
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET VE SOSYOEKONOMİK DURUMLARINI YANSITAN BAZI DEĞİŞKENLERİN ÖĞRENME VE MOTİVASYON ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Tuğçe Şimşek

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANBİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren…….ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tuğçe

Soyadı : ŞİMŞEK

Bölümü : Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi/Kimya Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe adı: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyoekonomik Durumlarını Yansıtan Bazı Değişkenlerin Öğrenme ve Motivasyon Algıları Üzerine Etkisi

İngilizce adı: The Effect of Some Variables Reflecting Gender and Socioeconomic Status of Secondary School Students on Learning and Motivation Perceptions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğçe ŞİMŞEK

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğçe Şimşek tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyoekeonomik Durumlarını Yansıtan Bazı Değişkenlerin Öğrenme ve Motivasyon Algıları Üzerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Basri ATASOY .....

(Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan : Prof. Dr. Ömer GEBAN .....

(Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, ODTÜ)

Üye : Doç.Dr. Hüseyin AKKUŞ .....

(Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/08/2019

Bu tezin Kimya Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR SAYFASI

Tez çalışmam sürecinde bana her konuda yardımcı olan, rehberlik eden, değerli hocalarım; danışman hocam Prof. Dr. Basri Atasoy'a, Doç. Dr. Hüseyin AKKUŞ'a ve Arş. Gör. Dr. Funda EKİCİ'ye,

Tezimde kullandığım ölçekleri uygulamamda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarım Esma KESKİN'e, Selda SAMUR'a, Kadriye Sibel SERTAKAN'a

Çalışmaya katılarak bana yardımcı olan tüm öğrencilere,

Tez yazım sürecinde yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşım Gülbin AKTUY'a

Her zaman tüm zor anlarımda yanımda olarak bana destek olan anne ve babama,

Varlığıyla benim motivasyonumu yükselten henüz bir aylık olan yeğenim Yiğit Efe'ye çok teşekkür ederim.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET VE SOSYOEKONOMİK DURUMLARINI YANSITAN BAZI DEĞİŞKENLERİN ÖĞRENME VE MOTİVASYON ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğçe Şimşek

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

ÖZ

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeleri ve motivasyon algıları üzerinde, cinsiyet ile sosyoekonomik faktörlerin etkisinin belirlenmesi amaçlandı. Aynı zamanda eğitimde önemli bir yere sahip olan özdüzenlemeli öğrenme kavramının motivasyon boyutuna da katkı sağlayacağımızı da düşünerek yola çıktığımız çalışmamızda ortaöğretim öğrencilerinin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetleri ile öğrenme stratejileri, epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki incelendi. Sosyoekonomik durum için; aylık gelir, anne eğitimi, baba eğitimi, anne meslek, baba meslek, aile yapısı, aile tutumu gibi boyutlara bakıldı. Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu", "Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği", "Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği", "Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği" olmak üzere beş tane ölçek kullanıldı. Çalışma Adıyaman ilinde 2018-2019 eğitim öğretim döneminde kimya dersi alan 227 ortaöğretim öğrencisiyle yürütüldü. Ölçekler tek seferde uygulandı. Öğrenciler uygun örnekleme yöntemi ile seçildi. Veri toplama işlemi yaklaşık bir yıl sürdü. Toplanan veriler bağımsız örneklem t- testi ile analiz edildi. Araştırmamız nicel bir araştırma

olup, tarama türünde kesitsel bir çalışmadır. Elde edilen bulgulara göre öğrenme stratejileri ile aile tutumları ve aile yapısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece öğrenme stratejilerinin alt boyutu olan düzenleme stratejileri ve ekonomik durum arasında, yine öğrenme stratejilerinin yineleme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, akran işbirliği alt boyutları ve cinsiyet arasında arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulundu. Öğrenme yaklaşımlarına bakıldığında ise sadece aile tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Genel epistemolojik inanışlarında ise sadece öğrenmenin yeteneğe bağlılığı alt boyutu ve cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Başarı yüklemelerine bakıldığında ekonomik durum ve öğretmenle ilgili, kendisi ve sınavla ilgili, kendisi ile ilgili başarı yüklemeleri ile ekonomik durum arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Son olarak başarısızlık yüklemelerinde ise alt boyut olan kendisi ile ilgili başarısızlık yüklemeleri ve cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çalışmanın sonunda yukarıda bahsedilen alt boyutlar dışındaki sosyo ekonomik durumlar arasında bir ilişki bulunamamıştır. Genel olarak sosyoekonomik durumları nasıl olursa olsun ailerinde artık günümüz şartlarında çocuklarının eğitimine verdikleri önemin arttığı, çocukları arasındaki ayrımcılığın azaldığı bu nedenle öğrencilerin çok az sayıdaki bazı alt boyutları dışında öğrenmede kullandıkları stratejileri, yaklaşımları, yüklemeleri, epistemolojik inanışlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, yükleme, epistemolojik inanış:

Sayfa adeti: 86

Danışman: Prof. Dr. Basri ATASOY

THE EFFECT OF SOME VARIABLES REFLECTING GENDER AND SOCIOECONOMIC STATUS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON LEARNING AND MOTIVATION PERCEPTIONS

(M.S. Thesis)

Tuğçe Şimşek

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effects of gender and socioeconomic factors on secondary school students' learning and motivation perceptions. At the same time, considering the fact that we will contribute to the motivation dimension of the concept of self-regulated learning which has an important place in education, the relationship between the socioeconomic status and gender of secondary school students and their learning strategies, epistemological beliefs, learning approaches, success and failure attributions were examined. For socioeconomic status, monthly income, mother education, father education, mother profession father profession, family structure, family attitude. Five scales were used in the study: “Personal Information Form”, “Learning Strategies Scale”, “Learning Approaches Scale”, “General Epistemological Belief Scale”,” Success/Failure Attributions Scale”. The study was conducted with 227 secondary school students who took chemistry course in Adıyaman province in 2018-2019 academic year. The scales were administered at one time. Students were selected by convenience sampling method. Data collection took about a year. Data were analyzed by independent sample t-test.

Our study is a quantitative study and it is a cross-sectional study in survey type. According to the findings, no significant difference was found between learning strategies and family attitudes and family structure. Significant differences were found between regulatory strategies, which are only the sub-dimensions of learning strategies, and economic status,

and again between learning strategies, repetition, time and workplace management, peer cooperation sub-dimensions, and gender. In terms of learning approaches, only significant differences were found between family attitudes. In general, epistemological beliefs, only significant differences were found between sub-dimension of commitment to learning and gender. A significant difference was found between the achievement status and the economic status and the teacher, the success status and the success status. Lastly, significant differences were found between the failure attributions and the gender sub-dimension. At the end of the study, no relationship was found between socio-economic status other than those mentioned above. In general, regardless of their socio-economic status, it is seen that the importance they attach to the education of their children in today's conditions increases and the discrimination among their children decreases.

