversite/Y.okul	112	26,62	4,48		
	Toplam	632	26,20	4,91		

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Babaların Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
Bilginin İşlenmesi	Okuryazar değil	21	29,52	6,92	2,306	0,057
	İlkokul mezunu	276	29,88	4,77		
	Ortaokul mezunu	89	30,94	4,95		
	Lise mezunu	134	29,27	5,40		
	Üniversite/Y.okul	112	30,80	4,63		
	Toplam	632	30,05	5,01		
Ana Fikirlerin Seçilmesi	Okuryazar değil	21	18,71	3,38	1,800	0,127
	İlkokul mezunu	276	19,68	2,94		
	Ortaokul mezunu	89	20,20	3,38		
	Lise mezunu	134	19,38	3,36		
	Üniversite/Y.okul	112	19,23	3,22		
	Toplam	632	19,58	3,17		
Çalışma Yardımcıları	Okuryazar değil	21	27,57	4,09	1,640	0,163
	İlkokul mezunu	276	27,70	4,33		
	Ortaokul mezunu	89	28,67	4,52		
	Lise mezunu	134	27,25	4,51		
	Üniversite/Y.okul	112	28,19	4,52		
	Toplam	632	27,82	4,433		
Kendi Kendini Test Etme	Okuryazar değil	21	26,90	5,51	1,102	0,355
	İlkokul mezunu	276	26,52	4,68		
	Ortaokul mezunu	89	27,44	5,08		
	Lise mezunu	134	26,25	4,98		
	Üniversite/Y.okul	112	27,06	4,36		
	Toplam	632	26,70	4,78		
Test Stratejileri	Okuryazar değil	21	28,67	5,80	0,736	0,568
	İlkokul mezunu	276	30,25	4,66		
	Ortaokul mezunu	89	30,58	5,78		
	Lise mezunu	134	29,97	5,29		
	Üniversite/Y.okul	112	29,94	4,87		
	Toplam	632	30,13	5,04		
TOPLAM	Okuryazar değil	21	264,90	39,03	1,392	0,235
	İlkokul mezunu	276	270,92	28,79		
	Ortaokul mezunu	89	277,52	35,49		
	Lise mezunu	134	268,54	34,15		
	Üniversite/Y.okul	112	272,39	28,97		
	Toplam	632	271,41	31,42		

Tablo 4.26’da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, babaların eğitim durumlarına göre Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve

ders çalışma stratejilerinin, babaların eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak tutum alt boyutunda [F(4, 627)=1,745; p=0,139], güdülenme alt boyutunda [F(4, 627)=0,585; p=0,674], zaman kullanma alt boyutunda [F(4, 627)=0,930; p=0,446], kaygı alt boyutunda [F(4, 627)=1,172; p=0,322], konsantrasyon alt boyutunda [F(4, 627)=1,530; p=0,192], bilginin işlenmesi alt boyutunda [F(4, 627)=2,306; p=0,057], ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunda [F(4, 627)=1,800; p=0,127], çalışma yardımcıları alt boyutunda [F(4, 627)=1,640; p=0,163], kendi kendini test etme alt boyutunda [F(4, 627)=1,102; p=0,355], test stratejileri alt boyutunda [F(4, 627)=0,736; p=0,568] ve toplam puanda da [F(4, 627)=1,392; p=0,235] anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Örneklem grubunda nicel çoğunluğu anneleri okuryazar olmayan öğretmen adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının oluşturması, sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin dışarıda çalışma durumlarının daha az olduğu düşüncesini beraberinde getirebilir. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim süreçleri boyunca annelerinden daha fazla destek aldıkları ve babaların iş koşulları nedeniyle çocuklarının öğrenme durumlarında aktif rol almamasına sebep olabilir. Bu nedenle babaların eğitim durumları, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkileyemeyebilir.

İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri; üniversitelere, cinsiyete, ailenin yaşadığı yerleşim birimine, mezun olunan lise türüne, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öncelikle PÇE'nin, verilerinin normal dağılıma gösterip göstermediğine Kolmogorov- Smirnov testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.27. PÇE'nin Toplam Puanının Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	K.S.Z	p
PÇE	632	90,89	19,90	1,78	0,003

Tablo 4.27’de PÇE’nin toplam puanının Kolmogorov- Smirnov testi sonuçları görülmektedir. Buna göre; PÇE’den alınan puanın Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda bulunan p değeri 0,003 olup bulunan bu değer 0,05 ten küçüktür ($p=0,003 < 0,05$). Ancak, PÇE’den alınan Skewness değerlerinin -0,0161 ile 0,097 arasında olması, Kurtosis değerlerinin de -0,658 ile 0,194 arasında olması nedeniyle normallik varsayımının aşırı bir şekilde ihlal edilmediği ve bu verilerin normal dağılıma uyduğunu kabul etmenin mümkün olduğunu söylenebilir. Skewness değerlerinin -1 ya da +1 den küçük olduğu ($< +/-1$) olduğu durumlarda verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenmektedir (Leech, Barrett, Morgan, 2008: 27).

Tablo 4.28. PÇE’nin Üniversitelere Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p.
Aceleci Yaklaşım	2,222	6	625	0,040
Düşünen Yaklaşım	1,693	6	625	0,120
Kaçıngan Yaklaşım	2,564	6	625	0,018
Değerlendirici Yaklaşım	1,526	6	625	0,167
Kendine Güvenli Yaklaşım	1,459	6	625	0,190
Planlı Yaklaşım	0,869	6	625	0,517
TOPLAM	0,863	6	625	0,522

Tablo 3.28’de PÇE’nin üniversitelere göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Tablo 3.17’ye göre PÇE’nin aceleci yaklaşım ve kaçıngan yaklaşım alt boyutlarında $p < 0,05$ olduğundan veriler heterojen bir yapıya sahiptirler. Ancak diğer alt boyutlarda veriler $p > 0,05$ olduğu için veriler homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4. 29. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Üniversitelere Göre Dağılımına Yönelik Anova Çözümlemesi Sonuçları

Problem Çözme Becerileri	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	F	p
Aceleci Yaklaşım	Atatürk Ü.	90	30,88	6,93	3,426	* 0,002
	Gazi Ü.	82	28,26	5,31		
	Dicle Ü.	57	30,51	5,98		
	Giresun Ü.	83	28,60	5,82		
	Trakya Ü.	93	27,84	5,48		
	M.A.Ersoy Ü.	94	30,29	6,41		
	Pamukkale Ü.	133	29,09	5,76		
	Toplam	632	29,29	6,04		
Düşünen Yaklaşım	Atatürk Ü.	90	15,00	4,92	5,955	*0,000
	Gazi Ü.	82	13,13	4,39		
	Dicle Ü.	57	12,30	4,89		
	Giresun Ü.	83	13,96	4,14		
	Trakya Ü.	93	11,59	3,98		
	M.A. Ersoy Ü.	94	12,57	4,12		
	Pamukkale Ü.	133	12,74	4,20		
	Toplam	632	13,04	4,45		
Kaçıngan Yaklaşım	Atatürk Ü.	90	12,58	4,77	2,535	*0,020
	Gazi Ü.	82	10,68	3,87		
	Dicle Ü.	57	12,00	5,46		
	Giresun Ü.	83	11,77	4,01		
	Trakya Ü.	93	10,43	4,37		
	M.A. Ersoy Ü.	94	11,87	4,46		
	Pamukkale Ü.	133	11,40	4,36		
	Toplam	632	11,50	4,48		
Değerlendirici Yaklaşım	Atatürk Ü.	90	8,60	3,30	2,993	*0,007
	Gazi Ü.	82	8,22	2,95		
	Dicle Ü.	57	6,81	3,07		
	Giresun Ü.	83	8,08	2,78		
	Trakya Ü.	93	7,30	2,58		
	M.A.Ersoy Ü.	94	7,74	3,09		
	Pamukkale Ü.	133	7,72	3,01		
	Toplam	632	7,82	3,00		

Problem Çözme Becerileri	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	F	p
Kendine Güvenli Yaklaşım	Atatürk Ü.	90	20,42	5,19	4,595	*0,000
	Gazi Ü.	82	18,74	5,63		
	Dicle Ü.	57	18,02	5,28		
	Giresun Ü.	83	20,12	5,13		
	Trakya Ü.	93	16,84	4,67		
	M.A. Ersoy Ü.	94	19,14	5,29		
	Pamukkale Ü.	133	19,29	5,98		
	Toplam	632	18,99	5,46		
Planlı Yaklaşım	Atatürk Ü.	90	11,61	3,94	5,877	*0,000
	Gazi Ü.	82	10,34	3,56		
	Dicle Ü.	57	9,21	3,81		
	Giresun Ü.	83	10,81	3,43		
	Trakya Ü.	93	8,81	3,30		
	M.A.Ersoy Ü.	94	10,20	3,59		
	Pamukkale Ü.	133	10,35	3,47		
	Toplam	632	10,24	3,65		
TOPLAM	Atatürk Ü.	90	99,09	18,62	5,787	*0,000
	Gazi Ü.	82	89,38	19,76		
	Dicle Ü.	57	88,84	20,31		
	Giresun Ü.	83	93,35	17,99		
	Trakya Ü.	93	82,81	18,29		
	M.A. Ersoy Ü.	94	91,82	19,95		
	Pamukkale Ü.	133	90,60	20,74		
	Toplam	632	90,89	19,90		

Tablo 4.29’da üniversite değişkenine göre PÇE’nin alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA çözümlemesi ile ilgili bulgular gösterilmektedir. Tablo 4.29 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutunda [F(6, 625)=3,426; p=0,002], düşünen yaklaşım alt boyutunda [F(6, 625)=5,955; p=0,000], kaçınan yaklaşım alt boyutunda [F(6, 625)=2,535; p=0,020], değerlendirici yaklaşım alt boyutunda [F(6, 625)=2,993; p=0,007], kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda [F(6, 625)=4,595; p=0,000], planlı yaklaşım alt boyutunda [F(6, 625)=5,877; p=0,000] ve toplam puanda da [F(6, 625)=5,787; p=0,000] anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 4.30. PÇE'nin Aceleci Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Games-Howell Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-				3,04*		
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4.30'da PÇE'nin aceleci yaklaşım alt boyutunun üniversitelere göre Games-Howell testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutunda Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=30,88$), Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=27,84$) puanlarından daha yüksektir. Ancak aceleci yaklaşım puanlarının düşük olması, aceleci yaklaşım biçiminin daha az kullanıldığını göstermektedir. Buna göre Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adayları, aceleci yaklaşım biçimini Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarından daha az kullandıklarını söyleyebiliriz. Bu durum Trakya Üniversitesi öğrencileri bakımından olumlu bir durumdur.

Tablo 4. 31. PÇE'nin Düşünen Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-		2,70*		3,41*	2,43*	2,26*
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-	2,37*		
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4.31 de sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin düşünen yaklaşım alt boyutunun üniversitelere göre Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin düşünen yaklaşım alt boyutunda Atatürk Üniversitesi ile Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında da anlamlı farklılık görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin düşünen yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=15,00$), Dicle Üniversitesinde ($\bar{X}=12,30$), Trakya Üniversitesi'nde ($\bar{X}=11,59$), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde ($\bar{X}=12,57$) ve Pamukkale Üniversitesinde ($\bar{X}=12,74$) okuyan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarından daha yüksektir. Bu durum Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinden düşünen yaklaşım boyutu ile ilgili davranışları daha az kullandıklarını göstermektedir. Bunun dışında birçok üniversitede eğitim fakültesi olması ve ekonomik sebepler, gençlerin ailelerine yakın üniversiteleri seçmelerine sebep olabilir. Doğuda yaşayan aileler problem çözme konusunda daha baskıcı bir yaklaşım sergiliyor olabileceğinden, bu öğrenciler kendi problemlerini kendileri çözemiyor olabilirler. Bu nedenle bu öğrenciler, problem çözümede düşünen yaklaşımı daha az kullanıyor olabilirler.

Giresun Üniversitesi ($\bar{X}=13,96$) ile Trakya Üniversitesi'nin ortalamaları arasında ($\bar{X}=11,59$), Trakya Üniversitesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 4. 32. PÇE'nin Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Games-Howell Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-				2,15*		
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4. 32'de sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin kaçınan yaklaşım alt boyutunun üniversitelere göre Games-Howell testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin kaçınan yaklaşım alt boyutunda Atatürk Üniversitesi ($\bar{X}=12,58$) ile Trakya Üniversitesi'nin ($\bar{X}=10,43$) ortalamaları arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Trakya Üniversitesi'ndeki sınıf öğretmeni adaylarının kaçınan yaklaşım gösteren davranışları daha az kullandıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4.33. PÇE'nin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-		1.79*				
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-			
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4.33'te sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin değerlendirici yaklaşım alt boyutunun üniversitelere göre Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin değerlendirici yaklaşım alt boyutunda Atatürk Üniversitesi ile Dicle Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf

öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin değerlendirici yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=8,60$), Dicle Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarına göre ($\bar{X}=6,81$) daha yüksektir. Buna göre Dicle Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirici yaklaşım biçimini daha fazla kullandığı söylenebilir.

Tablo 4.34. PÇE'nin Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-		2,40*		2,80*		
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-	2,00*		
Trakya Üniv.					-		2,45*
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4.34'te sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun üniversitelere göre Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Pamukkale Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=20,42$), Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanlarına göre ($\bar{X}=16,84$) daha yüksek olduğu, Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre kendine güvenli yaklaşım boyutundaki davranışları daha fazla kullandıkları söylenebilir. Giresun Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=20,12$) Trakya Üniversitesi'nde ($\bar{X}=16,84$) okuyan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarına göre daha yüksek olduğu, Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının Giresun Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre kendine güvenli yaklaşım boyutundaki davranışları daha fazla kullandıkları söylenebilir. Pamukkale Üniversitesi'nde

okuyan sınıf öğretmeni adaylarının kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=19,29$), Trakya Üniversitesi'nde ($\bar{X}=16,84$) okuyan sınıf öğretmeni adaylarının puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, Pamukkale Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre kendine güvenli yaklaşım boyutundaki davranışları daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.35. PÇE'nin Planlı Yaklaşım Alt Boyutunun Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-		2,40*		2,80*		
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-	2,00*		
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4.35'te sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin planlı yaklaşım alt boyutunun üniversitelere göre Scheffe Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin planlı yaklaşım alt boyutunda Atatürk Üniversitesi ile Dicle Üniversitesi arasında, Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin planlı yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=11,61$), Dicle Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının planlı yaklaşım alt boyutu puanlarına göre ($\bar{X}=9,21$) ve Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının planlı yaklaşım alt boyutu puanlarına göre ($\bar{X}=8,81$) daha yüksektir. Giresun Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin planlı yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=10,81$), Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının planlı yaklaşım alt boyutu puanlarına göre ($\bar{X}=8,81$) daha yüksektir. Bu durum,

Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, planlı yaklaşım alt boyutundaki davranışları, Dicle Üniversitesi'nde ve Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarından daha fazla kullandıklarını; Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adayları planlı yaklaşım alt boyutundaki davranışları, Giresun Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarından daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4. 36. PÇE'nin Toplam Puanlarının Üniversitelere Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Atatürk Üniv.	Gazi Üniv.	Dicle Üniv.	Giresun Üniv.	Trakya Üniv.	M. A. Ersoy Üniv.	Pamukkale Üniv.
Atatürk Üniv.	-				16,28*		
Gazi Üniv.		-					
Dicle Üniv.			-				
Giresun Üniv.				-	10,54*		
Trakya Üniv.					-		
M. A. Ersoy Üniv.						-	
Pamukkale Üniv.							-

Tablo 4.36'da sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin toplam puanlarının üniversitelere göre Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin toplam puanlarına bakıldığında, Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri toplam puanları ($\bar{X}=99,09$), Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının toplam puanlarına göre ($\bar{X}=82,81$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Giresun Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri toplam puanları ($\bar{X}=93,35$), Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının toplam puanlarına göre ($\bar{X}=82,81$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, Trakya Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, problem çözme becerilerini, Atatürk ve Giresun Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Problem Çözme Becerileri Envanterinin, cinsiyete göre alt boyutlarının varyanslarının eşit olup olmadığına bakmak için Levene Testi yapılmıştır. Problem Çözme Becerileri Envanterinin sadece düşünen yaklaşım alt boyutlarında $p < 0,05$ olduğundan veriler heterojen bir yapıya sahiptirler. Ancak diğer alt boyutlarda veriler $p > 0,05$ olduğu için veriler homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.37. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Problem Çözme Becerileri	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	df	t	p
Aceleci Yaklaşım	Kadın	430	28,68	5,98	630	3,789	*0,000
	Erkek	202	30,61	5,98			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	430	12,70	4,21	630	2,703	*0,007
	Erkek	202	13,77	4,86			
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	430	11,28	4,39	630	1,833	0,067
	Erkek	202	11,98	4,62			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	430	7,64	3,02	630	2,234	*0,026
	Erkek	202	8,20	2,95			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	430	18,88	5,33	630	0,744	0,457
	Erkek	202	19,23	5,72			
Planlı Yaklaşım	Kadın	430	10,09	3,51	630	1,520	0,129
	Erkek	202	10,56	3,93			
TOPLAM	Kadın	430	89,26	19,94	630	3,049	*0,002
	Erkek	202	94,35	19,39			

Tablo 4.37’de sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre PÇE’nin alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının PÇE’nin aceleci yaklaşım puanları, cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(630)=3,789$; $p=0,000$]. Kadın sınıf öğretmenleri adaylarının aceleci yaklaşım puanları ($\bar{X}=28,68$), erkek sınıf öğretmenleri adaylarının aceleci yaklaşım puanlarına ($\bar{X}=30,61$) göre daha düşüktür. Buna göre, kadın sınıf öğretmeni adaylarının aceleci yaklaşım gösteren davranışları daha az sergilediklerini söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmeni adaylarının PÇE'nin düşünen yaklaşım puanları, cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(630)=2,703$; $p=0,007$]. Erkek sınıf öğretmenleri adaylarının düşünen yaklaşım puanları ($\bar{X}=13,77$), kadın sınıf öğretmenleri adaylarının düşünen yaklaşım puanlarına ($\bar{X}=12,70$) göre daha yüksektir. Buna göre, kadın sınıf öğretmeni adaylarının düşünen yaklaşım gösteren davranışlarını, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla sergilediklerini söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmeni adaylarının PÇE'nin değerlendirici yaklaşım puanları, cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. [$t(630)=2,215$; $p<0,05$]. Erkek sınıf öğretmenleri adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları ($\bar{X}=8,20$), kadın sınıf öğretmenleri adaylarının düşünen yaklaşım puanlarına ($\bar{X}=7,64$) göre daha yüksektir. Buna göre, kadın sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirici yaklaşım gösteren davranışları daha fazla sergilediklerini söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri envanterinin toplam puanları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. [$t(630)=3,019$; $p=0,002$]. Erkek sınıf öğretmenleri adaylarının toplam problem çözme becerileri puanları ($\bar{X}=94,35$), kadın sınıf öğretmenleri adaylarının problem çözme becerileri puanlarına göre ($\bar{X}=89,26$) daha yüksektir. Bu nedenle kadın sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Problem çözme becerilerinin kaçınan yaklaşım puanları [$t(630)=1,833$; $p=0,067$], kendine güvenli yaklaşım puanları [$t(630)=0,744$; $p=0,457$] ve planlı yaklaşım puanları [$t(630)=1,520$; $p=0,129$] bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Tablo 4.38. PÇE'nin Ailelerin Yaşadıkları Yerlere Göre Varyansların Homojenliği Testi

ALT BOYUTLAR	Levene Testi	sd1	sd2	p
Aceleci Yaklaşım	1,77	3	626	0,151
Düşünen Yaklaşım	0,23	3	626	0,872
Kaçıngan Yaklaşım	1,00	3	626	0,609
Değerlendirici Yaklaşım	0,13	3	626	0,940
Kendine Güvenli Yaklaşım	1,00	3	626	0,484
Planlı Yaklaşım	0,32	3	626	0,812
TOPLAM	1,37	3	626	0,252

Tablo 4.38'de PÇE'nin ailelerin yaşadıkları yerlere göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Tablo 4.38'e göre, problem çözme envanterin tüm alt boyutlarında $p > 0,05$ olduğundan, verilerin homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.39. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Problem Çözme Becerileri	Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Aceleci Yaklaşım	Büyükşehir	192	29,44	6,51	0,441	0,724
	Şehir	131	29,01	5,76		
	İlçe	186	29,08	5,91		
	Köy	121	29,75	5,83		
	Toplam	630	29,30	6,05		
Düşünen Yaklaşım	Büyükşehir	192	12,95	4,53	0,046	0,987
	Şehir	131	13,13	4,29		
	İlçe	186	13,07	4,43		
	Köy	121	13,07	4,60		
	Toplam	630	13,05	4,46		
Kaçıngan Yaklaşım	Büyükşehir	192	11,81	4,70	0,429	0,732
	Şehir	131	11,36	4,46		
	İlçe	186	11,46	4,53		
	Köy	121	11,30	4,09		
	Toplam	630	11,51	4,48		

Problem Çözme Becerileri	Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Değerlendirici Yaklaşım	Büyükşehir	192	7,81	3,00	0,511	0,675
	Şehir	131	7,58	2,94		
	İlçe	186	7,89	3,04		
	Köy	121	8,03	3,03		
	Toplam	630	7,83	3,00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Büyükşehir	192	18,48	5,38	0,954	0,414
	Şehir	131	19,24	5,03		
	İlçe	186	19,13	5,84		
	Köy	121	19,43	5,39		
	Toplam	630	19,01	5,45		
Planlı Yaklaşım	Büyükşehir	192	10,10	3,70	0,931	0,425
	Şehir	131	10,60	3,51		
	İlçe	186	10,01	3,71		
	Köy	121	10,47	3,64		
	Toplam	630	10,25	3,65		
TOPLAM	Büyükşehir	192	90,58	20,88	0,160	0,924
	Şehir	131	90,92	18,45		
	İlçe	186	90,64	20,06		
	Köy	121	92,05	19,73		
	Toplam	630	90,95	19,89		

Tablo 4.39’da sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 4.39 incelendiğinde; problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutu [F(3, 626)=0,441; p=0,724], düşünen yaklaşım alt boyutu [F(3, 626)=0,046; p=0,987], kaçınan yaklaşım alt boyutu [F(3, 626)=0,429; p=0,732], değerlendirici yaklaşım alt boyutu [F(3, 626)=0,511; p=0,675], kendine güvenli yaklaşım alt boyutu [F(3, 626)=0,954; p=0,414], planlı yaklaşım alt boyutu [F(3, 626)=0,931; p=0,425] ve toplam puan [F(3, 626)=0,160; p=0,924] bakımından sınıf öğretmeni adaylarının ailelerin yaşadığı yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Büyükşehirlerde kentsel sorunların olması ve köyden kente göç oranının fazla olması sebebiyle ailesi büyük yerleşim birimlerinde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının daha fazla günlük hayat problemleri ile karşılaşp problem çözme becerilerinin gelişmiş olması beklenebilirdi. Ancak ailesi büyük yerleşim birimlerinde oturan sınıf öğretmeni adayları ile ailesi küçük yerleşim birimlerinde

oturan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılığın olmamasının sebebi, köylerde normların gelişmiş olmasından ve bu çağda yetişen bireylerin normlara tepki gösteriyor olmaları sebebi ile problem çözme becerilerinin gelişmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.40. PÇE'nin Mezun Olunan Lise Türü İçin Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Aceleci Yaklaşım	0,825	4	627	0,510
Düşünen Yaklaşım	1,254	4	627	0,287
Kaçıngan Yaklaşım	1,124	4	627	0,344
Değerlendirici Yaklaşım	0,856	4	627	0,490
Kendine Güvenli Yaklaşım	0,264	4	627	0,901
Planlı Yaklaşım	1,051	4	627	0,380
TOPLAM	2,780	4	627	0,026

Tablo 4.40'ta mezun olunan lise türü için varyansların homojenliği testi görülmektedir. Tablo 4.40'a göre PÇE'nin tüm alt boyutlarında $p > 0,05$ olduğu için homojen bir dağılım görülmekte, sadece toplam puanlarında $p < 0,05$ olduğu için varyanslar heterojen bir dağılım göstermektedir.

Tablo 4.41. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Problem Çözme Becerileri	Mezun Olunan Lise Türü	n	\bar{X}	Ss	F	p
Aceleci Yaklaşım	Genel Lise	404	29,39	6,18	0,953	0,433
	Mesleki-Tek. L.	6	31,00	5,66		
	Anadolu L.	111	29,21	5,31		
	Özel Lise	11	31,82	7,48		
	Diğer	100	28,61	6,08		
	Toplam	632	29,29	6,04		
Düşünen Yaklaşım	Genel Lise	404	12,86	4,39	1,260	0,284
	Mesleki-Tek. L.	6	16,17	3,19		
	Anadolu Lisesi	111	13,54	4,46		
	Özel Lise	11	13,18	5,76		
	Diğer	100	13,01	4,58		
	Toplam	632	13,04	4,45		
Kaçıngan Yaklaşım	Genel Lise	404	11,48	4,54	1,356	0,248
	Mesleki-Tek. L.	6	15,00	2,00		
	Anadolu Lisesi	111	11,39	4,28		
	Özel Lise	11	13,18	4,98		
	Diğer	100	11,35	4,45		
	Toplam	632	11,50	4,48		
Değerlendirici Yaklaşım	Genel Lise	404	7,72	3,03	2,203	0,067
	Mesleki-Tek. L.	6	11,17	2,04		
	Anadolu Lisesi	111	7,90	3,06		
	Özel Lise	11	7,27	2,72		
	Diğer	100	8,00	2,83		
	Toplam	632	7,82	3,00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Genel Lise	404	18,80	5,39	1,116	0,348
	Mesleki-Tek. L.	6	22,50	5,75		
	Anadolu Lisesi	111	19,04	5,32		
	Özel Lise	11	18,09	5,39		
	Diğer	100	19,59	5,85		
	Toplam	632	18,99	5,46		
Planlı Yaklaşım	Genel Lise	404	10,19	3,79	1,272	0,280
	Mesleki-Tek. L.	6	13,33	3,01		
	Anadolu Lisesi	111	10,41	3,37		
	Özel Lise	11	9,55	3,56		
	Diğer	100	10,14	3,42		
	Toplam	632	10,24	3,65		

Problem Çözme Becerileri	Mezun Olunan Lise Türü	n	\bar{X}	Ss	F	p
TOPLAM	Genel Lise	404	90,44	19,81	1,381	,239
	Mesleki-Tek. L.	6	109,17	6,74		
	Anadolu Lisesi	111	91,48	18,91		
	Özel Lise	11	93,09	21,14		
	Diğer	100	90,70	21,44		
	Toplam	632	90,89	19,90		

Tablo 4.41’de sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin mezun olunan lise türüne göre Anova Çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 4.41’de görüldüğü gibi problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=0,441; p=0,724], düşünen yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=1,260; p=0,284], kaçınan yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=1,356; p=0,248], değerlendirici yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=2,203; p=0,067], kendine güvenli yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=1,116; p=0,348], planlı yaklaşım alt boyutu puanları [F(4, 627)=1,272; p=0,280] ve toplam puanda [F(4, 627)=1,381; p=0,239] sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Problem çözme becerilerinin alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmamış olmasına rağmen, aceleci yaklaşım alt boyutunda özel liselerden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının aceleci yaklaşım aritmetik ortalamalarının daha yüksek olması, bu liselerde okuyan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin yüksek olabilmeleri sebebiyle günlük hayatta karşılaştıkları problemlerden kurtulmak için ailenin maddi desteğini alıp problem çözme konusunda aceleci yaklaşım sergilemelerine sebep olabilir.

Problem çözme becerileri toplam puanı göz önüne alındığında liseler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamasına rağmen, mesleki teknik liselerden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme toplam puanlarının yüksek olması bu öğrencilerin akademik başarılarının diğer liselere göre düşük olması nedeni ile kendilerini problem çözme konusunda yetersiz algılıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4. 42. PÇE'nin Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Aceleci Yaklaşım	0,956	4	627	0,431
Düşünen Yaklaşım	0,851	4	627	0,493
Kaçıngan Yaklaşım	1,092	4	627	0,360
Değerlendirici Yaklaşım	0,906	4	627	0,460
Kendine Güvenli Yaklaşım	0,405	4	627	0,805
Planlı Yaklaşım	0,251	4	627	0,909
TOPLAM	0,933	4	627	0,444

Tablo 4.42'de PÇE'nin annelerin eğitim düzeyine göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Tablo 4.42'de görüldüğü gibi annelerin eğitim düzeyine göre, problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında $p > 0,05$ olduğu için varyanslarda homojen bir dağılım görülmektedir.