Key words: Learning approaches, learning strategies, attributions, epistemological belief
Page number: 86
Supervisor: Prof. Dr. Basri ATASOY

İÇİNDEKİLER

ÖZ v

ABSTRACT vii

TABLOLAR LİSTESİ ix

İÇİNDEKİLER xii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv

BÖLÜM I. 1

GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 1

1.2 Araştırmanın Amacı 3

1.3 Araştırmanın Soruları ve Alt Soruları 4

1.4 Araştırmanın Önemi 6

1.5 Araştırmanın Varsayımları 6

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları 6

1.7 Tanımlar 7

BÖLÜM II 8

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8

2.1 Sosyoekonomik Statü 9

2.2 Epistemolojik İnanış 10

2.3 Öğrenme Yaklaşımları 11

2.4 Öğrenme Stratejileri 13

2.5 Yükleme 15

BÖLÜM III. 18

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 18

BÖLÜM IV 25

YÖNTEM 25

4.1 Araştırmanın Modeli 25

4.2 Evren ve Örneklem 26

4.3 Verilerin Toplanması 26

4.3.1 Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği 27

4.3.2 Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği 28

4.3.3 Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği 29

4.3.4 Öğrenme Stratejileri Ölçeği 30

4.3.5 Kişisel Bilgi Formu 31

4.4 Verilerin Analizi 32

4.5 Çalışmanın Güvenirliği ve Geçerliği 32

BÖLÜM V. 34

BULGU VE YORUMLAR 34

5.1 Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular 36

5.2 Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular 40

5.3 Epistemolojik İnanışa İlişkin Bulgular 43

5.4 Başarı Başarısızlık Yüklemelerine İlişkin Bulgular 47

BÖLÜM VI.....55

SONUÇ VE ÖNERİLER 55

6.1 Sonuçlar 56

6.2 Öneriler 61

KAYNAKLAR.....62

EKLER.....68

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU 69

EK 2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ 70

EK 3. ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ.....75

EK 4. GENEL EPİSTEMOLOJİK İNANIŞ ÖLÇEĞİ 78

EK 5.BAŞARI/BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ ÖLÇEĞİ 83

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Derin ve Yüzeysel Yaklaşımın Özellikleri* 12

Tablo 2. *Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları* 27

Tablo 3. *Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları* 28

Tablo 4. *ÖSÖ Ölçeği Alt Boyutları* 30

Tablo 5. *Kişisel Bilgi Formu Alt Boyutları* 31

Tablo 6. *Çalışmaya Katılan Öğrenci Kategorileir ve Bu Kategorilerde Yer Alan Öğrenci Sayıları ile Yüzdeleri* 35

Tablo 7. *Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Yapıya Göre T-Testi Sonuçları* 36

Tablo 8. *Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları* 37

Tablo 9. *Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları* 38

Tablo 10. *Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları* 39

Tablo 11. *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları.* 40

Tablo 12. *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları* 41

Tablo 13. *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları* 41

Tablo 14. *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları* 42

Tablo 15. *Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları* 44

Tablo 16. *Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları* 45

Tablo 17. *Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları* 46

Tablo 18. *Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları* 47

Tablo 19. *Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları* 48

Tablo 20. *Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları* 50

Tablo 21. *Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları* 51

Tablo 22. *Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları* 52

Tablo 23. *Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları* 53

Tablo 24. *Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları* 54

Tablo 25. *Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları* 54

Tablo 26. *Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları* 55

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BB	: Bilginin Basitliği
BÇ	: Bilginin Çabukluğu
BK	: Bilginin Kesinliği
BYÖ	: Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği
GEİÖ	: Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği
ÖSÖ	: Öğrenme Stratejileri Ölçeği
ÖYB	: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı
ÖYÖ	: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik durumlarını yansıtan bazı değişkenlerin öğrenme ve motivasyon algıları üzerine etkisi incelenmiştir.
Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ile varsayımlara ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Hayatımızın her alanında olduğu gibi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, gerekli olan önemli boyutlardan birisi de literatürde "öğreneni harekete geçiren güç" olarak tanımlanan motivasyondur. Motivasyonun bazı tanımlarının aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir.

Eren (2001)'e göre motivasyon, insanları belirli bir amacın gerçekleştirilmesine yönelik sürekli olarak harekete geçirmek amacıyla yapılan uğraşların toplamıdır.

Motivasyon kavramı İngilizce ve Fransızca "Motive" kelimesinden türetilmiştir. Literatürde Türkçede karşılığı güdü veya harekete geçiricidir. Yani bir insanı belirlenen bir amaç için harekete geçiren güce motivasyon denilmektedir. Aslında tüm tanımlardan hareketle motivasyonun temelindeki özellikler; harekete geçirmesi, hareketi devam ettirmesi ve olumlu yöne yöneltmesidir (Bayraktar, 2005).

Motivasyonun amacı, herhangi bir zorlama ya da baskı olmaksızın öğrenenin istekli ve aktif çalışmasını sağlamaktır. İnsanların istekli ve verimli çalışabilmesi temel beklentilerinin karşılanmasına bağlıdır ve bu da yüksek motivasyon anlamına gelmektedir (Demirtaş'dan aktaran Bayraktar, 2005).

Motivasyon özdüzenlemeli öğrenmenin boyutlarından biridir. Özdüzenlemeli öğrenme günümüzde yaşam boyu öğrenmenin öneminin artmasıyla birlikte önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda da hazırcı, ezberci bireyler yerine, kendi öğrenme sorumluluğunu alan bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin neyi, nasıl bildiğinin farkında olmasının onun öğrenmesi üzerindeki olumlu etkisi ortaya konulmuştur (Flavell, 1979).

Zimmerman'dan aktaran Ulutaş, (2016), özdüzenlemeli öğrenme becerilerini öğrencilerimize neden kazandırmamız gerektiği ile ilgili şunları söylemiştir:

- Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi: öğrenci okul ortamında neyi nasıl öğrenirse gerçek hayatta da bu işi devam ettirir.
- Özdüzenleme, gerekli koşullar sağlandığında herkesin kazanabileceği bir beceridir.
- Yüksek özdüzenleme becerisine sahip bireylerin motivasyonları da üst düzeydir ve buna bağlı olarak da akademik olarak daha başarılıdırlar. Ayrıca motivasyonu yüksek olan bireylerin gelecekleri için daha ılımlı düşüncelere sahip oldukları da belirlenmiştir (Altun, 2005).

Aynı zamanda özdüzenleme ve motivasyon kavramlarının birbiriyle ilişkili olması Ulutaş (2016)'nın çalışmasında şu şekilde ifade edilmiştir.

- Yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin öğrenme süreci boyunca ve çıktılara karşı dikkatleri diğerlerine göre daha fazladır.
- Gerekli imkanlar sağlandığında, bir görev seçilirken motive öğrenciler diğerlerine kıyasla daha fazla ilerleme sağlarlar (Zimmerman & Kitsantas'dan akt. :Ulutaş, 2016).

- Bir hususta tecrübe edinme konusunda motive olan öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla öğrenme sürecinde daha mutludurlar ve daha olumlu duygulara sahip olurlar (Zimmerman & Kitsantas'dan akt. Ulutaş, 2016). Örneğin, ilerde kimya ile ilgili bir bölüm okumak için motive olan bir öğrenci, diğer öğrencilere kıyasla, kimya sınavından iyi not aldığında kendini daha tatmin olmuş hisseder.

Her birey içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik koşullara göre sahip olduğu aile tutumu ve aile yapısına da bağlı olarak farklı özelliklere sahiptir. Tüm bu durumlar bireylerin motivasyonlarını da etkilediğinden bireylerin öğrenmede kullandıkları stratejilerin, öğrencilerin başarı/başarısızlık nedenlerini kendilerinin yorumlama şekilleri yani onların yüklemelerinin, öğrenmeye karşı yaklaşımlarının ve bilgiye dair yorumlarının da farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmelerinde, öğrenme stillerinde ve motivasyon algılarında sosyoekonomik durumun yanı sıra cinsiyet de önemli bir faktördür. Bu nedenle bu tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik durumlarıyla ilgili bazı değişkenlerin öğrenme ve motivasyon algıları üzerine etkisi incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada lise düzeyindeki öğrencilere çeşitli ölçekler uygulanarak onların cinsiyet ve sosyoekonomik durumlarını yansıtan bazı değişkenlerin öğrenme ve motivasyon algıları üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlandı. Bunun için öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik durum değişkenleriyle epistemolojik inanışları, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki olduğuna bakıldı.

Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışmaya ait olan araştırma soruları ve alt sorularına aşağıda yer verildi.

1.3 Araştırma Soruları ve Alt Sorular

Aşağıda bu çalışmanın araştırma sorusu ve buna bağlı alt sorulara aşağıda yer verildi:

Araştırma sorusu: Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve sosyoekonomik durumları ile epistemolojik inanışları, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?

1) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile başarı yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
2) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
3) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki nasıldır?
4) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?
5) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?
6) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile başarı yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
7) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
8) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişki nasıldır?
9) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?
10) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?
11) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile başarı yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
12) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?

13) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişki nasıldır?
14) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?
15) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?
16) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile başarı yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
17) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
18) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişki nasıldır?
19) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?
20) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

Bu genel amaçlar dışında ayrıca; kardeş sayısı, anne eğitimi, baba eğitimi, sınıf düzeyleri gibi etkenlerle, epistemolojik inanışları, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri arasında (alt boyutlar da dahil) nasıl bir ilişki olduğu da incelenmiştir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Schunk (2001)'e göre öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla ürettikleri sistematik düşünce ve davranışlar sonucu ortaya çıkan öğrenmelere özdüzenlemeli öğrenme denir. Bu çalışmada özdüzenlemeli öğrenmenin bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel alt boyutlarından motivasyonun üzerinde duracağız. Pintrich ve Schunk (2002)'nin tanımlamasına göre motivasyon bireyin hedefe yönelik davranışlarını teşvik eder ve sürekli

kılar. Öğrenenin üstbilişsel becerilerini kullanırken ortaya çıkan becerilerin gelişiminde, öğrenenin tutum ve inançlarını kapsayan motivasyonda çok etkili bir faktördür (Zimmerman, 1986, 1989).

Çalışma için veri toplanan bölgenin genel olarak sosyal olanaklar ve ekonomik açıdan kısıtlı bir yer olmasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, bilgiye olan inanışlarını, strateji kullanımları ve yaptıkları yüklemeleri nasıl etkilediği incelenen çalışmayla eğitimde önemli bir yeri olan özdüzenlemeli öğrenmenin motivasyonel boyutuna katkı sağlayacağımızı düşünmekteyiz. Ayrıca öğrenmeyi etkileyen durumlarla ilgili olarak yapılan birçok çalışmada etkenlerin öğrenme ile olan ilgisinin ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Ancak bu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, epistemolojik inanışları ve öğrencilerin yüklemeleri gibi birçok etken ve bu etkenlerin birbiriyle olan ilişkisi bir arada incelenerek çok yönlü bir çalışma yapılmıştır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara bilinçli ve sağlıklı olarak cevap verdiği
2. Öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçme araçlarında yer alan sorulara samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Adıyaman ilindeki bazı liselerde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. 2018- 2019 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Öğrenme stratejisi: Weinstein ve Mayer (1986)'ya göre öğrenme stratejileri, bilginin kodlanması, depolanması, düzenlenmesi, dönüt sağlanmasına etki eden düşünceler olup öğrenme esnasında oluşur.

Epistemolojik inanış: Deryakulu (2004) epistemolojik inanışları, "bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen bireylerin, bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inanışlardır" şeklinde tanımlamaktadır.

Öğrenme yaklaşımı: Öğrenme yaklaşımı hem öğrencilere öğrenme stratejilerini hem de bu stratejileri kullanma amaçlarını yani motivasyonlarını birlikte içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Prosser ve Trigwell' den aktaran Çolak, 2006).

Yükleme: Etrafımızda gerçekleşen olayların neden bu şekilde olduğuna dair nedensel açıklamalarımızı ifade etmede yararlanılan bir kavramdır (Miner ve Mcknight'dan akt. Saka, 2016).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsan yaşaması için gerekli olan davranışları, doğuştan sahip olduğu özellikler ve içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle öğrenir. Öğrenmenin farklı tanımları olmasına rağmen psikologların birçoğu öğrenmenin, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluştuğu, bireyin davranışlarında uzun süreli bir değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmişlerdir (Fidan ve Erden, 1991). Ulutaş (2016)'ya göre, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alarak, okula öğretilmek amacıyla değil öğrenmek amacıyla gitmesi; öğretmenin ise öğretme iddiasından vazgeçip öğrencisinin öğrenmesini kolaylaştırıcı rol üstlendiği bir ortamda, öğretmen öğrencilerine bilgiyi direk aktarmak yerine onların öğrenmeyi öğrenmesini sağlayacak etkinlikler yapar. Öğrenmenin bu şekilde gerçekleştiği öğrenme ortamına özdüzenlemeli öğrenme ortamı denir. Schunk (2001)'e göre özdüzenlemeli öğrenmenin biliş, üstbiliş ve motivasyon olmak üzere üç bileşeni vardır. Öğrenmede biliş, bilginin kodlanması, hatırlanması ve geri çağrılması için gerekli olan becerileri içeren bir boyut iken üstbiliş, bilişsel süreçleri planlamayı, anlamayı ve izlemeyi yani düzenlemeyi içerir. Motivasyon bileşeni ise bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin gelişimi ve kullanımı için gerekli olan tutum ve inançları içerir (Schraw, Crippen & Hartley, 2006).

Kelecioğlu, (1992)'ye göre öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer almaları için, öğrenme sürecine katılmaya istekli olmaları, yani öğrencilerin güdülenmiş olmaları gerekir. Hem öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun ve yerinde olması, hem de hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına rağmen öğrenciler halen öğrenmeye karşı isteksiz olabilir ve başarı düşüklüğü ile karşılaşılabilir. Bu da güdülenmeyi,

öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkarmaktadır. Zor bir süreç olan öğrenme sırasında öğrenciler akademik etkinlikler sırasında engeller ile karşılaşabilmektedirler. Bu engeller, aile yapısı, aile tutumu, yaşanılan çevre, maddiyat, sınıfın yapısı, sosyal unsurlar, sıkıcı/zor ve önemsiz görülen görevler olabilir. Bu engeller göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamak için istekli ve aktif olarak öğrenmeye devam etmek istemeleri, bu süreçte farklı beceriler geliştirebilmeleri için motivasyon çok önemli bir unsurdur (Wolters, Pintrich & Karabenick, 2005).

2.1 Sosyoekonomik Statü

Hem öğrenmede hem de motivasyon için etkili olan diğer faktörler de maddi imkanlar ve çevredir. Birey yetiştirme sürecinde ailelerin sosyoekonomik düzeyi, ailenin iyi eğitim almış olması, kardeş sayısı gibi etkenler önemli bir yere sahiptir (Larau'dan aktaran Güngör, 2013). Aile, oturduğumuz ev, evde yaşayan kişi sayısı, kardeşler ve bu kardeşlerin yaşları, bireyin kendisine ait bir odasının olup olmayışı, ailenin toplam geliri gibi etkenlerin öğrenmede yeri oldukça önemlidir. Farklı imkanlara sahip iki birey düşünelim. Birincisi hem maddi açıdan hem de sosyal açıdan iyi bir yaşantıya sahip, ikinci birey ise maddi ve sosyal olanaklar açısından daha kısıtlı imkanlara sahip olsun. Birinci birey daha fazla araştırma yapma, bilgiye daha kolay ve hızlı ulaşma imkanına sahipken ikinci birey imkanlar doğrultusunda daha kısıtlı bir araştırma yapabilecektir. Güngör (2013)'e göre ailelerin sahip olduğu sınıf farklılığından kaynaklanan çocuğun yetiştirilme, eğitim olanaklarından yararlanma gibi farklılıkların günümüzde ortadan kalkmıştır. Literatür incelendiğinde bu durumla ilgili ülkemizde de eğitime verilen öneminde artmasıyla beraber genellikle aileler çocuklarını en iyi şekilde yetiştirme, onların eğitim olanaklarından en iyi biçimde yaralanmaları için sahip oldukları sosyoekonomik ve kültürel olanakları en iyi şekilde kullandıkları görülmektedir. Güngör (2013)'e göre aile, ailenin yapısı, ailenin sahip olduğu ekonomik düzey gibi faktörler çocukların eğitimlerinde artık ayırt edici faktörler değildir. Teknolojininin gelişmesiyle birlikte yaygınlaşan iletişim araçları, hızla gerçekleşen

toplumsal değişim ve dönüşümle birlikte ailelerin eğitim olgusu karşısındaki tutum ve davranışlarınında değişmesine sebep olmuştur. Bahsedilen bu etmenlerin öğrenciler ve aileleri, ekonomik yapı gibi temel toplumsal kurumların da değişmesine yol açmıştır.

2.2 Epistemolojik İnanış

Bilginin birçok tanımı olmasına karşın genel olarak Çelikkaya (1997) tarafından "insanın; iradeli veya iradesiz, planlı veya plansız olarak çevresinden edindiği her türlü veridir" şeklinde tanımlanmıştır. Cevizci (2000)'e göre felsefenin en faal disiplinlerinden biri olan epistemoloji "bilgi kuramı" anlamına gelmektedir ve bu kelime bilgi anlamına gelen Yunanca episteme ile bilim, açıklama, akıl, neden, söz gibi anlamlara gelen logos sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş olup felsefenin bilgi sorununu ele alan bir kuramdır. Çüçen (2001) ve Günday (2004)'e göre, "epistemolojinin temel problemleri"; bilginin imkanı (yani bilginin mümkün olup olmadığı), bilginin kaynağı ve araçları (yani bilginin elde edilmesinde genel olarak zihnin payı mı daha önemlidir, yoksa zihnin dışarıdan çevreden aldıkları mı?), bilginin alanı, kapsamı ve sınırları (duyusal alan ve duyusal olmayan alan), bilginin ölçütü veya standartları (doğru bilginin ne kadar doğru olduğu, doğruluk ve gerçeklik) olarak sayılabilir.

İnanç ise Deryakulu (2004) tarafından, bireyin yaşam sürecinde karşılaştığı her çeşit olay, olgu, birey ya da nesneyi nasıl algılayıp, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen, birey tarafından şüphe duymadan doğru olduğu varsayılan içsel kabuller olarak ifade edilmektedir.

Schommer (1994) epistemolojik inançları; hızlı öğrenme (bir şey ya hemen öğrenilir ya da asla), doğuştan gelen yetenek (öğrenme doğuştan gelen yetenek ile gerçekleşir), basit bilgi (en önemli bilgiler oldukça basittir) ve kesin bilgi (bilgiler zamanla değişmez) olmak üzere dört bölüme ayırmaktadır (Ulutaş, 2016). İlgili literatür incelendiğinde bilgi ve inanış kavramlarının birbiriyle ilişkili ve ikisinin de beklenti içeren kavramlar olduğu görülmüştür. Ancak aralardaki en temel fark bilginin doğrulanabilir olmasıdır. Bilgiye dair olan

inanışlarımız ise epistemolojik inanış olarak literatürde yer bulmaktadır. Reiner & Gilbert (2000) epistemolojik inançları, bilginin doğası ve kaynağı ile ilgili olan inançlar olarak tanımlamaktadırlar. Deryakulu'ndan aktaran Kaymak (2010) ise epistemolojik inanışları 'bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inanışlardır' şeklinde tanımlamaktadır.

2.3 Öğrenme Yaklaşımları

Günümüz eğitim dünyasında öğrenmenin sadece okulda ve belirli bir zamanda olduğu algısı değişmiş ve tüm bu düşüncelerin yerini yaşam boyu öğrenme kavramı almıştır. Yapılan araştırmalar da göstermiştir ki her birey birbirinden farklı bir yapıya sahiptir, her bireyin farklı öğrenme stili vardır ve herkes aynı yolla öğrenmemektedir. Aynı şeyi her birey farklı yötemler kullanarak da öğrenebilir. Kimisi daha kısa ve basit bir yolla, kimisi ise daha uzun ve zahmetli bir yolla öğrenebilir. Tüm bunlar öğrencilerin öğrenmede kullandığı farklı yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin bu süreçte aktif rol alması gerektiğinden; öğrenme sürecinin önemli olduğu bunun içinde öğrencinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğinin yani öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi gerektiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrenme yaklaşımı kavramı hem öğrencilere öğrenme stratejilerini hem de bu stratejileri kullanma amaçlarını yani motivasyonlarını birlikte içeren bir kavramdır (Prosser ve Trigwell' den aktaran Çolak, 2006).

Literatürü incelediğimizde; öğrenme yaklaşımları kavramının bireysel farklılıklara dayalı olduğu ve temelinde iki kavramı barındırdığı görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışma taktikleri, ders çalışma sürelerini planlama şekilleri öğrenme stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer öge olan motivasyon kavramı ise belli bir amaca ulaşmak için kişinin kendi arzu ve istekleriyle davaranma süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenme yaklaşımları temelinde derin ve yüzeysel iki alt boyuttan oluşmaktadır (Tang' dan aktaran Çolak, 2006).

Çalışmalara bakıldığında, derin yaklaşım daha çok anlamaya ve kavramaya yönelik, yüzeysel yaklaşım ise o anlık sınavdan yüksek not almak, sınıfı geçmek gibi düşüncelerle daha yüzeysel, ezbere dayalı olan öğrenmelerdir. Yapılan çalışmalar.genel olarak yüzeysel yaklaşıma sahip olan bireylerin düşük öğrenme ürünlerine , derin öğrenme yaklaşımına sahip olan bireylerin ise yüksek öğrenme ürünlerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Shale&Trigwell (2002)'e göre derin ve yüzeysel yaklaşımın özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Derin ve Yüzeysel Yaklaşımın Özellikleri

Derin yaklaşımın özellikleri	✓ Materyali anlama amacında olmak, ✓ Bilginin içeriği ile güçlü ve eleştirel etkileşim içinde olmak, ✓ Fikirleri bir önceki bilgiyle ve deneyimlerle ilişkilendirebilmek, ✓ Fikirleri bütünleştirmek için örgütlenme ilkelerini keşfetmek ve kullanmak, ✓ Kanıtların sonuçlara bağlanması, ✓ Belgelerin mantığını inceleme,
Yüzeysel yaklaşımın özellikleri	✓ Fikir ve bilgiler pasif olarak kabul edilir, ✓ Amaç sadece bilgiyi çoğaltmak, ✓ Sadece değerlendirme için neyin gerekli olduğuna odaklanmak, ✓ Gerçekleri ve prosedürleri rutin olarak ezberlemek ✓ Yol gösterici olan ilke veya modelleri ayırt edememek,

Öğrenme yaklaşımlarının tarihi gelişimi incelendiğinde öğrenme yaklaşımları kavramı ilk olarak Marton ve Saljo tarafından öğrencilerin bir okuma metnini algılamaları için, öğrenme olayını gerçekleştirme işinin nasıl olduğu gerekçesiyle ortaya atılmıştır (Biggs, Kember, Leung, 2001, s.32). Bu okuma parçasıyla ilgili sorulan çeşitli soruların öğrencilerden cevaplanması beklenmiş, öğrenmeyi, sorulma iltimali yüksek olan soruların cevapları olarak görenler yüzeysel, bize vermek istediği anlamı, bu anlamı içeren kavramları araştıranlar ise derin öğrenme yaklaşımına sahip olarak nitelendirilmiştir (Shale, Trigwell, 2002). Yapılan araştırmalar bize gösteriyor ki; öğrencilerin ders çalışırken kullanmış olduğu teknikler içinde

yaşadıkları çevrenin etkisi de fazladır. Marton ve Saljo' ya göre öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri şunlardır: (Shale, Trigwell, 2002)

- Derin ve yüzeysel yaklaşımlar kişilik özellikleri veya sabit öğrenme stilleri değildir. Öğrenciler, görevin ne olduğuna göre oluşturdukları algılarıyla bir yaklaşım benimserler. Mesela aynı öğrenciler farklı görevlerde derin veya yüzeysel yaklaşımı belirleyebilirler.
- Ezberleme (hatırlama), hem yüzeysel hem de derin yaklaşıma ait bir özellik olabilir, ancak her birinde işlevi farklıdır. Derin yaklaşımda hatırlama anlamanın yoluyken, yüzeysel yaklaşım hatırlamanın kendisidir.
- Derin yaklaşım ve yüzey yaklaşım, öğrencinin amacına bağlıdır. Öğenci gerçekleştirdiği görevin zorluğuna göre derin veya yüzeysel yaklaşımı seçebilir ya da yaklaşımlar arasında geçiş yapabilir.