Tablo 4.43. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin, Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Problem Çözme Becerileri	Annelerin Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
Aceleci Yaklaşım	Okuryazar değil	114	29,88	5,68	1,737	0,158
	İlkokul mezunu	399	29,03	6,051		
	Ortaokul mezunu	38	29,84	5,640		
	Lise mezunu	62	29,10	6,42		
	Üniversite/Yüksekokul	19	31,00	7,37		
	Toplam	632	29,29	6,04		
Düşünen Yaklaşım	Okuryazar değil	114	13,54	4,56	2,200	0,087
	İlkokul mezunu	399	12,82	4,36		
	Ortaokul mezunu	38	14,00	4,95		
	Lise mezunu	62	13,11	4,32		
	Üniversite/Yüksekokul	19	12,63	4,94		
	Toplam	632	13,04	4,45		

Problem Çözme Becerileri	Annelerin Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
Kaçınan Yaklaşım	Okuryazar değil	114	11,77	4,46	0,726	0,537
	İlkokul mezunu	399	11,36	4,37		
	Ortaokul mezunu	38	12,03	4,69		
	Lise mezunu	62	11,45	4,56		
	Üniversite/Yüksekokul	19	12,16	6,09		
	Toplam	632	11,50	4,48		
Değerlendirici Yaklaşım	Okuryazar değil	114	8,25	3,11	3,718	*0,011
	İlkokul mezunu	399	7,79	3,01		
	Ortaokul mezunu	38	6,95	2,71		
	Lise mezunu	62	7,81	2,75		
	Üniversite/Yüksekokul	19	7,53	3,41		
	Toplam	632	7,82	3,00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okuryazar değil	114	19,72	5,39	1,335	0,262
	İlkokul mezunu	399	18,74	5,55		
	Ortaokul mezunu	38	19,24	5,15		
	Lise mezunu	62	19,06	4,90		
	Üniversite/Yüksekokul	19	19,11	6,31		
	Toplam	632	18,99	5,46		
Planlı Yaklaşım	Okuryazar değil	114	10,61	3,63	1,273	0,283
	İlkokul mezunu	399	10,06	3,72		
	Ortaokul mezunu	38	10,39	2,90		
	Lise mezunu	62	10,66	3,64		
	Üniversite/Yüksekokul	19	9,95	3,82		
	Toplam	632	10,24	3,65		
TOPLAM	Okuryazar değil	114	93,77	18,91	2,681	*0,046
	İlkokul mezunu	399	89,80	20,15		
	Ortaokul mezunu	38	92,45	17,71		
	Lise mezunu	62	91,19	19,75		
	Üniversite/Yüksekokul	19	92,37	24,63		
	Toplam	632	90,89	19,90		

Tablo 4.43'te sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin, annelerin eğitim durumlarına göre Anova Çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım [F(4, 627)=1,737; p=0,158], düşünen yaklaşım [F(4, 627)=2,200; p=0,087], kaçınan yaklaşım [F(4, 627)=0,726; p=0,537], kendine güvenli yaklaşım [F(4, 627)=1,335; p=0,262] ve planlı yaklaşım alt boyutları puanlarında [F(4, 627)=1,273; p=0,283] annelerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin

değerlendirici yaklaşım alt boyutu puanı [$F(4, 627)=3,718$; $p=0,011$] ve toplam puanlarında [$F(4, 627)=2,681$; $p=0,046$] annelerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 4.44. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından PÇE'nin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutuna Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise	Üniversite/Yüksekokul
Okuryazar değil	-	0,92*			
İlkokul mezunu		-			
Ortaokul mezunu			-		
Lise				-	
Üniversite/Yüksekokul					-

Tablo 4.44'te annelerin eğitim durumları bakımından PÇE'nin değerlendirici yaklaşım alt boyutuna göre Scheffe testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre, anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkököl mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin, değerlendirici yaklaşım alt boyutu puanları ($\bar{X}=8,61$), anneleri ilkököl mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=7,69$) puanlarına göre daha yüksektir. Anneleri ilkököl mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, değerlendirici yaklaşım boyutu ile ilgili davranışları, anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.45. Annelerin Eğitim Durumları Bakımından PÇE'nin Toplam Puanına Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise	Üniversite/Yüksekokul
Okuryazar değil	-	5,96*			
İlkokul mezunu		-			
Ortaokul mezunu			-		
Lise				-	
Üniversite/Yüksekokul					-

Tablo 4.45'te PÇE'nin annelerin eğitim durumları bakımından toplam puanına göre Scheffe testi sonuçları gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi

anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin toplam puanları ($\bar{X}=95,46$), anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=89,50$) puanlarına göre daha yüksektir. Buna göre; anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının, problem çözme becerilerini, anneleri okuryazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.46. PÇE'nin Babaların Eğitim Düzeyine Göre Varyansların Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
Acelecı Yaklaşım	0,916	4	627	0,454
Düşünen Yaklaşım	1,072	4	627	0,369
Kaçıngan Yaklaşım	0,246	4	627	0,912
Değerlendirici Yaklaşım	0,992	4	627	0,411
Kendine Güvenli Yaklaşım	2,674	4	627	0,031
Planlı Yaklaşım	2,617	4	627	0,034
TOPLAM	1,478	4	627	0,207

Tablo 4.46'da PÇE'nin babaların eğitim düzeyine göre varyansların homojenliği testi görülmektedir. Tablo 4'de görüldüğü gibi babaların eğitim düzeyine göre, problem çözme becerilerinin acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında ve toplam puanlarında $p>0,05$ olduğu için varyanslar homojen bir dağılım görülmektedir. Kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında $p<0,05$ olduğu için varyanslar heterojen bir dağılım göstermektedir.

Tablo 4.47. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin, Babaların Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Problem Çözme Becerileri	Babaların Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
Aceleci Yaklaşım	Okuryazar değil	21	28,24	4,53	0,925	0,449
	İlkokul mezunu	276	29,20	6,05		
	Ortaokul mezunu	89	28,56	6,21		
	Lise mezunu	134	29,60	6,14		
	Üniversite/Yüksekokul	112	29,96	5,99		
	Toplam	632	29,29	6,04		
Düşünen Yaklaşım	Okuryazar değil	21	13,10	5,67	1,355	0,248
	İlkokul mezunu	276	13,03	4,34		
	Ortaokul mezunu	89	12,54	4,24		
	Lise mezunu	134	13,74	4,61		
	Üniversite/Yüksekokul	112	12,63	4,40		
	Toplam	632	13,04	4,45		
Kaçıngan Yaklaşım	Okuryazar değil	21	11,38	4,34	1,271	0,280
	İlkokul mezunu	276	11,17	4,44		
	Ortaokul mezunu	89	11,27	4,46		
	Lise mezunu	134	12,18	4,63		
	Üniversite/Yüksekokul	112	11,72	4,40		
	Toplam	632	11,50	4,48		
Değerlendirici Yaklaşım	Okuryazar değil	21	8,90	4,10	1,709	0,146
	İlkokul mezunu	276	7,91	2,91		
	Ortaokul mezunu	89	7,61	2,96		
	Lise mezunu	134	8,01	2,98		
	Üniversite/Yüksekokul	112	7,34	3,03		
	Toplam	632	7,82	3,00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okuryazar değil	21	18,86	7,21	0,881	0,475
	İlkokul mezunu	276	19,03	5,41		
	Ortaokul mezunu	89	18,40	5,77		
	Lise mezunu	134	19,65	5,66		
	Üniversite/Yüksekokul	112	18,62	4,66		
	Toplam	632	18,99	5,46		

Problem Çözme Becerileri	Babaların Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
Planlı Yaklaşım	Okuryazar değil	21	10,95	5,20	1,524	0,194
	İlkokul mezunu	276	10,22	3,45		
	Ortaokul mezunu	89	9,92	3,98		
	Lise mezunu	134	10,76	3,79		
	Üniversite/Yüksekokul	112	9,77	3,33		
	Toplam	632	10,24	3,65		
TOPLAM	Okuryazar değil	21	91,43	22,49	1,238	0,294
	İlkokul mezunu	276	90,55	19,67		
	Ortaokul mezunu	89	88,30	20,50		
	Lise mezunu	134	93,93	20,47		
	Üniversite/Yüksekokul	112	90,03	18,65		
	Toplam	632	90,89	19,90		

Tablo 4.47’de sınıf öğretmeni adlarının problem çözme becerilerinin, babaların eğitim durumlarına göre Anova Çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tabloda 4.47’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=0,925; p=0,449], düşünen yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=1,355; p=0,248], kaçınan yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=1,271; p=0,280], değerlendirici yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=1,709; p=0,146], kendine güvenli yaklaşım alt boyutu [F(4, 627)=0,881; p=0,475], planlı yaklaşım alt boyutu puanları [F(4, 627)=1,524; p=0,194] ve toplam puanlarında [F(4, 627)=1,238; p=0,294] sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının küçük yaşlardan itibaren aile içi eğitimlerinde annelerin aktif olması sebebiyle babaların eğitim düzeylerinin bireylerin problem çözme becerilerine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odakları; üniversitelere, cinsiyete, ailenin yaşadığı yerleşim birimine, mezun olunan lise türüne, annenin ve babanın eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öncelikle DOÖ'nin verilerinin normal dağılıma gösterip göstermediğine Kolmogorov- Smirnov testi ile bakılmıştır.

Tablo 4.48. DOÖ'den Alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	K.S.Z	p
DOÖ	632	11,18	3,87	1,53	0,018

Tablo 4.48'de DOÖ'den alınan puan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları gösterilmektedir. Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri 0,018 olup, bulunan bu değer 0,05'ten küçüktür ($p=0,003 < 0,05$). Ancak DOÖ'den alınan Skewness değerlerinin -0,008 ile 0,097 arasında olması, Kurtosis değerlerinin de 0,026 ile 0,194 arasında olması nedeniyle normallik varsayımının aşırı bir şekilde ihlal edilmediği ve bu verilerin normal dağılıma uyduğunu kabul etmenin mümkün olduğunu söylenebilir. Skewness değerlerinin -1 ya da +1'den küçük ($< +/-1$) olduğu durumlarda verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenmektedir (Leech, Barrett, Morgan, 2008: 27).

Tablo 4.49. DOÖ'nin Üniversitelere Göre Varyanslarının Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
İç Denetim	5,071	6	260	0,000
Dış Denetim	0,682	6	358	0,665

Tablo 4.49'da DOÖ'nin üniversitelere göre varyanslarının homojenliği testi gösterilmektedir. Tablo 4.49'da görüldüğü gibi iç denetime sahip sınıf öğretmeni adaylarında $p < 0,05$ olduğu için varyanslar heterojen bir dağılım göstermektedir. Dış denetime sahip sınıf öğretmeni adaylarında da $p > 0,05$ olduğu için varyanslar homojen bir dağılım göstermektedir.

Tablo 4.50. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Üniversitelere Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Denetim Odağı	Üniversiteler	n	\bar{X}	Ss	F	p
İç Denetim	Atatürk Üniversitesi	39	8,41	1,65	1,885	0,084
	Gazi Üniversitesi	43	7,02	2,81		
	Dicle Üniversitesi	24	7,83	2,099		
	Giresun Üniversitesi	29	7,72	2,34		
	Trakya Üniversitesi	29	7,45	1,53		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	42	8,02	1,85		
	Pamukkale Üniversitesi	61	7,25	2,65		
	Toplam	267	7,63	2,27		
Dış Denetim	Atatürk Üniversitesi	51	13,37	2,35	1,840	0,090
	Gazi Üniversitesi	39	14,49	2,89		
	Dicle Üniversitesi	33	14,06	2,52		
	Giresun Üniversitesi	54	13,41	2,27		
	Trakya Üniversitesi	64	13,69	2,34		
	Mehmet Akif Ersoy Ü.	52	14,40	2,59		
	Pamukkale Üniversitesi	72	13,43	2,48		
	Toplam	365	13,77	2,49		

Tablo 4.50’de sınıf öğretmeni adaylarının denetim odaklarının üniversitelere göre Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 4.50’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının iç denetim odağı [F(6,260)=1,885; p=0,084] ve dış denetim odağı [F(6,358)=1,840; p=0,090] bakımından üniversitelere göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

DOÖ’nin, cinsiyete göre alt boyutlarının varyanslarının eşit olup olmadığına bakmak için Levene Testi yapılmıştır. Buna göre alt boyutlarda $p>0,05$ olduğu için veriler homojen bir yapıya sahiptir.

Tablo 4.51. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
İç Denetim	Kadın	172	7,54	2,34	0,856	0,393
	Erkek	95	7,79	2,15		
Dış Denetim	Kadın	258	13,93	2,61	1,836	0,067
	Erkek	107	13,40	2,16		

Tablo 4.51’de sınıf öğretmeni adaylarının denetim odaklarının cinsiyete göre t-Testi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının iç denetim odağı puanlarında [$t(266)=0,856$; $p=0,393$] ve sınıf öğretmeni adaylarının dış denetim odağı puanlarında [$t(364)=1,836$; $p>0,05$] cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.52. DOÖ’nin Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimine Göre Varyanslarının Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
İç Denetim	0,568	3	263	0,637
Dış Denetim	1,715	3	359	0,164

Tablo 4.52’de DOÖ’nin ailenin yaşadığı yerleşim birimine göre varyansların homojenliği testi gösterilmektedir. Tablo 4.52’de görüldüğü gibi hem iç hem dış denetime sahip sınıf öğretmeni adaylarında $p>0,05$ olduğu için varyanslar homojen bir dağılım görülmektedir.

Tablo 4.53. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Ailelerinin Yaşadıkları Yerleşim Birimlerine Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Denetim Odağı	Ailenin Yaşadığı Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	Ss	F	p
İç Denetim	Büyükşehir	71	7,89	2,10	0,906	0,439
	Şehir	59	7,25	2,36		
	İlçe	74	7,58	2,25		
	Köy	63	7,75	2,40		
	Toplam	267	7,63	2,27		
Dış Denetim	Büyükşehir	121	13,66	2,60	0,310	0,818
	Şehir	72	13,78	2,27		
	İlçe	112	13,96	2,66		
	Köy	58	13,67	2,22		
	Toplam	363	13,78	2,49		

Tablo 4.53’te sınıf öğretmeni adaylarının denetim odaklarının ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi içten denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı

puanları [$F(3,263)=0,906$; $p=0,439$] ve dıştan denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları [$F(3,359)=0,310$; $p=0,818$] ailelerin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.54. DOÖ'nin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Varyanslarının Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
İç Denetim	2,389	4	262	0,051
Dış Denetim	1,826	4	360	0,123

Tablo 4.54'te DOÖ'nin mezun olunan lise türüne göre varyanslarının homojenliği testi gösterilmektedir. Tablo 4.54'te görüldüğü gibi hem iç hem dış denetime sahip sınıf öğretmeni adaylarında sahip sınıf öğretmeni adaylarında $p>0,05$ olduğu için varyanslar homojen bir dağılım görülmektedir.

Tablo 4.55. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Denetim Odağı	Mezun Olunan Lise Türü	n	\bar{X}	Ss	F	p
İç Denetim	Genel Lise	175	7,81	2,14	0,949	0,436
	Mesleki-Teknik L.	3	6,67	2,08		
	Anadolu Lisesi	44	7,30	2,42		
	Özel Lise	6	6,83	3,55		
	Diğer	39	7,38	2,51		
	Toplam	267	7,63	2,27		
Dış Denetim	Genel Lise	229	13,70	2,33	2,182	0,070
	Mesleki-Teknik L.	3	13,33	2,08		
	Anadolu Lisesi	67	13,51	2,56		
	Özel Lise	5	16,60	3,58		
	Diğer	61	14,11	2,81		
	Toplam	365	13,77	2,49		

Tablo 4.55'te sınıf öğretmeni adaylarının denetim odaklarının mezun olunan lise türüne göre Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 4.55'te görüldüğü gibi içten denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları [$F(4,262)=0,949$; $p=0,436$] mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Dıştan denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı

puanları [F(4,360)=2,182; p=0,070] mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.56. DOÖ'nin Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Varyanslarının Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
İç Denetim	0,507	3	263	0,678
Dış Denetim	2,069	3	361	0,104

Tablo 4.56'da DOÖ'nin annelerin eğitim düzeyine göre varyansların homojenliği testi gösterilmektedir. Tablo 4.'te görüldüğü gibi hem iç hem dış denetime sahip sınıf öğretmeni adaylarında $p>0,05$ olduğu için varyanslar homojen bir dağılım görülmektedir.

Tablo 4.57. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının, Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Denetim Odağı	Annelerin Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
İç Denetim	Okuryazar değil	51	7,61	2,38	0,143	0,934
	İlkokul mezunu	173	7,58	2,30		
	Ortaokul mezunu	18	7,83	1,89		
	Lise mezunu	25	7,84	2,19		
	Toplam	267	7,63	2,27		
Dış Denetim	Okuryazar değil	63	13,54	2,31	1,252	0,291
	İlkokul mezunu	226	13,80	2,48		
	Ortaokul mezunu	20	13,05	1,99		
	Lise mezunu	56	14,18	2,87		
	Toplam	365	13,77	2,49		

Tablo 4.57'de sınıf öğretmeni adaylarının denetim odaklarının, annelerin eğitim durumlarına göre Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 4.57'de görüldüğü gibi içten denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları [F(3, 263)=0,143; p=0,934] annelerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Dıştan denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları [F(3, 361)=1,252; p=0,291], annelerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.58. DOÖ'nin Babaların Eğitim Düzeyine Göre Varyanslarının Homojenliği Testi

Alt Boyutlar	Levene Testi	sd1	sd2	p
İç Denetim	0,411	4	262	0,801
Dış Denetim	0,698	4	360	0,594

Tablo 4.58'de, DOÖ'nin ailenin yaşadığı yerleşim birimine göre varyansların homojenliği testi gösterilmektedir. Tablo 4.58'de görüldüğü gibi hem iç hem dış denetime sahip sınıf öğretmeni adaylarında $p > 0,05$ olduğu için varyanslar homojen bir dağılım görülmektedir.

Tablo 4.59. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odaklarının, Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Anova Çözümlemesi Sonuçları

Denetim Odağı	Babaların Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	P
İç Denetim	Okuryazar değil	10	8,00	1,63	0,342	0,850
	İlkokul mezunu	122	7,48	2,36		
	Ortaokul mezunu	44	7,84	2,24		
	Lise mezunu	46	7,78	2,36		
	Üniversite/Yüksekokul	45	7,58	2,14		
	Toplam	267	7,63	2,27		
Dış Denetim	Okuryazar değil	11	13,82	2,75	1,192	0,314
	İlkokul mezunu	154	13,77	2,49		
	Ortaokul mezunu	45	13,13	2,28		
	Lise mezunu	88	13,80	2,40		
	Üniversite/Yüksekokul	67	14,18	2,69		
	Toplam	365	13,77	2,49		

Tablo 4.59'da sınıf öğretmeni adaylarının denetim odaklarının, babaların eğitim durumlarına göre Anova çözümlemesi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 4.59'da görüldüğü gibi içten denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı puanlarında $[F(4, 262)=0,342; p=0,850]$ annelerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Dıştan denetimli sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı puanlarında $[F(3, 263)=1,252; p=0,291]$ annelerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın denetim odağı ile ilgili bulgularına baktığımızda; denetim odağının, bireylerin kişilik özellikleri ile ilgili olması sebebiyle araştırmadaki değişkenlerden etkilendiği ancak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.60. Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ Puanlarının Korelasyonları

		ÖDÇSE	PÇE	DOÖ
ÖDÇSE	Pearson Correlation			
	Sig. (2-tailed)			
	N			
PÇE	Pearson Correlation	-0,700**		
	Sig. (2-tailed)	0,000		
	N	632		
DOÖ	Pearson Correlation	-0,191**	0,218**	
	Sig. (2-tailed)	,000	0,000	
	N	632	632	632

*p=0,01

Tablo 4.60'ta sınıf öğretmeni adaylarının ÖDÇSE, PÇE ve DOÖ puanlarının korelasyon katsayıları görülmektedir. Tablo 4.60 incelendiğinde görülen negatif değerler, ölçme araçlarının puanlanmasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Buna göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme arasında 0,70 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları yükseldikçe sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri artmaktadır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı arasında 0,19 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları yükseldikçe sınıf öğretmeni adaylarının içsel denetim odağı puanları artmaktadır. Problem çözme becerileri ile denetim odağı arasında 0,22 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, problem çözme becerileri arttıkça sınıf öğretmeni adaylarının içsel denetim odağı puanları artmaktadır.

Tablo 4.61. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanlarının, Denetim Odağı Toplam Puanları ve Problem Çözme Becerileri Toplam Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β	t	p	Korelasyonlar	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	374,224	4,524	-	82,728	0,000	-	-
DO	-0,328	0,237	-0,040	-1,386	0,166	-0,191	-0,055
PÇB	-1,091	,046	-0,691	-23,699	0,000	-0,700	-0,687
R=0,701 R ² =0,491 F=303,441 p=0,000							

Tablo 4.61’de öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanlarının, denetim odağı toplam puanları ve problem çözme becerileri toplam puanları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanını bağımlı değişken, denetim odağı ve problem çözme becerileri toplam puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, problem çözme becerileri toplam puanlarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanındaki değişimin % 49’unu açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir (F(2, 629)=303,441, p=0,000). Buna göre, problem çözme becerilerinin toplam puanları istatistiksel açıdan anlamlıdır. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin çoklu regresyon formülü:

$$\text{ÖDÇStoplama} = 374,224 + (-0,691 \times \text{PÇBtoplam})$$

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında iyi düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre problem çözme becerilerinin, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yordadığı söylenebilir.

Tablo 4.62. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanlarının, Problem Çözme Becerilerinin Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β	t	p	Korelasyonlar	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	374,181	4,906		76,273	0,000	-	-
AY*	-1,300	0,174	-0,250	-7,468	0,000	-0,478	-0,286
DÜY*	-1,142	0,313	-0,162	-3,646	0,000	-0,550	-0,144
KY*	-1,341	0,249	-0,191	-5,391	0,000	-0,519	-0,211
DEY*	-1,130	0,391	-0,108	-2,888	0,004	-0,447	-0,115
KGY*	-0,807	0,264	-0,140	-3,057	0,002	-0,559	-0,121
PY*	-0,997	0,407	-0,116	-2,452	0,014	-0,512	-0,098
R=0,703 R ² =0,494 F=101,510 p=0,000							

Tablo 4.62’de öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanlarının, problem çözme becerilerinin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanını bağımlı değişken, problem çözme becerileri alt boyutları puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, problem çözme becerileri alt boyutları puanlarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanındaki değişimin % 49’ünü açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir (F(6,625)=101,510 p=0,000). Buna göre, problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları puanları istatistiksel açıdan anlamlıdır. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin çoklu regresyon formülü:

$$\text{ÖDÇSP}_{\text{toplam}} = 374,181 + (-0,259 \times \text{AYP}) + (-0,162 \times \text{DÜYP}) + (-0,191 \times \text{KYP}) + (-0,108 \times \text{DEYP}) + (-0,140 \times \text{KGY}) + (-0,116 \times \text{PYP})$$

Problem çözme becerilerinin alt boyutları olan aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım puanları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında orta düzeyde, anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yordadığı düşünülebilir.

Tablo 4.63. Problem Çözme Becerileri Toplam Puanlarının, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanları ve Denetim Odağı Toplam Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β	t	p	Korelasyonlar	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	203,201	5,542	-	36,665	0,000	-	-
ÖDÇS	-0,432	0,018	-0,683	-23,699	0,000	-0,700	-0,687
DO	0,451	0,148	0,088	3,047	0,002	0,218	0,121
R=0,705 R ² =0,497 F= 310,653 p=0,000							

Tablo 4.63'te problem çözme becerileri toplam puanlarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ve denetim odağı toplam puanları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Problem çözme becerileri toplam puanını bağımlı değişken, denetim odağı ve öğrenme-ders çalışma stratejileri toplam puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, denetim odağı ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanlarının, problem çözme becerileri toplam puanındaki değişimin % 50'sini açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir [F(2, 629)=310,653, p<0,01]. Buna göre, denetim odağı ve öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin toplam puanları istatistiksel açıdan anlamlıdır. Problem çözme becerilerinin çoklu regresyon formülü:

$$PÇB_{\text{toplam}} = 203,201 + (0,088 \times DO_{\text{toplam}}) + (-0,683 \times ÖDÇS_{\text{toplam}})$$

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında, iyi düzeyde anlamlı ilişki olduğu; denetim odağı ile problem çözme becerileri arasında, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağının, problem çözme becerilerini yordadığı aklı gelmektedir.

Tablo 4.64. Problem Çözme Becerileri Toplam Puanlarının, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β	t	p	Korelasyonlar	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	212,366	5,272		40,283	0,000		
T	-0,152	0,151	-0,038	-1,010	0,313	-0,450	-0,040
M	-0,128	0,169	-0,030	-0,755	0,451	-0,465	-0,030
Z	-0,319	0,171	-0,073	-1,868	0,062	-0,455	-0,075
KA*	-0,428	0,177	-0,085	-2,419	0,016	-0,415	-0,097
KO	-0,307	0,158	-0,076	-1,935	0,053	-0,464	-0,077
Bİ*	-1,104	0,160	-0,278	-6,889	0,000	-0,597	-0,266
AFS*	-1,160	0,252	-,185	-4,605	0,000	-0,559	-0,182
ÇY*	-0,324	0,164	-0,072	-1,982	0,048	-0,438	-0,079
KTE	-0,304	0,173	-0,073	-1,757	0,079	-0,468	-0,070
TS*	-0,402	0,177	-0,102	-2,274	0,023	-0,523	-0,091
R=0,723 R ² =0,523 F=68,114 p=0,000							

Tablo 4.64'te problem çözme becerileri toplam puanlarının, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Problem çözme becerileri toplam puanını bağımlı değişken, öğrenme-ders çalışma stratejileri alt boyutları puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutları puanlarının, problem çözme becerileri toplam puanındaki değişimin % 52'sini açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir (F(10,621)=68,114, p=0,000). Buna göre, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutları puanları istatistiksel açıdan anlamlıdır. Problem çözme becerilerinin çoklu regresyon formülü:

$$PÇB_{\text{toplam}} = 212,366 + (-0,085 \times KAP) + (-0,278 \times BİP) + (-0,185 \times AFSP) + (-0,072 \times ÇYP) + (-0,102 \times TSP)$$

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutları ile problem çözme becerileri arasında, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin

seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarının, problem çözme becerilerini yordadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.65. Denetim Odağı Toplam Puanının, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Toplam Puanları ile Problem Çözme Becerileri Toplam Puanları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β	t	p	Korelasyonlar	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	10,768	2,588		4,161	0,000		
ÖDÇS	-0,009	0,007	-0,075	-1,386	0,166	-0,191	-0,055
PÇB	0,032	0,011	0,166	3,047	0,002	0,218	0,121
R=0,225		$R^2=0,051$	F=16,763	p=0,000			

Tablo 4.65'te denetim odağı toplam puanının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanları ile problem çözme becerileri toplam puanları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Denetim odağının toplam puanını bağımlı değişken, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve problem çözme becerileri toplam puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, problem çözme becerileri toplam puanlarının, denetim odağının toplam puanındaki değişimin %5'ini açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir ($F(2, 629)=16,763$, $p=0,000$). Fakat açıkladığı oran çok düşük olduğundan öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerilerinin denetim odağı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir. Denetim odağının çoklu regresyon formülü:

$$DO_{\text{toplam}} = 10,768 + (0,166 \times PÇB_{\text{toplam}})$$

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı arasında, çok düşük düzeyde ilişki olduğu; problem çözme becerileri ile denetim odağı arasında da çok düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.66. Denetim Odağı Toplam Puanlarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β	t	p	Korelasyonlar	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	18,141	1,429		12,698	0,000		
T*	-0,100	0,041	-0,128	-2,444	0,015	-0,174	-0,098
M*	0,132	0,046	0,160	2,882	0,004	-0,062	0,115
Z	-0,070	0,046	-0,083	-1,518	0,129	-0,162	-0,061
KA	-0,082	0,048	-0,084	-1,720	0,086	-0,151	-0,069
KO*	-0,120	0,043	-0,152	-2,788	0,005	-0,199	-0,111
Bİ	-0,057	0,043	-0,073	-1,306	0,192	-0,147	-0,052
AFS	0,046	0,068	0,038	0,678	0,498	-0,082	0,027
ÇY	-0,008	0,044	-0,010	-0,187	0,852	-0,108	-0,008
KTE	-0,045	0,047	-0,055	-0,952	0,342	-0,118	-0,038
TS	0,071	0,048	0,092	1,471	0,142	-0,101	0,059
R=0,273 R ² =0,075 F=5,000 p=0,000							

Tablo 4.66’da denetim odağı toplam puanlarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Denetim odağının toplam puanını bağımlı değişken, öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutları puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon ve konsantrasyon alt boyutlarının, denetim odağının toplam puanındaki değişimin % 7,5 'ini açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir (F(10,621)=5,000, p=0,000). Fakat açıkladığı oran çok düşük olduğundan diğer bağımsız değişkenlerin denetim odağı üzerinde etkisinin çok düşük olduğu söylenebilir. Denetim odağının çoklu regresyon formülü:

$$DO_{\text{toplam}} = 18,141 + (-0,128 \times TP) + (0,160 \times MP) + (-0,152 \times KOP)$$

Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon ve konsantrasyon alt boyutları ile denetim odağı arasında, çok düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon ve konsantrasyon alt boyutlarının denetim odağını çok düşük düzeyde yordadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.67. Denetim Odağı Toplam Puanlarının Problem Çözme Becerileri Alt Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SH	β	t	p	Korelasyonlar	
						İkili r	Kısmi r
Sabit	6,817	0,824		8,275	0,000		
AY*	0,068	0,029	0,106	2,317	0,021	0,168	0,092
DÜY	-0,004	0,053	-0,005	-0,076	0,939	0,154	-0,003
KY	0,019	0,042	0,022	0,462	0,644	0,149	0,018
DY	-0,076	0,066	-0,059	-1,161	0,246	0,084	-0,046
KGYP*	0,122	0,044	0,171	2,743	0,006	0,212	0,109
PY	0,048	0,068	0,045	0,705	0,481	0,155	0,028
R=0,243 R ² =0,059 F=6,509 p=0,000							

Tablo 4.67’de denetim odağı toplam puanlarının problem çözme becerileri alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Denetim odağının toplam puanını bağımlı değişken, problem çözme becerileri alt boyutları puanlarını bağımsız değişken olarak ele alıp çoklu regresyon analizi yaptığımızda, problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarının, denetim odağının toplam puanındaki değişimin % 6’sını açıkladığını, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir (F(6,625)=6,509, p=0,000). Fakat açıkladığı oran çok düşük olduğundan diğer bağımsız değişkenlerin denetim odağı üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Denetim odağının çoklu regresyon formülü:

$$DO_{\text{toplam}} = 6,817 + (0,106 \times AYP) + (0,171 \times KGYP)$$

Problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutları ile denetim odağı arasında, çok düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre aceleci yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarının denetim odağını düşük düzeyde yordadığını söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile üniversite, cinsiyet, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler arasındaki anlamlı farklılıklar ile ilgili sonuçlar, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı arasındaki ilişkilerle ilgili sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şunlardır:

5.1. SONUÇLAR

1. Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili sonuçlar aşağıdaki gibidir:

a) Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin zaman kullanma, kaygı, konsantrasyon alt boyutları bakımından üniversitelere göre anlamlı farklılık yoktur. Tutum, güdülenme, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme, test stratejileri alt boyutları ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanlarında üniversitelere göre anlamlı farklılık vardır.