2.4 Öğrenme Stratejileri

Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme niteliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çakmak vd., 2008). Öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998). Öğrencilerin öğrenme sırasında karşılaştıkları başarı ve başarısızlık durumları, aile desteği, akran desteği, öğretmen desteği gibi durumlar, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini geliştirip, şekillendirmelerini sağlar (Nisbett ve Shucksmith'dan akt. Özkal&Çetingöz, 2006).

Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerde büyük bir payın öğrencilerin motivasyon ve öğrenme stratejilerinin kullanımı olduğuna dair birçok çalışma vardır (Pintrich vd., 1991). Bu çalışmalara göre motivasyonu yüksek olup öğrenme stratejilerinden yararlanan öğrencilerin daha iyi performans göstermeleri beklenir. Bu öğrencilerin daha başarılı olmaları muhtemeldir. Ayrıca bu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri de daha iyi

olacaktır. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma becerileri daha yüksektir ve öğrenme görevlerini de daha verimli bir şekilde tamamlamışlardır (Pintrich & De Groot, 1990).

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörleri bulmak ve bu değişkenleri kontrol altına alarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için 10 yıllık bir süreç sonunda MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) geliştirilmiştir (Pintrich vd.'den aktaran Karadeniz vd., 2008). Bu modeldeki motivasyon; değer, beklenti ve duyuşsallık başlıkları altında incelenmiştir; ayrıca öğrenme stratejileri bilişsel farkındalık stratejileri ve kaynak yönetimi stratejileri başlıkları altında toplanmıştır. Bu model bağlamında ele alınan yapı, öğrencilerin hangi düzeyde "öğrenmeyi öğrenmeyi" başarabileceklerini tanıtmakta ve başarılı oldukları konuları ortaya koymaktadır. Öğrencilerin motivasyon ve öğrenme stratejilerinin kullanım seviyesini belirlemek için ortaöğretim öğrencileri için, Öğrenim İçin Motive Edilen Stratejiler Anketi (MSLQ)'nin 12-18 yaşları için norm çalışması bir proje kapsamında yürütülmektedir. SOBAG (Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu) 104KD97 kodlu bu proje TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) ve Milli Eğitim Bakanlığı EARGED (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Bölümü) tarafından desteklenmektedir. Belirtilen norm çalışmasını elinde tutan bu projenin ilk aşaması, MSLQ'nun Türkiye'de 12-18 yaş öğrencilerine adaptasyon çalışmasını gerçekleştirmektedir. Karadeniz vd. (2008)'e göre; öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırarak öğrencinin kolay ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amacıyla kullanılan öğrenmedeki verimliliğini artıran tekniklerin her biridir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini hem bilişsel hem de duyuşsal yönden etkiler. Öğrenme stratejileri çeşitli ve değişkendir. Çünkü öğrenciler, her öğrenme konusu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler ya da kullandıkları stratejiyi değiştirebilirler. Sucuoğlu (2003) tezinde öğrenme stratejileriyle ilgili aşağıdaki tanımlara yer vermiştir: Wittrock, (1986)'ya göre öğrenme stratejileri; öğrenmede güdü, kodlama, kalıcılık ve transferi etkiler ve öğrenme esnasında oluşur. Weinstein ve Mayer (1986)'ya göre öğrenme stratejileri, bilginin

kodlanması, depolanması, düzenlenmesi, dönüt sağlanmasını etki eden düşünceler olup öğrenme esnasında oluşur. Woolfolk (1993)'e göre ise öğrenme stratejileri, öğrenme amacını gerçekleştirmek amacıyla kullanılan bir plandır. İyi bir öğretim için öğretilecek olan şeyin öğrencilerin nasıl öğreneceği nasıl hatırlanacağı, nasıl düşünülmesi gerektiği, nasıl motive olunacağı öğretilmelidir (Garner' dan aktaran Sucuoğlu, 2003). Öğrenme stratejilerinin boyutları: (Weinstein ve Mayer' dan aktaran Sucuoğlu, 2003)

- Hazırladıkları şemadaki soruların içeriği
- Öğretmenin ne bildiği (öğretmen özellikleri)
- Öğretmenin öğretirken ne yaptığı (Öğretim stratejileri)
- Öğrencinin ne bildiği (öğrenci özellikleri)
- Öğrencinin öğrenirken ne yaptığı (öğrenme stratejileri)
- Bilgiyi nasıl işlediği (Kodlama süreci)
- Ne öğrenildiği (Öğrenme Çıktısı)
- Nasıl değerlendirme yapıldığı (Edim)

2.5 Yükleme

Literatür incelendiğinde yükleme kavramı, çevremizde olan olaylarla ilgili olarak, nedensel açıklamalarımızı ifade etmek için kullanılan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde yüklemeyi, öğrencilerin bir dersi, bir konuyu neden öğrenemediği ya da neden daha iyi öğrendiğini bağladığı nedenler olarak düşünebiliriz. Yükleme kuramının gelişmesine katkısı olan kişiler olarak Heider ve Kelley gibi kuramcılar karşımıza çıkmaktadır. Heider (1958)'e göre yüklenme yolları içsel (kişisel) ve dışsal (çevresel) olarak iki kategoriye ayrılır (Schunk' tan aktaran Sucuoğlu, 2003). Heider'a göre insanların gerçekleştirmekte olduğu davranışların altındaki sebepleri anlayabilme isteği yükleme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Sucuoğlu, 2003).

Kelley ise Heider'ın fikirlerini temel alarak onun düşüncelerine ek olarak, tekrarlanma ve olayın nedenini ilişkilendirmiştir. Bir olayın gerçekleşmesine sebep olan birden fazla neden var diyelim; birey olayın nedeni olarak en fazla tekrar edene bağlar (Brophy, 1994).

Örnek verecek olursak diyelim ki bir öğrenci 5 defa o dersten kaldı. Bunların üçünde öğrenci kendini hasta hissetmekteydi. Öğrenci başarısızlığının nedenini büyük olasılıkla hastalığına bağlayacaktır. Ancak başarısızlığının sebebi aslında derse yeterince çalışmamış olmasıdır (Sucuoğlu, 2003).

En bilinen yükleme kuramı Weiner'ın yükleme kuramıdır (Açıkgöz, 1996). Weiner, öğrenciler başarı ya da başarısızlıklarını iç ya da dış nedenlere bağlarlar ve gelecekte aynı durumla karşı karşıya geldiklerinde yine aynı algıya sahip olurlar şeklinde bir düşünceye sahiptir (Fidan'dan aktaran Sucuoğlu, 2003). Literatür incelendiğinde; Weiner ve diğerleri tarafından yetenek, çaba, iş güçlüğü ve şans olmak üzere dört tane tipik yükleme öne sürüldüğü görülmektedir. Weiner'a göre yüklemenin üç temel özelliği:

- Kararlılık (nedenin değişip, değişmemesi)
- Nedensellik odağı (birey için yüklemelerin (nedenlerin), içsel ya da dışsal olması)
- Kontrol edilebilirlik (nedenin kontrol edilip, edilememesi) (Peryy ve diğerlerinden aktaran Açıkgöz, 1996).