Tutum alt boyutunda, Gazi Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Gazi Üniversitesi lehine, Dicle Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında Gazi Üniversitesi lehine, Trakya Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Trakya

Üniversitesi lehine, Trakya Üniversitesi ile Dicle Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine, Pamukkale Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Pamukkale Üniversitesi lehine, Pamukkale Üniversitesi ile Dicle Üniversitesi arasında Pamukkale Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Bilginin işlenmesi alt boyutunda Trakya Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Ana fikirlerin seçilmesi alt boyutunda Trakya Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Çalışma yardımcıları alt boyutunda Gazi Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Gazi Üniversitesi lehine, Trakya Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi lehine, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ile Giresun Üniversitesi arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi lehine anlamlı farklılıklar vardır.

Kendini test etme alt boyutunda, Gazi Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında, Gazi Üniversitesi lehine; Dicle Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Dicle Üniversitesi lehine; Trakya Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında, Trakya Üniversitesi lehine; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi lehine; Pamukkale Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında Gazi Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Test stratejileri alt boyutunda, Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Toplam puanlarına göre, Atatürk Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında Gazi Üniversitesi lehine, Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

b) Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, cinsiyete göre tutum, güdülenme, zaman kullanma, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık vardır. Kaygı, bilginin işlenmesi, kendi kendini test etme alt boyutları bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur.

c) Ailenin yaşadığı yerleşim birimine göre, ÖDÇSE' nin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur.

ç) ÖDÇSE' nin mezun olunan lise türüne göre sadece güdülenme alt boyutunda anlamlı farklılık vardır. Genel lise ile mesleki-teknik lise arasında genel lise lehine, mesleki-teknik lise ile diğer liseler arasında diğer liseler lehine anlamlı farklılıklar vardır.

d) ÖDÇSE 'nin, annelerin eğitim durumuna göre, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarında ve envanterin toplam puanında anlamlı farklılıklar vardır.

Konsantrasyon alt boyutu puanlarına göre, anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları arasında anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık vardır.

Ana fikirlerin seçilmesi alt boyutuna göre, anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları arasında anneleri ilkokul mezunu olanların lehine anlamlı farklılık vardır.

Çalışma yardımcıları alt boyutuna göre, anneleri ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adaylarının ortaokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık vardır.

Test stratejileri alt boyutuna göre, anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları arasında anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık vardır.

Toplam puanına göre, anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları arasında anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık vardır.

e) Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık yoktur.

2. Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan problem çözme becerileri ile ilgili sonuçlar aşağıdaki gibidir:

a) Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri bakımından üniversitelere göre problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılıklar vardır.

Acelecî yaklaşım alt boyutuna göre, Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Düşünen yaklaşım alt boyutuna göre, Atatürk Üniversitesi ile Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi arasında Atatürk Üniversitesi aleyhine anlamlı farklılık vardır. Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Kaçıngan yaklaşım alt boyutuna göre, Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutuna göre, Atatürk Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adayları ile Dicle Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adayları arasında Dicle Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Kendine güvenli yaklaşım alt boyutuna göre, Atatürk Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni ile Trakya Üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adayları arasında, Trakya Üniversitesi lehine, Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında

Trakya Üniversitesi lehine, Pamukkale Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Planlı yaklaşım alt boyutuna göre, Atatürk Üniversitesi ile Dicle Üniversitesi arasında, Dicle Üniversitesi lehine; Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında, Trakya Üniversitesi lehine; Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılıklar vardır.

Problem çözme becerileri toplam puanına göre; Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine, Giresun Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasında Trakya Üniversitesi lehine anlamlı farklılıklar vardır.

b) Problem Çözme Becerileri Envanterinin aceleci yaklaşım puanları, düşünen yaklaşım puanları, değerlendirici yaklaşım puanları ve toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar vardır.

Aceleci yaklaşım puanlarına göre, erkek sınıf öğretmeni adayları ile kadın sınıf öğretmeni adayları arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık vardır.

Düşünen yaklaşım puanlarına göre, erkek sınıf öğretmeni adayları ile kadın sınıf öğretmeni adayları arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık vardır.

Değerlendirici yaklaşım puanlarına göre, erkek sınıf öğretmeni adayları ile kadın sınıf öğretmeni adayları arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık vardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Erkek sınıf öğretmenleri adaylarının toplam puanları ile kadın sınıf öğretmeni adaylarının toplam puanları arasında, kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık vardır.

c) Ailenin yaşadığı yerleşim birimine göre, problem çözme becerilerinin alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

ç) Mezun olunan lise türüne göre, problem çözme becerilerinin alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

d) Annelerin eğitim durumlarına göre, problem çözme becerileri ile ilgili sonuçlara baktığımızda;

Değerlendirici yaklaşım boyutuna göre, anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları arasında, anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık vardır.

Problem çözme becerileri toplam puanlarına baktığımızda, anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları arasında anneleri ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık vardır.

e) Babaların eğitim düzeylerine göre, problem çözme becerilerinin alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık yoktur.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan denetim odağı ile ilgili sonuçlar ilgili sonuçlar aşağıdaki gibidir:

a) Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı değişkeni bakımından üniversiteler arasında anlamlı farklılık yoktur.

b) Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı değişkeni bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur.

c) Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı değişkeni bakımından ailelerin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılık yoktur.

ç) Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı değişkeni bakımından mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık yoktur.

d) Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı değişkeni bakımından annelerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık yoktur.

e) Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı değişkeni bakımından babaların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık yoktur.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkiler ile ilgili sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme arasında iyi düzeyde anlamlı ilişki vardır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri denetim odağı arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Problem çözme becerileri ile denetim odağı arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır.

a) Problem çözme becerileri, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yordamaktadır.

b) Problem çözme becerilerinin alt boyutları olan aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım puanları öğrenme ve ders çalışma stratejilerini yordamaktadır.

c) Öğrenme ve ders çalışma stratejileri de denetim odağı da, problem çözme becerilerini yordamaktadır.

ç) Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı, bilginin işlenmesi, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutları, problem çözme becerilerini yordamaktadır.

d) Problem çözme becerileri denetim odağını yordamaktadır.

e) Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon ve konsantrasyon alt boyutları denetim odağını yordamaktadır.

f) Problem çözme becerilerinin aceleci yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarını denetim odağını yordamaktadır.

5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Şen (2008) ve Özer (1993), araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının orta düzeyde olduklarını bildirmişlerdir. Bunun nedeni alınan öğretmenlik eğitimi boyunca yapılan ezbere dayalı sınavlar ve etkinlikler olabilir. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin toplam puanlarına göre daha doğuda bulunan üniversitelerin öğrenme ve ders çalışmaya karşı tutum, güdülenme, bilginin işlenmesi, çalışma yardımcısı, kendini test etme, test stratejileri alt boyutlarında daha düşük puanlar alması, bu üniversitelerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini daha az kullandıklarının göstergesidir. Saracaloğlu, Varol ve Evin (2006), araştırmalarında öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere göre yalnızca kendini test etme boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığını dile getirmişlerdir. Araştırmalarında sadece kendini test etme bakımından anlamlı farklılık bulunması, örneklem olarak seçilen iki üniversitenin birbirlerine yakın olmaları nedeniyle benzer özellikler taşımalarından kaynaklanabilir. Serin, Serin ve Şahin (2009), öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin motivasyon, kaygı, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcısı ve test stratejileri alt boyutları ile üniversiteler arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bu bakımdan bu araştırmanın sonuçları Serin, Serin ve Şahin'in (2009) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada batıya yakın olan üniversitelerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum alt boyutunun daha olumlu olduğu görülmüştür. Çögenli (2010), tarafından Atatürk Üniversitesi'nde görev yapan 375 öğretim elemanına yapılan bir araştırmanın sonucuna göre öğretim elemanlarının işyerlerinde kendilerini yalnız hissettiklerini ve çeşitli psikolojik zararlara uğradıkları ve bu nedenle mutsuz oldukları bildirilmiştir. Atatürk Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının mutsuz olmaları

öğrencilerde öğrenmeye karşı olumlu tutum gelişmesini sağlama ve öğrenmeye güdüleme konusunda bir isteksizlik oluşmasına sebep olabilir. Ayrıca aynı araştırmada Eğitim Fakültesi öğretim elemanları, saldırgan davranışların tümüne verilen cevapların ortalamasına bakıldığında, ortalaması en yüksek fakülte olarak görülmüştür. Türkiye'nin batı tarafındaki üniversitelerin öğretim görevlilerinin öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretiminde daha fazla rehberlik ettikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin, cinsiyete göre tutum, güdülenme, zaman kullanma, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011), Arsal ve Özen (2007), Uslan (2006), Braten ve Olaussen (1998), Özer (1993), araştırmalarında kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını söylemişlerdir. Dalkılıç (2006), yapmış olduğu araştırmada erkek ergenlerin kadınlara oranla ders çalışma ve notlar gibi okulla ilgili konularda daha fazla anlaşmazlık ve çatışma yaşadıklarını dile getirmiştir. Saracaloğlu, Varol ve Evin'in (2006) araştırma bulguları; öğrenme ve ders çalışma strateji puanlarının tutum, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları ve kendi kendini test etme boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum kadınların lehinedir. Başka bir anlatımla, kadınların söz konusu stratejilerini daha yeterli kullandığı ifade edilebilir. Hurlburt, Gade ve McLaughlin (1990), tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmen adaylarının çalışma alışkanlık ve tutumları, erkek öğrencilerden daha yeterli bulunmuştur. Erkek öğrenciler ise, çalışma alışkanlıkları, test stratejileri ve zaman kullanımı bakımından oldukça düşük puanlar elde etmişlerdir. Yine Sırmacı'nın (2003) çalışmasında motivasyon bakımından anlamlı bir değişim yokken, zaman yönetimi ve çalışma yöntemlerinin kadınlar lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bulut (2006), araştırmasında öğrenme stratejilerini kadınların erkeklerden ve başarılı öğrencilerin diğerlerinden daha fazla kullandıkları sonucunu bulmuştur. Ural'ın (2006), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, kadınların öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, erkeklerden daha olumlu olduğu bildirilmiştir. Saracaloğlu, Varol ve Evin'in (2006) araştırmasında, cinsiyete göre tutum, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcılığı ile kendi kendini test etme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Temelli ve Kurt'un (2010), üniversite öğrencileri

üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada da cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin, zaman yönetimi becerileri, çalışma yöntemleri ve toplamda kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından büyük olduğu görülmektedir. Başer ve Saracaloğlu (2002), öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Buna göre, kadınların öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin daha yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Önder (2009), kendini test etme boyutu hariç diğer bütün boyutlarda kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan araştırmalardaki bulgular göstermektedir ki kadınlar erkeklere göre daha yüksek düzeyde ders çalışma becerilerine sahiptirler. Bu araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrenmedeki başarısızlık duygusu cinsiyete bağlı bir değişken değildir. Bu nedenle hem kadın hem erkek öğretmen adayları öğrenmeye karşı eşit düzeyde kaygı duyuyor olabilirler. Bu nedenle öğrenmedeki başarısızlık kaygısının cinsiyetten bağımsız bir değişken olduğu söylenebilir. Kaygı öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Öte yandan yapılan bazı araştırmalarda (Özan ve Yüksel, 2003), öğrenmeye karşı kaygı düzeyi kadınlarda daha fazla çıkmıştır. Kadınların düzenli ve planlı çalışma ile kaygılarından kurtulabileceklerine erkeklerden daha fazla inandıkları söylenebilir. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmeyen alt boyutlardan biri bilginin işlenmesi alt boyutudur. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgi işlem sürecinin başarıyla gerçekleşebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bilginin işlenmesi ile oluşacak öğrenmelerde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kendini test etme alt boyutu da cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Son sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adayları, gerek kendilerine uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda tecrübe kazanmış olmaları sebebiyle gerek öğretim elemanlarının yıllarca aynı tür ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilmeleri sebebiyle öğretmen adaylarının öğrenmeye karşı kendilerini test etme ihtiyaçları, düşük düzeyde olup, cinsiyete bağlı bir değişken olmayabilir.

ÖDÇSE' nin mezun olunan lise türüne göre sadece güdülenme alt boyutunda anlamlı farklılık vardır. Genel lise ile mesleki-teknik lise arasında genel lise lehine, mesleki-teknik lise ile diğer liseler arasında diğer liseler lehine anlamlı farklılıklar

vardır. Ural'ın (2006), araştırmasında genel lise öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılama düzeyi ise meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksektir. Bu nedenle Ural'ın araştırması bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak Özer (1993), araştırmasında meslek liseleri, Anadolu liseleri ve genel liseler değişkenlerine göre öğrenme stratejileri puanlarında anlamlı farklılık bulamamıştır.

ÖDÇSE'nin, annelerin eğitim durumuna göre, konsantrasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, test stratejileri alt boyutlarında ve envanterin toplam puanında anlamlı farklılıklar vardır. Bu çalışmada örneklemin büyük çoğunluğunu anneleri okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının oluşturması ve annesi ilkokul mezunu olanların, annesi okuryazar olmayanlara göre öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin artması, eğitim düzeyi yüksek annelerin iş hayatına atılmaları sebebiyle çocuklarının öğrenmelerine katkı sağlama düzeylerinin azalması ile açıklanabilir.

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunamaması Ural'ın (2006) araştırma sonucuyla çelişmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile Ural'ın (2006) araştırmasının sonuçlarında benzerlik bulunmaması, öğrenme ve ders çalışma stratejileri konusunda annelerin, çocukları ile babalardan daha fazla ilgileniyor olmalarından kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu veli toplantılarına daha çok annelerin katıldığı, babaların iş hayatında yoğun olmaları nedeniyle, çocuklarının öğrenme ve ders çalışmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde annelere göre daha pasif durumda kalmaları sebebiyle, babanın öğrenim durumu, öğrenme ve ders çalışma konusunda çocukların algılarını anneler kadar etkileyemeyebilir. Öte yandan Önder'in (2009) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçları Önder'in (2009) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Problem Çözme Becerileri Envanteri'nin aceleci yaklaşım puanları, düşünen yaklaşım puanları, değerlendirici yaklaşım puanları ve toplam puanlarında cinsiyete göre değişmektedir. Aceleci yaklaşım puanlarına göre, erkek sınıf öğretmenleri

adaylarının aceleci yaklaşım puanları, bayan sınıf öğretmenleri adaylarının puanlarından daha yüksektir. Arlı, Altunay, Yalçınkaya (2011), yapmış oldukları araştırmada cinsiyet değişkenine göre aceleci, düşünen, güvenli ve planlı alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan (2006), yapmış oldukları araştırmada, cinsiyetin aceleci kararsızlık stratejisinin kullanılışı üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Araştırmayı değerlendirici yaklaşım boyutu bakımından cinsiyete göre incelediğimizde, erkek öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları ile kadın öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları arasında, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık vardır. Aksan (2006), araştırmasında kadınların değerlendirici yaklaşımı, erkeklere göre daha fazla kullandıklarını dile getirmiştir. Akaydın (2002), yaptığı araştırmada, cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirici yaklaşım üzerinde olduğunu, erkeklerin kadınlara oranla problem çözmeye kendilerini daha az yeterli algıladıklarını bildirmiştir. Bu araştırmada da cinsiyetin aceleci ve değerlendirici yaklaşımlar üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulgusu Akaydın'ın araştırma sonucu ile benzer özellikler göstermektedir. Serin (2006), kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde değerlendirici yaklaşıma sahip oldukları sonucunu bulmuştur. Derin (2006), araştırmasında öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında kadınların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2002)'un araştırmasında, kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım boyutlarında kadınların problem çözme becerisinin erkeklerden daha yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, Serin (2006), Derin (2006), Aksan (2006), Akaydın (2002), Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2002)'un araştırmalarının sonuçları ile bu araştırmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri envanterinin toplam puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek sınıf öğretmenleri adaylarının toplam puanları ile bayan sınıf öğretmeni adaylarının toplam puanları arasında, bayan sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık vardır. Sezen ve Paliç (2011), araştırmalarında kadınların erkeklere göre problem çözme becerileri bakımından kendilerini daha olumlu algıladıklarını belirlemişlerdir. Derin'in (2006) araştırmasında da, öğrencilerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında

görülen anlamlı farklılık kadınların lehinedir. Erenler (2007), kadın hemşirelerin problem çözme yeteneğine güven puanları, erkek hemşirelerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunduğunu bildirmiştir. İnce ve Şen (2006), kadın sporcuların problem çözme becerilerinin, erkek sporculardan daha iyi çıkarak anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Danışık (2005), araştırmasında kadınların algıladıkları problem çözme becerilerinin erkeklerin algıladıkları problem çözme becerilerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Serin, (2006), araştırmasında, bayan öğretmenlerin problem çözme becerisinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu bildirmiştir. Serin ve Derin (2008), araştırmalarında, kadınların erkek öğrencilere göre, problem çözme becerisinde kendilerini daha etkin algıladıkları söylenebilir. Problem çözme becerileri toplam puanlarına göre değerlendirildiğinde de Serin ve Derin (2008), Erenler (2007), Derin (2006), İnce ve Şen (2006), Serin'in (2006) araştırma sonuçlarını bu araştırmanın sonuçları desteklemektedir. Ancak bu araştırmanın sonuçlarını desteklemeyen araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Türkçapar (2007), öğrencilerin problem çözme becerileri toplam puanları ile cinsiyet arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Aksan (2006), araştırmasında erkeklerin kendilerine ve problem çözme becerilerine kadınlardan daha fazla güvendiklerini dile getirmiştir. Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, kadın öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Albayrak (2002), araştırmasında erkek yöneticilerin, bayan yöneticilere göre bir probleme çözüm aramada daha istekli olduklarını bildirmiştir. Genç ve Kalafat (2007), problem çözme becerileri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Çağlayan (2007), öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının, cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Güler (2006), araştırmasında cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Gültekin (2006), öğrencilerin cinsiyetlerine göre, problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını dile getirmiştir. Aydın (1999), araştırmasında problem çözme becerileri bakımından; kadın ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına baktığımızda, problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında ortak bir fikir birliğine varılamamaktadır.

Mezun olunan lise türüne göre, problem çözme becerilerinin alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmemesi, Çağlayan (2007), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005)'in araştırmalarını destekler niteliktedir.

Annelerin eğitim durumlarına göre, problem çözme becerileri ile ilgili sonuçlara baktığımızda, anneleri okur-yazar olmayan sınıf öğretmeni adayları ile anneleri ilkököl mezunu olan sınıf öğretmeni adayları arasında anneleri ilkököl mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin, anneleri okuyazar olmayan sınıf öğretmeni adayların problem çözme becerilerinden daha iyi düzeyde olması beklenen bir durumdur. Eğitim düzeyi daha düşük annelerin çocukları küçük yaşlardan itibaren yaşadıkları sorunlar karşısında, sorunların çözümünde daha aktif olmaları sebebiyle problem çözme becerilerini daha etkili bir şekilde kullanıyor olabilirler. Derin (2006), Genç ve Kalafat (2007), Korkut (2002), Serin ve Derin'in (2008), araştırmalarında öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Babaların eğitim düzeylerine göre, problem çözme becerilerinin alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmaması, Derin (2006), Korkut (2002), Serin ve Derin'in (2008) araştırmalarını desteklemektedir. Öte yandan Genç ve Kalafat (2007), araştırmalarında problem çözme becerileri ile babaların öğrenim durumları bakımından, babası üniversite mezunu ve lise mezunu olanlar ile okur-yazar olmayanlar, ilkököl mezunu ve ortaokul mezunu olanlar arasında üniversite mezunu ve lise mezunu olanlar lehine bir farklılık bulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odakları ile cinsiyete arasında anlamlı farklılığın olmaması; Durna ve Şentürk (2012), Derin'in (2006), Serin ve Derin'in (2008), Demirci (1998), Şengüder (2006), Demirkol (2006), Tabak ve Akköse (2006), Cihangir (1999), araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Gülaçtı (1999), araştırmasında cinsiyet ile içten-dıştan denetim düzeyi arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yanılmaz (1999), araştırmasında, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha içten denetimli olduklarını bulmuştur. Aydın (1999), araştırmasında kadın ve erkek öğrencilerin toplam denetim odağı puanları arasında kadınların lehine önemli bir fark bulmuştur. Yılmaz (1999),

araştırmasında erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına oranla daha içten denetimli olduğu görmüştür. Yazar (1996), denetim odağı algılaması ile cinsiyet arasında içten denetimli olma bakımından erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yağışan, Sünbül ve Yücalan (2007), araştırmalarında denetim odağı bakımından erkek öğrencilerin kadınlara kıyasla daha içten denetimli olduklarını bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, cinsiyet değişkeni ile denetim odağı arasında ortak bir fikir birliğine varılmamıştır. Bireyler yaşantıları boyunca farklı pekiştirici yaşantılara ve tecrübelerle sahip oldukları takdirde hayatlarının bir bölümünde iç kontrol inancı içersinde, hayatlarının diğer bir bölümünde dış kontrol inancı içerisinde olabilirler. Bu nedenle içsel ya da dışsal denetimli olup olmamanın cinsiyete bağlı olup olmadığını araştıran çalışmalarda tutarlı sonuçlar elde edilmemesi beklenen bir sonuçtur.

Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odakları ile ailelerin yaşadıkları yerleşim birimleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Durna ve Şentürk (2012), Yanılmaz (1999) ve Yılmaz (1999), araştırmalarında yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimleri bakımından kent, ilçe ve köyde yaşayan gruplar ile denetim odağı arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odakları ile annelerin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık görülmemesi Derin'in (2006) araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Şengüder'in (2006) araştırmasında, ailenin eğitim durumuna bakıldığında annenin eğitim durumu ile denetim odağı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi ilköğretim mezunu olanların daha dışsal denetimli oldukları, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe ergenlerin içsel denetim odağı puan ortalamalarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Cihangir (1999), denetim odağı puanları bakımından annelerin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları bakımından babaların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık görülmemesi, Serin ve Derin'in (2008), araştırma sonuçları ile çelişmekte iken, Durna ve Şentürk'ün (2012) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı arasında düşük düzeyde, problem çözme becerileri ile denetim odağı arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulan Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2005) ve Derin'in (2006) araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon ve konsantrasyon alt boyutları, bireylerin kişisel özellikleri ile ilişkili olmaları bakımından denetim odağının da önemli yordayıcıları olması, kişilik araştırmalarının bir boyutunu oluşturan denetim odağı tanımının daha ayrıntılı bir şekilde yapılandırılmasına sebep olabilir. Agar ve Knopfmacher (1995), araştırmalarında öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutu olan motivasyonun içsel denetim odağını etkilediğini ve derin öğrenmelere sebep olduğunu ve akademik başarı düzeyini arttırdığını dile getirmişlerdir. Ames ve Archer (1988), öğrenme stratejileri ve motivasyon süreçleri üzerine yapmış oldukları araştırmada performans hedefleri olan öğrencilerin, başarısızlıklarının sebebinin kendi performanslarının yetersizliğinden kaynaklandığını dile getirmeleri, başarısızlığın nedenlerini kendilerinde aramaları bu öğrencilerin içsel denetime sahip olabileceğinin bir göstergesidir. Bu nedenle öğrenme stratejileri ile denetim odağı arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülebilir. Serin, Serin ve Şahin'in (2009), yapmış oldukları araştırmada öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kaygı, bilginin işlenmesi, çalışma yardımcıları alt boyutlarının denetim odağının önemli yordayıcıları olduğunu, “test stratejileri, zamanı kullanma, kendini test etme, motivasyon, konsantrasyon ve ana fikirlerin seçilmesi” alt boyutlarının denetim odağı üzerinde anlamlı etkisi olmadığını dile getirmişlerdir. Bu araştırmada kaygı alt boyutu ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Serin, Serin ve Şahin'in (2009) araştırmalarında kaygı alt boyutunun denetim odağının önemli yordayıcılarından biri olduğu dile getirilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.3.ÖNERİLER

1. Türkiye'nin doğusunda ve İç Anadolu'da bulunan üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri geliştirilmelidir. Batı bölgelerdeki üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumakta olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri düzeylerinin daha üst düzeye çıkarılabilmesi için gerekli program çalışmaları yapılmalıdır.
2. Erkek sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin daha fazla geliştirilmesi için bu becerilere yönelik alan öğretimi derslerinde uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
3. Bunun yanı sıra üniversitelerde öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik kurslar, konferanslar ve seminerler düzenlenmelidir.
4. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve içten denetimli olmalarını da etkileyeceğinden strateji öğretimi sınıf öğretmenliği ders programlarında ayrıca bir ders olarak yer almalıdır.
5. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon ve konsantrasyon alt boyutları ile denetim odağı arasındaki ilişkiler başka araştırmalarla incelenebilir.
6. Sınıf öğretmeni eğitimine dayalı derslerin işlenişinde problem çözme becerisini geliştirici çalışmalar yapılmalı ve sınıf öğretmeni adayları bu konularda eğitilmelidirler.
7. Benzer araştırmalar, farklı anabilim dallarındaki öğretmen adayları üzerinde yapılabilir.
8. Sınıf öğretmeni adayları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin güdüleme, zaman kullanma, konsantrasyon, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme alt boyutlarını geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.
9. Doğuda bulunan üniversitelerin öğrenme stratejilerindeki tutum alt boyutu puanlarının düşük olması, sınıf öğretmeni adaylarının başarı güdülerini, dikkatlerini ve gayretlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden doğuda bulunan üniversitelerde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
10. İçsel denetime sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının kişisel özellikleri bakımından problem çözme konusunda kendilerine güvenli bir yaklaşım sergilemeleri beklenmektedir. Bu nedenle problem çözümede aceleci ve kaçınan

yaklaşım sergileyen sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı düzeyleri; başka araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

Agar, L. D., Knopfmacher, N. (1995). The learning and study strategies inventory: A South African application. **Higher Education**. Volume 30, Number 1, 115-126, DOI: 10.1007/BF01384056

Akaydın, Ş. F. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Problem alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım arama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Akkapulu, E. (2005). Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Akkoyunlu, A. (2003). Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Alcı, B., Erden, M., Baykal, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**. Cilt 25 (2).

Aksan, N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Albayrak, G. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.

Altun, M. (2000). **Matematik Öğretimi**. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Altunçekiç, A., Yaman,S., Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mart, Cilt:13 No:1, 93-102

Ames,C., Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. **Journal of Educational Psychology**, Vol,80, No.3, 260-267

Anlıak, Ş. (2004). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Arıca, O. T. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı Ve Denetim Odağı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arın, A. (2006). Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Arlı, D., Altunay, E., Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi. **Akademik Bakış Dergisi**. Sayı: 25 Temmuz Ağustos 2011. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi

Armağan, Ö. F., Uluçınar, Ş., Çelik, Y. A. (2009). The Effects Of Students' Problem Solving Skills On Their Understanding Of Chemical Rate And Their Achievement On This Issue. World Conference on Educational Sciences 2009

Arsal, Z., Özen, R. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi. **AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 7, Sayı 2, 151-164

Atık, G. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Davranışını Yordama da Denetim Odağı, Benlik Saygısı, Aile Stili, Yalnızlık Ve Akademik Başarının Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Ö. (1999). Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aydınay, A. (1996). İş Tatmini İle Denetim Odağı arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aylar, F., Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği) **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011, Sayfa 299-313

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Balkıs, M., Duru, E. Buluş, M., Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ege Eğitim Dergisi**. 2006 (7) 2: 57-73

Barker, L. (2002). **Psychology**. New Jersey: Prentice Hall.

Başer N. , Saracaloğlu, S., A. Yavuz G. ,Narlı S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki ,Ege Eğitim Dergisi, 5(2): 53-64.

Başer, N., Saracaloğlu, S., A. (2002). “Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları ve Başarıları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki” XI.Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

Bayındır, N. (2006). Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baykara, K. (1999). İşbirliğine Dayalı Öğreneme Teknikleri Ve Denetim Odakları Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Beale, M. A. (1994). **Study Skills The Tools for Active Learning**. Delmar Publishers Inc. USA.

Bingham, A. (2004). **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. (Çeviren; Dr. A. Ferhan Oguzkan), İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Bora, E., Arabacı, B. L. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Şizotipal Kişilik Özelliklerinin Doğrulamalı Faktör Analiziyle İncelenmesi. **Türk Psikiyatri Dergisi**. 20(4): 339-345

Bornstein, R. F., Huprich, S. K. (2006). Construct Validity Of The Relationship Profile Test: Three-Year Retest Reliability And Links With Core Personality Traits, Object Relations, And Interpersonal Problems. **Journal of Personality Assessment** 80 (2), 162–71.

Braten, I., Olaussen, S. B. (2000). Motivation in Collage Understanding Norwegian Collage Students' Performance On The LASSI Motivation Subscale And Their Beliefs About Academic Motivation. **Learning and Individual Differences**. 12, 177-187.

Braten, I., Olaussen, S.B.(1998). The Learning and Study Strategies of Norwegian First-Year College Students. **Learning and Individual Differences**. Vol.10, Issue 4, pages:309-327

Bulut, S. (2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Güdülleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi,Trakya Üniversitesi, Edirne.