Sucuoğlu (2003)'ün çalışması incelendiğinde yüklemelerin duygusal tepkilerle olan ilişkisinin şöyle ifade edildiğini görmekteyiz. Başarı ve başarısızlıkta ortaya çıkan, bilişsel ve duyuşsal tepkiler:

1. Yetenek ile ilgili tepkiler (iç ve kontrol edilemez)

   Başarı övünmeyi beraberinde getirirken, başarısızlık eksiklik duygusuna sebep olur.

2. Çaba ile ilgili tepkiler (iç ama kontrol edilebilir)

   Başarı artan bir öğrenme ve kendini övme durumunu oluşturur. Çaba artarsa başarı artar düşüncesi öğrencide hakim olur.

Başarısızlıkta öğrencinin kendini hoş görmemesi, kendini suçlu bulması durumları artabilir.

3. Konu zorluğu ile ilgili tepkiler (dış ve kontrol edilemeyen)

Başarıda kendini övme durumunu azaltabilir. Başarısızlıkta kendisini suçlu bulma durumları azalabilir.

4. Şans ile ilgili tepkiler (dış ve kontrol edilemeyen)

Başarıda kendini övme durumu azalabilir. Başarısızlıkta kendisini suçlu bulma durumlarını azaltabilir. Başarılı bireyler eğer başarısız oldukları zaman bunun nedenlerini çok çalışmamaları gibi içsel ve kontrol edilebilir nedenlere bağlar ve bir daha ki sefere daha iyi çalışmaları gerektiğini ve öğrenmek için yeni stratejiler geliştirmeleri gerektiğinin farkına varırlar.

Eğer bireyler kontrol edilemeyen yüklemeler yaparsa öğrenilmiş çaresizlik yaşama olasılığı artar bunun neticesinde suçu kendinde arayan, kendini kötü hisseden, ben yeteneksizim, başarısızım, kimsenin yardımına ihtiyacım yok (bana kimse yardım edemez çünkü bir işe yaramam) diyen bireylere dönüşebilirler. Tekrar eden başarısızlıklar neticesinde öğrenilmiş çaresizlik sonucu birey artık denemekten vazgeçer, kendini başarısız olarak kabul eder ve böyle bireyler "yapamam" düşüncesinde özgüven eksikliği ve cesaretsizlik yaşarlar. Öğretmen sevgisi, ders işleme tarzı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin öğrenciyle ilgilenmesi, öğretmenin yeterliliği gibi durumlardan dolayı öğretmenlerde öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Yüklemelerin en fazla sorun yaratanı, içsel ve kontrol edilemez olanıdır. Bireyin ya da öğrenenin çabalarının sonuçları strateji kullanımını da etkiler. Biz öğretmenler öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarını engellemek için onları güdüleyecek ve onların öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanabileceği yöntemler seçmeliyiz (Sucuoğlu, 2003).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sucuoğlu (2003), işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme edim ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini ve aynı zamanda işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemiştir. Deneysel model kullanılmış, geleneksel ve işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan iki grubu karşılaştırmış, toplanan verilerin analizinde t-testi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında kullanılan ölçekler: Biyolojide kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği, başarı/başarısızlık yüklemeleri ölçeği ve ses kayıtlarıdır. Araştırma sonucunda iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin biyoloji başarısını olumlu yönde etkilediği ve aynı zamanda yüklemelerini etkilediği bulunmuştur.

Kaymak (2010), lise 2. sınıfta okuyan 18 tane öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında hem genel olarak hem de fizik dersine ait epistemolojik inanış düzeyleri ve kavramsal değişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak genel epistemolojik inanış ölçeği ve fiziğe ait epistemolojik inanış ölçeği, kavramsal değişim envanteri, Golb öğrenme stili envanteri ve bilgi formu kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin epistemolojik inanışları ile kavramsal değişimleri ve öğrenme stratejileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Çolak (2006), kontrol gruplu öntest sontest tekrar test modelini kullandığı ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, öğrenmenin kalıcılığına ve akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmasını lise 3.sınıfta okuyan 30 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Verileri toplarken ise “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenme Yaklaşımları

Envanteri" ve "Akademik Başarı Testi" kullanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve bu öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarına sahip oldukları görülmüştür.

Çakmak vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmayı 12-18 yaş arası 1150 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama aşamasını ise Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre düşük sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenme stratejileri ve motivasyonlarının daha iyi olduğunu bulmuşlardır.

Güngör (2013), 233 öğretmen adayı ile çalışma yapılmıştır. Araştırmanın modeli olarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyo ekonomik yapılarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucu öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve sosyoekonomik yapılarıyla arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ulutaş (2016), çalışmasında üniversite 3. Sınıfta okuyan 18 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, özdüzenlemeli öğrenme ortamında bulunan kimya dersi öğretmen adaylarının motivasyon algılarındaki değişim incelenmiştir. Çalışmaya ait veriler nitel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre katılımcılarda özdüzenlemeli öğrenme hakkında farkındalık yaratılmış, özdüzenlemeli öğrenmeye yönelik becerilerde gelişme sağlanmış ve motivasyonla ilgili olumlu inançlara sahip olan katılımcıların kullandıkları öğrenme stratejilerinin arttığı görülmüştür.

Deryakulu (2004), 338 üniversite öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiş ve çalışmasında öğrencilerin ders çalışma stratejileri ve öğrenme ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama işlemi için; Epistemolojik İnanış Ölçeği ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar; öğrenme işinin çaba ile ilşkili olduğunu düşünen öğrenciler öğrenme işinin

yetenek ile ilişkili olduğunu düşünen öğrencilere kıyasla okula ve akademik görevlere ilişkin daha pozitif tutumlara sahiptir ve daha fazla güdülenmiş haldedirler.

Georgiou (1999), 447 altıncı sınıf öğrenci ve aileleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenciler ve ailerinin başarı yüklemeleri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlara göre başarısı yüksek olan öğrenciler başarılarını içsel faktörlere yüklerken, düşük başarıya sahip öğrenciler ise başarılarını dışsal faktörlere yüklemektedirler.

Kasap (1997), 74 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin yüklemelerinin belirlenmesi ve yaptıkları yüklemelerin işbirlikli öğrenme ortamındaki etkisini incelemiştir. Veri toplama araçları Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve ses kayıtlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarı ya da başarısızlık yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki davranışları etkilediği tespit edilmiştir.

Özkal&Çetingöz (2006), ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören 596 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmanın amacı cinsiyet, akademik başarı ve tutum değişkenlerine göre Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları stratejileri incelemektir. Veri toplama aracı olarak Bilgi Formu, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği, Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kullandıkları stratejilerin akademik başarı, tutum ve cinsiyetten etkilendiği bulunmuştur.

Biggs&Kember&Leung (2001) tarafından 229 ve 495 üniversite öğrencisiyle iki aşamada gerçekleştirilen çalışmanın amacı; öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemede kullanabilecekleri tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiş olan Çalışma Süreci Anketini'nin iki faktörlü boyutunu oluşturmaktır. İlk aşamada derin ve yüzeysel motivasyonla ilgili 43 maddeden oluşan bir test hazırlanmıştır. Son aşamada testin güvenirliğine bakılmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre Etde edilen Cronbach Alpha değerleri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise Ölçeğin derin ve yüzeysel boyutlarının hedeflere uygun olduğunu göstermiştir.