Cano, F. (2006). An In-Depth Analysis Of The Learning And Study Strategies Inventory. **Educational And Psychological Measurement**, Vol: 66,1023-1038

Chen,J., Wang, L. (2007). **Locus Of Control And The Three Components Of Commitment To Change**. Personality and Individual Differences. Volume 42, Issue 3, February 2007, Pages, 503-512

Chien, J., Fiischer, M. J., Biler, E. (2006). Evaluating A Metacognitive And Planned Happenstance Career Training Course For Taiwanese College Students. **American Counseling Association Journal Of Employment Counseling** December,Vol.43

Cihangir, S. (1999). On Yaşındaki Çocukların Denetim Odakları İle Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Cüceloğlu, D. (2005). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi

Çağlayan, H. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çağlayan, S. H., Taşgın, Ö., Yıldız, Ö. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1.

Çam, S. , Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi** [Bağlantıda]. Cilt: Sayı. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Çapri, B., Gökçakan, Z. (2008). Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT)'Ne Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algısına Etkisi. **Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt 17, Sayı 1, 2008, s.135-154

Çeçen, R. (2000). Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:2.Sayı:19

Çelik, U. (2006). Ağ Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çıngı, H. (1994). **Örnekleme Kuramı**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.

Çilingir, A. (2006). Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çolak, E. (2006). Meslek Lisesi Makine Bölümü Öğretmenlerinin Denetim Odaklarının Medeni Durum, Yaş, Anne Ve Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenleri Açısından İncelenmesi. **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**: Edu7, 2 (1).

Çoruh, Y. (2003). "Denetim Odağı İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çögenli, Z. M. (2010). Üniversitelerde Psikolojik Şiddet (Mobbing) Maruziyeti ve Akademik Personel Üzerine Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. 17(49),77-90

Dağ, İ. (1991). Rotter'ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği. **Psikoloji Dergisi**. Aralık, Cilt.7, Sayı.26.sf:10-16

Dansereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research.

Dalkılıç, M. (2006). Lise Öğrencilerinin Ana- Baba Ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme Ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Danıştık, N. D. (2005). Ergenlerin Sürekli Öfke -Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

DeHaan, R. L. (2009). Teaching Creativity and Inventive Problem Solving in Scinence. **CBE-Life Sciences Education**.Vol.8. Issue 3,172-181

Demir, B. S.,Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **E-İnternational Journal of Educational Research**. Volume: 1 Issue: 1- Summer 2010 pp. 26-40.

Demiray, U. (2002). **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İle İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Demirci, S. (1998). Düşünme İhtiyacı Ölçeği Psikometrik Özellikleri: Düşünme İhtiyacı, Kontrol Odağı İnancı ve Öğrenilmiş Güçlük İlişkilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2000). **Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem AYayıncılık, 10. Baskı,

Demirkol, İ. (2006). Avukatlarda İş doyumu, Tükenmişlik ve Denetim Odağının Bazı Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Derin, R. (2006). İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi** Sayı:38 Dönem: Bahar Sf:230-249

Dural, S. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Durna, U., Şentürk, K. F. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odaklarını Çeşitli Değişkenler Yardımıyla Tespit Etmeye Yönelik Bir Çalışma. **ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 8, Sayı 15, 2012

D’Zurilla, J. T., Olivares, M. A., Pujol, G. D. (2011). Predicting Social Problem Solving Using Personality Traits. **Personality and Individual Differences**. Vol. 50, Issue 2, pages 142-147

Ekinci, A., Öter, M. Ö. (2009). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlilikleri[http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Ogretmen_Adaylari_i%C3%A7_mizam_paj.pdf]

Elden, M. (2003). Hedef Kitle Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Bir Faktör Olarak Öğrenme: Öğrenme ve Reklam İlişkisi. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi. İletişim, 2003/18.

Erdemir, E. (2007). İşe Almada Aday Odaklılık. Kavramsal Çerçeve ve Ölçek Geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Erden, M., Akman Y. (1998). **Eğitim Psikolojisi “Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erden, M., Akman, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, Y., Bayram, L., Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi** ISSN: 1303-5134

Erdoğan, B. (2003). Ağ Temelli Öğretimde Denetim Odağı ve Önbilgi Düzeyinin Öğrencilerin Kontrol Tercihlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erenler, A. (2007). Acil Servis Hemşirelerinin Problem Çözme Becerilerini Algılayışları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erkmen, N., Çetin, Ç. M. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sf: 212-223

Ersanlı, K. (2002). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. Yeşilyaprak, B. (Ed.), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: (167-195). Pegem Yayıncılık.

Efe, K. (2005). Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ailelerin Denetim Odağı Türü ve Çocukların Sosyal Davranışlarını Denetlemeleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Efiliti, E. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19. sayı, 2008.

Elfström, L. M., Kreuter, M. (2006). Relationships Between Locus Of Control, Coping Strategies And Emotional Well-Being In Persons With Spinal Cord Lesion. **Journal Of Psychology in Medical Settings**, Vol.13, No. 1

Eminoğlu, E., Nartgün, Z. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com> Cilt 6, Sayı:1.

Ekinci, A., Öter, M. Ö. (2009). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlilikleri. Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi.

Estrada, L., Dupoux, E., Wolman, C. (2006).The Relationships Between Locus Of Control And Personal-Emotional Adjustment To College Life In Studentd With And Without Learning Disabilities. **Collage Student Journal**, 01463934, Mar 2006, Vol.40, Issue 1.

Evrekli, E., İnel, D., Türkmen L. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 29, Sayfa: 167-178

Ferla, J., Valcke, M.,Schuyten,G. (2008). Relationships Between Student Cognitions And Their Effects On Study Strategies. **Learning and Individual Differences**,18, 271-278

Fidan, N.(1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi

Gagne, R. M. (1988). **Essentials of Learning for Instruction**. 2nd Ed., New Jersey: Prentice Hall, İnc.

Gay, L. R. (1996). **Educational Research**. Florida: Prentice Hall

Genç, Z. S., Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 22, 10-22.

Gray, S. J. (1951). Problem Solving. Chapter 11. Skinner, E. C. (Ed.), **Educational Psychology** (pp. 394). Third Education. Prentice –Hall, Inc. USA.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri, **MEB Dergisi**. 160.Sayı-Güz

Gülaçtı, F. (1999). Üniversite Öğrencilerinin İnsan Doğasına İlişkin Tutumları, İçten Veya Dıştan Denetimli Olma İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güler, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gültekin, A. (2006). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güner, İ. (2007). Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Gürleyük, C. G. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri Ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Germi, H. (2006). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Goleman, D. (1996). **Duygusal Zeka**. İstanbul: Varlık- Bilim Yayınları.

Gregory, L., W. (1978). Locus Of Control For Positive and Negative Outcomes. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 36, 840-849

Halbach, A. (2000). Finding Out About Student's Learning Strategies By Looking At Their. **Pergamon**. System 28, 85-96.

Hsieh, P. H., Dwyer, F. (2009). **The Instructional Effect Of Online Reading Strategies And Learning Styles On Student Academic Achievement**. Educational Technology & Society, 12 (2), 32-50

Hsu, S. (2004) Using Case Discussion On The Web To Develop Student Teacher Problem Solving Skills. **Teaching And Teacher Education** 20, 681-692

Hurlburt, G., Gade, E., J. McLaughlin. (1990). Teaching Attitudes and Study Attitudes of Indian Education Students. **Journal of American Indian Education**. May.29, 3: 12-18.

İnce, G., Şen, C. (2006). Adana İli'nde Deplasmanlı Ligde Basketbol Oynayan Sporcuların Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. **Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, IV (1) 5-10

Jöreskog, K., Sörbom, D. (1993). **Lisrel 8: Structural Equation Modeling The SIMPLIS Command Language**. SSI Scientific Software International. ISBN:0-89498-033-5

Kalaycı, N. (2001). **Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi

Katkat, D., Mızrak, O. (2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. **MEB Dergisi**. Sayı:158.

Karadeniz, E. (2005). Üniversite sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karakış, Ö., Çelenk, S.(2007). Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri “A.İ.B.Ü: Örneği” **AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 7, Sayı 1, 26-46.

Karasar, N.(1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları

Kavak, Y. , Aydın, A. , Altun, A. S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Temmuz 2007. Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5

Kaval, K. (2001). On İki Yaş Çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaya, M. (2002). “Cinsiyetleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Eş Seçimi Tercihlerine Göre Denetim Odakları.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma(Post-Hoc) Teknikleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt:19, Sayı:1, sf:51-64, Elazığ.

Keleş, B. O. (2000). “Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kesici, Ş. (2008). Democratic Teacher Beliefs According to The Teacher’s Gender And Locus Of Control. **Journal of Insructional Psychology**, Vol.35, No.1, 62-67

Kesiktaş, D. A. (2006). Ders Çalışma Becerileri Ve Özel Gereksinimli Öğrenciler. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. 2006, 7 (1) 37-48

Kılıç, M. (2002). Öğrenmenin Doğası. Yeşilyaprak, B. (Ed.), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: (141-165). Pegem Yayıncılık.

Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kocabaş, A. (1998). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Geliştirilen Müziğin Öğrenme Stratejileri Ölçeği. Ankara, **Milli Eğitim Dergisi**, S;138, ss: 29-32

Koç, G. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 38: 82-93 [2010].

Koç, G. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı., Ulusoy, A. (Editör). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık

Koçak, R., Eves, S. (2010). “Okul Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi** [Bağlantıda]. 7:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Korkmaz, İ. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı. Yeşilyaprak, B. (Ed.), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: (197-220). Pegem Yayıncılık.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22: 177-184

Köymen, Ü. (1988). **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İle İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar Kaynakçası 1982-2002** (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı). Eskişehir (http://www.tojet.net/e-book/Kaynakca_Tr.pdf).

Kurtyılmaz, Y. (2005). Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Küçükkaragöz, H. (1998). İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri. Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Küçükkaragöz, H. Akay, Y., Canbulat, T. (2011). Rotter İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Öğretmen Adaylarında Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Leech, L. N., Barrett, C. K., Morgan, A. G. (2008). **SPSS For Intermediate Statistics Use and Interpretation**. Third Edition. Lawrence Erlbaum Associates. Newyork. London

Masui, C., Corte, E. (1999). Enhancing Learning And Problem Solving Skills: Orienting And Self-Judging, Two Powwerful And Trainable Learning Tools. **Learning and Instruction** 9, 517-542.

Mayer, R. E. (1987). **Educational Psychology: A Cognitive Approach**. Little: Brown and Company Limited, U.S.A.

McDaniel, A. M., Howard,C. D., Einstein, O.G.(2009). The Read-Recite-Review Study Strategy. **Psychological Science**. Vol.20, Number 4,516-522

McInerney, M.D., McInerney, V. (2002). **Educatioanl Psychology**. Constructing Learning. Prentice Hall. Third Edition.

Mertoğlu, H., Öztuna, A.(2004). Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri İle İlişkili Midir? **The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**. Vol.3, Issue1, Article 12.

Mete, İ. C. (2002). Yöneticilerde İçten Ve Dıştan Denetim Odaklı Olmanın İş Hayatı Nitelikleriyle İlişkisi (Askeri Yöneticiler Üzerine Yapılmış Bir Araştırma). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Mortaş, M. , Safran, B. (2004).Yöneticilerin Problem Çözme Davranışını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. **Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 2.sf: 143-172

Muis, R. K., Winne, H.,P ., Noel, J.D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examineconceptualsimilarities of three self-regulated learning inventories. **British Journal Of Educational Psychology**, 77,1 77-195

Ning, K. H., Downing, K. (2011). The Interrelationship Between Student Learning Experience And Study Behaviour. **Higher Education Research & Development**.Volume 30, Issue 6.

Nirmalakhandan, N. (2007). Computerized Adaptive Tutorials To Improve And Assess Problem-Solving Skills. **Computers & Education**. 49,1321–1329

Nisbet, J., Shucksmith, J. (1986). **Learning Strategies**. Rautlodge Education Books. England.

Nord, R. W., Connelly, F., Daignault, G. (2007). Locus Of Control And Aptitude Test Scores As Predictors Af Academic Achievement. Science Direct. **Journal of Educational Psychology**. Vol, 66 December 1974, 956-961

Nordstrom,C. R., Segrist,D. J. (2009). Predicting The Likelihood Of Going To Graduate School: The Importance Of Locus Of Control. **College Student Journal**, v:43, n:1, p:200-206

Onur, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarısının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı Ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Otacıoğlu, G. S. (2007). Eğitim Fakültelerinin Farklı Branşlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. **Eurasian Journal of Educational Research**, 29, pp, 73-83 / 2007

Owen, S., Blount, P. H. (1978). **Educatioanal Psychology An Introduction Learning**. Boston Toronto: Little, Brown and Company,.

Önder, S. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özden, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, B. (1993). Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Özer, B. (2005). Öğrenmeyi Öğretme. Gültekin, M. (Ed.), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** (s.161-174). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Özan, B. M., Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin Sınav Kaygılarının Öğrenmeler Üzerindeki Etkileri. **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları** 3; 2003. Sf:64-70

- Öztürk, B., Kısaç, İ. (2002). Bilgiyi İşleme Modeli. Yeşilyaprak, B. (Ed.), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: (251-281). Pegem Yayıncılık.
- Pehlivan, Z., Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri İle Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. **Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi II** (2), 55-60
- Peterson, S. L. (2010). Assessing Problem Solving Strategy Differences Within Online And Face-To-Face Courses And Their Relationship To Pre-Service Teachers' Competence And Confidence For Integrating Technology Into Teaching. (<http://gradworks.umi.com/34/24/3424856.html>).
- Presley, M., Mc Cormick, B. C. (1995). **Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers and Policymaker**. Newyork: Herper Collins Collage Publishers.
- Polat, H. R. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri Ve Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rader, M. E. (2010). The Relationship Between Emotional-Social Intelligence And Social Problem Solving. (<http://gradworks.umi.com/34/47/3447372.html>).
- Wilcox, R. R. (1987). **New Statical Procedures For The Social Sciences. Modern Solutions to Basic Problems**. New Jersey Hove and London: EA University of Southern California Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale.
- Rotter, B. J. (1990). Internal Versus External Control od Reinforcement A Case History of a Variable. **American Psychological Association**. Vol.45, No. 4, 489-493
- Rotter, J. B.(1982). This Week's Citation Classic. Current Contents. Number 5, s.20, February 1,1982.
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., Karami, S., Soleimani, M. (2012). Relationship Between Self-Esteem and Locus of Control in İranian University Students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Vol.31, 530-535.
- Sahranç, Ü. (2000). Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Denetim Odaklarına Göre Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Samuelstuen, S. M.(2003). Psychometric Properties And Item-Keying Direction Effects For The Learning And Study Strategies Inventory–High School Version With Norwegian Students. **Educational and Psychological Measurement**, Vol. 63, No. 3, June 2003 430-445
- Santrock, W. J. (2004). **Educational Psychology**. Second Edition. Mc.Graw Hill.

Saracaloğlu, S. A., Karasakaloğlu (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Cilt: 36, Sayı: 161.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O., Bozkurt, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 16: 149-162.

Saracaloğlu A. S. ,Serin O, Bozkurt N. (2005). “Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Öğrencilerinin Problem Çözme ve Denetim Odağı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 01-04 Ekim 2003, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı, S.:17, Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası, İzmir, 2005.

Saracaloğlu, S. A., Yılmaz, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi. **İlköğretim Online Dergisi**. 10(2), 468-478, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Saracaloğlu, A. S.,Varol, R., Evin, İ. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.

Sardoğan, E. M., Karahan, F. T., Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, Haziran, ss. 78-97.

Sardoğan, M. E., Kaygusuz, C., Karahan, F. T. (2006). Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, ss. 78-97.

Sarıkaya, P. (2007). Tükenmişlik Sendromunun Kişilik Özelliklerinden Denetim Odağı İle İlişkisi ve Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Savaşır, I., Şahin, N. (1997). **Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Saygılı, G. (2010). Öğretim Teknolojilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejilerine Üst Düzey Düşünme Becerilerine Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Ve Ders Başarısına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Saygılı, H. (2000). Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Sayın, S. (2000). Lise Öğrencilerinin Mesleki İlgilerini Yordayan Bazı Değişkenler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sayiner, B. Z. (2003). Denetim Odakları Farklı Yükseköğretim Gençliğinin Sorunları ve Başa Çıkma Yöntemleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Stalin, V. J. (1999). **Strateji ve Taktik**. (Çev. Fırat, A.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Semerci, N. (2005). Problem Temelli Öğrenme ve Öğretmen Yetiştirme. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 166.

Senemoğlu, N. (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi

Serin, O., Serin, N., Şahin, S. F.(2009). Factors Affecting The Learning And Studying Strategies, And Locus Of Control Of The Trainee Teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. 1127–1136.

Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **TED Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 31, Sayı 142 (80-88), Ankara.

Serin, N., Derin, R. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları Ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. Cilt: 5, Sayı: 1.

Serin, O., Serin, B. N., Saygılı, G. (2010). “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi” **İlköğretim Online**, 9(2), 446-458, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Severino, S., Aiello, F., Cascio, M., Ficarra, L., Messina, R. (2011). Distance Education: The Role of Self-Efficacy and Locus of Control in Lifelong Learning. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Vol:28, pages: 705-717.

Sezen, G., Paliç, G. (2011). Lise Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarının Belirlenmesi. **2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications** 27-29 April, Antalya, Sf: 1689

Shih, C. Chiang, D. Lai, S. (2009). Applying hybrid data mining techniques to web-based self-assessment system of Study and Learning Strategies Inventory. **Expert Systems with Applications: An International Journal**, Volume 36, Issue 3, 5523-5532

Sırmacı, N. (2003). Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt: 11, No: 2, 359-366

Smith, A. C., Mihans, J. R. (2009). **Raising Issues Of Studentlocus Of Control: Beginning Alongitudinal Study**. Research in Education. No.81,63-65

Sönmez, V. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık. 8. baskı.

Stevens, T., Tallent, K. M. (2004). The Learning and Study Strategies Inventory-High School Version: Issues of Factorial Invariance Across Gender and Ethnicity. **Educational and Psychological Measurement**, Vol. 64 No. 2, April 2004 332-346

Strauser, R. D., Ketz, K., Keim, J. (2002). The Relationship Between Self Efficacy, Locus of Control and Work Personality-Self Efficacy and Locus of Control. **Journal of Rehabilitation**. Jan-March.

Sutherland, L. (2002). Developing Problem Solving Expertise: The Impact Of Instruction İn A Question Analysis Strategy. *Learning and Instruction* 12 **Pergamon**. 155–187

Şahin, Ç. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 10

Şahin, N., Şahin, N. H., ve Heppner, P. P. (1993) The Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory. **Cognitive Therapy And Research**, 17, 379-396.

Şen, B. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şengüder, Ş. (2006). Lise I-III. Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı İle Ruhsal Sorunlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı İle Kıyaslanması. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şimşek, F. Ö. (2007). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lirsal Uygulamaları**. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tay, B., Yangın, B. (2008). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi** (KEFAD) Cilt 9, Sayı 3, (2008), (73-88).

Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1, (2005), 209-225.

Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışmaları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tabak, R. S., Akköse, K. (2006). Ergenlerin Sağlık Denetim Odağı Algılama Düzeyleri Ve Sağlık Davranışlarına Etkileri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, Mart-Nisan 2006, Cilt:5, Sayı: 2

Tsai, J. M. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive Perspectives. **Educational Technology & Society**, 12 (1), 34–48.

Temelli, A., Kurt, M. (2010). Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 3 (2), 27-36, 2010

Türkçapar, Ü. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Strese Karşı Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkçapar, Ü. (2009). Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Farklı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerileri. Ahi Evran Üniversitesi **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 10. Sayı (1), 129-139.

Türkoğlu, S. (2003). Yaratıcılık ve denetim Odağı İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Türkoğlu, E. (2007). Türk ve Alman Okul Yöneticilerinden Denetim Odağı Boyutunda Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Türk Dil Kurumu. (1983). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK

Ural, M. (2006). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Uslan, U. E. (2006). Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ulusoy, A. (2002). Eğitim ve Öğrenme İlişkisi. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık

Ünsal, Y. (2010). Problem Çözmede Anlam Karmaşası. **Eğitişim Dergisi**. Sayı: 28.

Wai, N. N, Hirahawa, Y. (2001). Teachers' Conceptualization And Actual Practice In The Student Evaluation Process At The Upper Secondary School Level In Japon, Focusing On Problem Solving Skills. **Studies in Educational Evaluation** 27, 175-198

Wang, D. (2005). Students' Learning And Locus Of Control In Web-Supplemented Instruction. **Innovative Higher Education** 3 (1), 67-82.

Weinstein, E. C., Palmer, R. D. (2002). **LASSI User's Manual For Those Administering The Learning And Study Strategies Inventory**. Second Edition. H&H Publishing Company, Inc.

Wilken, C., Walker, K., Sandberg, G. J., Holcomb, A. C. (2002). A Qualitative Analysis Of Factors Related To Late Life Independence As Related By The Old-Old And Viewed Through The Concept Of Locus Of Control. **Journal of Aging Studies** 16, 73-86

Woolfolk, E. A. (2001). **Educational Psychology**. Boston: Allyn and Bacon. Eight Edition

Yağışan, N. , Sünbül, A. M. , Yücalan, Ö. B. (2007). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Benlik İmgesi Ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sf: 596-607.

Yanılmaz, B. (1999). Öğretmen Adaylarının Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yavuz, M. (2002). İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı Ve Demografik Faktörlerin Zaman Yönetimiyle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yayla, Z., Türkoğuz, S. (2011). Fen ve Sanat Entegrasyonuna Yönelik Tutum Ölçeği. **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**.

Yazar, Z. O. (1996). Kendini Kabul Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Algılamaları ile Kendini Ayarlama Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yanılmaz, B. (1999). Öğretmen Adaylarında Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yaşar, V. (2006). Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16–18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim Odağı. Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (Editörler). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yörük, D. (2007) Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zaccaro, J. S., Mumford, D. M., Conelly, S. M., Marks, M., Gilbert, J. (2000). Assesment Of Leader Problem Solving Capabilities. **Leadership Quarterly** Vo. 11, No.1, 37-64.

Zimmerman, J. B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**. 25, 82–91, (2000)

ÖSYM (2006). Lisans Düzeyindeki Yükseköğretim Programlarının 2006 ÖSYS ve YÖS Kontenjanları ile ÖSYM’ce Bu Programlara Yerleştirilenlerin Öğretim Alanlarına Göre Dağılımı. **2006 Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları Kitabı**

Newsom, USP 534. (2006). Data Analysis I. <http://www.docstoc.com/docs/28361392/Post-Hoc-Tests> [7Aralık 2010]’da alınmıştır.

Bunnak, P. (2010). Analysis of Variance One-Way ANOVA.
<http://www.rupp.edu.kh/cec/downloads/lec6.pdf> [7Aralık 2010]'da alınmıştır.

<http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız, Soyadınız:.....
2. Okuduğunuz Üniversite:
3. Cinsiyetiniz: 1()Kız 2()Erkek
4. Ailenizin Oturduğu yer
1()Büyükşehir 2()Şehir 3()İlçe 4()Köy
5. Bitirdiğiniz lise türü
1()Genel lise 2()Mesleki-Teknik lise 3()Anadolu lisesi 4()Özel lise 5()Diğer.....
6. Annenizin eğitim düzeyi:
1()Okur-yazar değil
2()İlkokul mezunu
3()Ortaokul mezunu
4()Lise
5()Üniversite ya da Yüksekokul
7. Babanızın eğitim düzeyi:
1()Okur-yazar değil
2()İlkokul mezunu
3()Ortaokul mezunu
4()Lise
5()Üniversite ya da Yüksekokul

Yanıtlarınız hiçbir kişiye ya da kuruma gösterilmeyecektir.
İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz

**EK 2: ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ÖRNEK
MADDELER**

TÜM SORULARI DİKKATLE OKUYUP CEVAPLADIĞINIZ İÇİN ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDİYORUM.	BANA HİÇ UYMUYOR	BANA PEK UYMUYOR	BANA BİRAZ UYUYOR	BANA OLDUKÇA UYUYOR	BANA TAMAMEN UYUYOR
Başarısızlık nedeniyle okuldan atılmaktan korkuyorum					
Ders kitabındaki başlık ve değişik yazı biçimleri gibi çalışmaya yardımcı etkenlere dikkat ederim.					
Dersleri izlerken önemli noktaları belirlemeye çalışırım.					
Düşük notlar cesaretimi kırar.					
Ödevimi günü gününe yaparım.					
Mali sıkıntılar, ailedeki çatışmalar, aşık olmak vb. okul dışı sorunlar, okul çalışmalarımı ihmal etmeme neden oluyor.					
Ders çalışırken bir konuyu okuyup geçmek yerine, ayrıntılı olarak düşünür ve bu konudan ne öğrenmem gerektiğini bulmaya çalışırım.					
Sıkıcı ve ilgimi çekmeyen dersleri bile bitirinceye kadar çalışabiliyorum.					
Dersleri hazırlıksız izlerim.					
Bir sınava hazırlanırken sorulması gerektiğini düşündüğüm soruları belirlerim.					
Hiç okula gitmesem daha iyi olurdu.					
Altını çizerek çalışmam, konuyu terar ederken yararlı oluyor.					
Ders çalışmayı kısa bir süreye sıkıştırmak zor olduğundan sınavlarda başarısız oluyorum.					
Ders notlarımı gözden geçirirken sınavda gelebilecek soruları belirlemeye gayret ederim.					
Huzursuz ve kararsızlık nedeniyle dikkatimi toplayamıyorum.					
Bildiklerim ile yeni öğrendiklerim arasında ilgi kurmaya çalışırım.					
Dersin önemli noktalarını belirlemede konu başlıklarından yararlanıyorum.					

EK 3: PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ENVANTERİ İLE İLGİLİ ÖRNEK MADDELER

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinmeme, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Her soru için kendinize şu soruyu sorun: “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sık sık böyle davranırım | 6. Hiçbir zaman böyle davranmam |

TÜM SORULARI DİKKATLE OKUYUP CEVAPLADIĞINIZ İÇİN ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDİYORUM.	1. Her zaman böyle davranırım	2. Çoğunlukla böyle davranırım	3. Sık sık böyle davranırım	4. Arada sırada böyle davranırım	5. Ender olarak böyle davranırım	6. Hiçbir zaman böyle davranmam
Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
Bir sorunum olduğunda onu çözebilmeğe başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.						
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						

EK 4: DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ ÖRNEK MADDELER

Bu ölçek, toplumumuzdaki bazı önemli olayların farkı insanları etkileme biçimini bulmaya amaçlamaktadır. Her maddede “a” ya da “ b “ harfiyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) seçiniz.

1. a) Ana babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar çok problemlili oluyor.
b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşan serbest bırakılmalarıdır.
2. a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.
b) insanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.
3. a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.
b) insanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.
4. a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görünen.
b) insan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.
5. a) öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.
b) öğrencilerin çoğu, notların tesadüfî olaylardan etkilendiğini fark etmez.
6. a)Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.
b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.
7. a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.
b) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.
8. a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinden en önemli rolü kalıtım oynar.
b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.
9. a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.
b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmemekten daima daha iyidir.
10. a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.
b) Sınav sorulan derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki çalışmanın anlamı kalmıyor.
11. a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda ya hiç ya da çok küçük payı vardır.
b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.
12. a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.
b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir. Ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.
13. a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.
b) Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.

EK-5: Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni

The screenshot shows a Gmail interface with the search bar containing "Dağ". The left sidebar lists various email folders like "Gelen Kutusu (1)", "Yıldızlı", "Gönderilmiş Postalar", "Taslaklar (8)", "Tüm Postalar", "Spam", "Çöp kutusu", and "Kişiler". The main content area displays an email from Perihan ŞARA with the subject "kontrol odağı hakkında". The email body discusses the use of the Rotter (RİDKOÖ) or Likert-type Control Scale (KOÖ) and mentions a related document.

kontrol odağı hakkında [Gelen Kutusu](#)

☆ [Perihan ŞARA](#)

☆ [Mail Delivery System](#)

☆ [İhsan Dağ](#) <ihsandag@hacettepe.edu.tr>

Kime: Perihan ŞARA <perihansara@gmail.com> CS_INSTRUCTION_3

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Çöp kutusuna gönder](#) | [Orijinali göster](#)

Sayın Şara,

Çalışmanızda Rotter (RİDKOÖ) ya da Likert tipi Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)ni kullanabilirsiniz.

İlgili belgeler ektedir.

"Kontrol" kavramı artık Türkçede hiç yadırganmadan ve tam da ifade etmek istediği anlamı verecek şekilde kullanılabilirdiği halde bazı yayınlarda bu kavram "denetim" şeklinde çevirilerek kullanılmaktadır. Yarattığı kavram kargaşasından (örnek sizin kafa karışıklığınız) başka hiçbir işlevi olmayan bir işgüzarlık olarak görürüm.

Başarılar, dilerim.

EK-6: Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği Kullanım İzni

The screenshot shows a Gmail interface with the search bar containing "Nesrin". The left sidebar lists various email folders like "Gelen Kutusu (1)", "Yıldızlı", "Gönderilmiş Postalar", "Taslaklar (8)", "Tüm Postalar", "Spam", "Çöp kutusu", and "Kişiler". The main content area displays an email from Perihan ŞARA with the subject "kontrol odağı hakkında". The email body discusses the use of the Rotter Internal-External Control Scale (KOÖ) and mentions a related document.

kontrol odağı hakkında [Gelen Kutusu](#)

☆ [Perihan ŞARA](#)

☆ [nesrin sahin](#) <nesrinhislisahin@gmail.com>

Kime: Perihan ŞARA <perihansara@gmail.com> CS_INSTRUCTION_3

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Çöp kutusuna gönder](#) | [Orijinali göster](#)

Sayın Perihan Şara

Problem Çözme Envanteri'ni araştırmanızda kullanmanızda benim açımdan bir sakınca yoktur. Kolay gelsin

10.04.2009 tarihinde [Perihan ŞARA](#) <perihansara@gmail.com> yazmış:

[-Alıntılanan metni göster-](#)