Schraw vd. (2006), gerçekleştirilen çalışmanın amacı özdüzenlemeli öğrenmenin fen eğitimdeki etkilerini gözden geçirip değerlendirmektir. Değerlendirme iki kısımdan oluşmaktadır. Birincisi özdüzenlemeli öğrenmenin üç boyutu olan biliş, üstbiliş ve motivasyona odaklanmak ve fen eğitimindeki uygulamaları ilişkilendirmektir. İkinci kısımda odaklanılan altı boyut ise öğretim stratejileri, sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikçi desteğin rolü, problem çözme öğretimi, yapısal modellerin oluşturulması, öğrenmeyi desteklemek için teknoloji kullanımıdır. Çalışma sonuçlarında eğitimde öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırma açısından özdüzenlemeli öğrenme becerisinin önemli olduğu incelenen çalışmalarca ortaya konulmuştur. Ayrıca fen başarısını arttırmak için öğretim strateji kullanımının önemli olduğu görülmüştür.

Shale&Trigwell (2002), derin ve yüzeysel yaklaşımla ilgili çalışmaları incelemişlerdir. Marton and Roger Säljö'nün Derin ve yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencileri belirlemek için yaptığı çalışmadan bahsedilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerden bir makale okunması istenmiş ve okudukları metinle ilgili kategorilere ayrılmış (derin ve yüzeysel yaklaşımı ölçen) soruları öğrencilerin cevaplaması istenmiştir.çalışma sonucunda derin aklaşıma sahip öğrencilerin soruları cevaplamada zorlanmadıkları görülmüştür. Ayrıca incelenen çalışmalarda derin yaklaşıma sahip olan öğrencilerin daha kaliteli çıktılara sahip oldukları görülmüştür.

Bayraktar (2005), nitel bir araştırma olan öalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak, sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonunu ve genel olarak motivasyonu etkileyen unsurlar alan yazın taraması ile belirlenmeye çalışılmıştır. İyi bir sınıf yönetimi için öğretmenin planlı olması, bilgi yönünden donanımlı olması, sınıf içi etkinliklerde araç-gereçleri etkili olarak kullanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyonun ders süresince taze tutulmasının eğitim öğretim faaliyetlerini kolaylaştırdığı ve verimli-etkili öğretim sürecinin sağlandığı görülmüştür.

Shommer (1994), çalışmasında 1970'lerden günümüze kadar öğrenme psikolojisi ve epistemolojik inanışla alakalı olan çalışmalarla alakalı bir literatür taraması yaparak bu çalışmaları sentezlemeye çalışmıştır.Özellikle son yıllardaki çalışmalara odaklanarak şu

anahtar soruların cevapları aranmıştır: 1) epistemolojik inanışlar nasıl kavramlaştırılır? 2) epistemolojik inanışların öğrenmeyle ilişkisi nasıldır? 3) epistemolojik inanışlar nasıl geliştirilir? 4) epistemolojik inanışları etkileyen faktörler nelerdir? Çalışmasının sonunda bu soruların yanıtlarını bütünleştirerek özetlemiştir.

Elmas (2018), çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji dersine dair tutumlarını, motivasyonlarını ve öğrenme yaklaşımlarını incelemektir. Çalışmanın örneklemini 581 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; Biyoloji Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Biyoloji Motivasyon Ölçeği'dir. Toplanan veriler Manova ve Anova testleri ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda akademik ortalama ve sınıf düzeyi etkileşimli birleşik bağımsız değişken olan Hedef Odaklı Motivasyonun alt boyutları olan uzmanlaşma ve duyuşsal yaklaşma hedeflerinde üzerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. başarı algısı, sınıf düzeyi ve akademik ortalama etkileşimli birleşik bağımsız değişkeni ve öğrenme yaklaşımının alt boyutlarından olan anlamlı öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tutum için ise, sınıf düzeyi ve akademik ortalama etkileşimli birleşik bağımsız değişkeni ile sınıf düzeyi, akademik ortalama ve başarı algısı etkileşimli birleşik bağımsız değişken arasında anlamlı farklılık sağlamıştır.

Arslan (2017), 410 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları (derin ve yüzeysel) ve yetkinliklerinin kişiler arası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Çalışmada verileri toplamak için. 'Öğrenme Yaklaşımları Envanteri', 'Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği' 'Kişiler arası Problem Çözme Envanteri' kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, probleme olumsuz yaklaşımın yordayıcıları; yüzeysel yaklaşım, derin yaklaşım, sosyal yetkinlik beklentisi ve duygusal yetkinlik beklentisi bulunmuştur. Yapıcı problem çözmenin yordayıcıları; derin yaklaşım, duygusal yetkinlik beklentisi ve akademik yetkinlik beklentisi bulunmuştur. Kendine güvensizliğin yordayıcıları; yüzeysel yaklaşım ve sosyal yetkinlik beklentisi bulunmuştur.

Sorumluluk almamanın yordayıcısı yüzeysel yaklaşım bulunmuştur. Israrcı-sebatkâr yaklaşımın yordayıları; derin yaklaşım, sosyal yetkinlik beklentisi, akademik yetkinlik beklentisi ve yüzeysel yaklaşım bulunmuştur. Bulgular; lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve yetkinlik beklentileri kişiler arası problem çözme becerilerini yordadığını göstermektedir.

Türkyılmaz (2016), Bu çalışmanın amacı, öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının güdülerine, akademik başarılarına,öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisini incelemektir. Çalışmada verilerin analizinde, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Yürütücü Biliş Ölçeği ve Başarı Testi çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıdır. Öğrencilere strateji öğretiminde ise doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir: Görüşmeler sonucunda deney 2 ve 3 gruplarında yer alan öğretmen adaylarının en çok kullandıkları stratejilerin yineleme stratejileri olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adayları en çok açımlama, en az örgütleme ve yardım arama stratejilerini kullandıklarını söylemişlerdir. Deneysel müdahale öncesi ve sonrasında deney ya da kontrol gruplarının güdülenme düzeyi ve öğrenme stratejileri toplam puanlarında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Çekim (2016), bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen dersini öğrenmelerindeki motivasyonları ile öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma 753 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli taramadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Kişisel Bilgiler Anketi’, ‘Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği’ ve ‘Fen Bilimleri Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizi (bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t testi, korelasyon, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizi ile yapılmıştır. Çalışmada sonucunda öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin diğer motivasyon alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinde öğrencilerin sırasıyla kaynak yönetme stratejileri, biliş üstü öğrenme stratejileri ve bilişsel öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Strateji kullanımı ve fen başarısının içsel

motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutları ile olumlu, motivasyonsuzluk boyutuyla da genellikle olumsuz ilişkili olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve öğrenme stratejisi kullanımının azaldığı görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda 'sosyoekonomik durum, epistemolojik inanış, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri' kavramlarından biri ya da bir kaçı ele alınarak incelenmiş. Ancak bu çalışmada ise bahsedilen değişkenler bir arada incelenerek daha kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi, başlıkları yer almaktadır.

4.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile sosyoekonomik durumları, epistemolojik inanışları, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve yüklemeleri arasındaki ilişki inceleneceğinden dolayı tarama yöntemi kullanılacaktır.

Büyüköztürk vd. (2018, s.184)' e göre tarama araştırmaları, diğer araştırmalara kıyasla daha büyük örneklemlerle çalışılan, bir konu hakkında ya da bir olayla ilgili olarak çalışmaya katılanların görüşlerinin veya ilgi, tutum, yetenek ve beceri gibi özelliklerin belirlendiği araştırmalardır.

Büyüköztürk vd. (2018, s.184) tarama araştırmalarının türleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

- Anlık tarama araştırmaları: Belirli bir zamanda var olan durumun olduğu şekliyle betimlenmesi için yapılan araştırmalardır.
- Kesitsel tarama araştırmaları**:** Örneklemin büyük olduğu, farklı özellikteki katılımcıları bünyesinde barındıran, betimlenecek olan özelliklerin tek seferde

ölçüldüğü araştırmalardır. Bu çalışmada da öğrencilerden tek seferde veri toplanarak gerçekleştirildiğinden dolayı çalışmanın türü kesitseldir.

- Boylamsal tarama araştırmaları: Değişkenlerin zamana bağlı olarak değişimlerinin izlendiği araştırmalardır yani değişik zamanlarda veri toplama işi tekrarlanır.
- Geçmişe dönük tarama araştırmaları: Geçmişte yaşanılan olayların bu olayları yaşamış olan kişilerin görüşlerine, anlattıklarına bağlı olarak gerçekleştirilen araştırmalardır.

4.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adıyaman ilinde bulunan çeşitli liselerde, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 9-12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise 227 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçimi uygun örnekleme yöntemiyle yapılmıştır.

Uygun örnekleme şu şekilde tanımlanmaktadır; maddi olarak ve işgücü açısından sınırlılıklar olması ve zamandan tasarruf etmek amacıyla ulaşma imkanı daha kolay olan yerlerden örneklem seçme işlemidir (Büyüköztürk vd., 2018, s.103).

4.3 Verilerin Toplanması

Çalışmamızda verileri toplamak için aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır. Öğrencilere ölçekler uygulanmadan önce tanıtılmış, araştırmanın neden yapıldığından, toplanan verilerin nerede kullanılacağından, ne amaçla verilerin toplandığından, ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiğinden, öğrencilerin anlamakta zorlanabileceği kavramların açıklaması yapılarak, ölçekler uygulanmıştır. Amacın asla onlara not vermek olmadığından, bir yüksek lisans çalşması için yapıldığından ve eğitime katkı sağlayacaklarından bahsedilerek öğrencilerin soruları içtenlikle ve rahat bir şekilde cevaplamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçekler, öğrencilerin derslerini aksatmayacak şekilde onlar için en uygun olan zamanlar gözetilerek ve tüm ölçekler öğrencilere tek seferde uygulanmıştır.

4.3.1 Başarı- Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği

Ölçek Açıkgöz ve Kasap (1996) Kasap (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3'lü Likert tipinde olup kendi içinde "Başarı Yüklemeleri Ölçeği" ve "Başarısızlık Yüklemeleri ölçeği" olarak ikiye ayrılmaktadır.

Ölçeğin amacı öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının sebepleri ile ilgili algıları belirlemektir. "Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği" Sucuoğlu (2003) tarafından tekrar incelenerek 9. Sınıfta okuyan 546 öğrenci üzerinde denenmiştir. Çalışma sonucu hesaplanan faktör analizi neticesinde faktör yükleri .40'ın üstünde olanlar alınmıştır. İlgili çalışma incelendiğinde; yapılan analizler sonucunda ilk ölçek olan Başarı Yüklemelerini; öğretmen ile ilgili, kendisi ve sınav ile ilgili, aile ile ilgili ve kendisi ile ilgili yüklemeler olmak üzere 4 faktörde, Başarısızlık Yüklemeleri ölçeğini ise öğretmenle ilgili, aile ile ilgili ve kendisi ile ilgili yüklemeler olmak üzere 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Tablo 1' de alt ölçeklere ait güvenirlik çalışması sonuçları verilmiştir (Sucuoğlu, 2003).

Tablo 2

Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

	Alt Faktörler	Ölçekteki Madde Sayısı	Madde Ölçek Korelasyonu En düşük	En yüksek	Cronbach's Alpha	İki-Yarı Güvenirlik
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	6	,428	,607	,778	,779
	Aile ile ilgili yüklemeler	6	,426	,595	,763	,763
	Kendisi ve sınav ile ilgili yük	7	,409	,487	,736	,736
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	4	,194	,474	,578	,575
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	11	,417	,626	,877	,877
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	8	,433	,516	,772	,772
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	8	,403	,611	,797	,797

Tablo 3

Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

	Ölçekler	Madde Sayısı	Denek Sayısı	Madde Ölçek Korelasyonu En düşük	En Büyük	Cronbach's Alpha	İki-Yarı Güvenirlik
BYÖ	Başarı	40	546	,351	,541	,876	,877
	Başarısızlık	40	546	,265	,516	,857	,857

Kullanılan ölçek, EK 5' te verilmiştir.

4.3.2 Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği

Yapılan çalışmada genel epistemolojik inanışın ölçümünde Schommer (1990) tarafından hazırlanan ve Kaymak, (2010) tarafından Türkçeye çevrilip geliştirilen "Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği'' (GEİÖ) kullanılmıştır. Kullanılan ölçek EK 4' te verilmiştir. Çalışmamızda bu ölçeği kullanmamızdaki amaç lise seviyesindeki öğrencilerin bilgiye ve öğrenmeye dair düşüncelerinin belirlemektir. Kaymak (2010) ın çalışması incelendiğinde; bilginin basitliği, bilginin kesinliği, bilginin çabukluğu, öğrenmenin yeteneğe bağlılığı olmak üzere t dört boyuttan oluşan ölçek 36'sı olumlu 27'si olumsuz toplam 63 maddede içermektedir. Alpha güvenirlik katsayısı 0.69 olan GEİÖ, (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile Kesinlikle Katılıyorum (5) aralığında değişen 5' li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin boyutları ve bu boyutlara ait maddeler aşağıda verilmiştir (Kaymak, 2010).

1- Bilginin Basitliği (BB): İzole (her problemi açıklayan tek bir cevap vardır) kavramları içeren bilgi ve birbiriyle ilişkili-bütünleşmiş kavramları içeren bilgi arasındaki dağılımı ifade eder. Bilginin basitliğini ölçen sorular ölçeğin; 5, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 54, 56, 58, 59, 63. soruları olup toplam 28 tanedir.

2- Bilginin Kesinliği (BK): Bilgi değişmezdir inancıyla bilgi sürekli olarak değişmektedir inancı arasındaki dağılımı ifade eder. Bilginin basitliğini ölçen sorular ölçeğin; 2, 3, 6, 7, 12, 13, 21, 34, 45, 46, 48, 61. soruları olup toplam 12 tanedir.

3- Öğrenmenin Çabukluğu (ÖÇ): Eğer öğrenme gerçekleşecekse ya hızlı bir şekilde olur ya da hiçbir şekilde gerçekleşmez inancıyla öğrenme derecelidir ve öğrenme bir zaman

içerisinde gerçekleşir inancı arasında yer alan bir dağılımı ifade eder. Öğrenmenin çabukluğunu ölçen sorular ölçeğin; 1, 10, 39, 50, 51, 53, 60. soruları olup toplam 7 sorudan oluşmaktadır.

4- Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı (ÖYB): Öğrenme yeteneğinin doğuştan olması ve öğrenme yeteneğinin zamanla ve yaşantılara bağlı olarak geliştirilebilmesi inancı arasında yer alan bir dağılımı ifade eder. Öğrenmenin yeteneğe bağlılığını ölçen sorular ölçeğin; 4, 8, 15, 20, 24, 25, 26, 28, 32, 43, 47, 49, 52, 55, 57, 62. soruları olup toplam 16 sorudan oluşmaktadır.

4.3.3 Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Çalışmamızda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına bağlı olarak Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için oluşturulan, Çolak (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye çevrilen "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır. "Derin Öğrenme Yaklaşımı" ve "Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı" alt boyutlarından oluşan 22 maddelik bir ölçektir. (1) hiçbir zaman doğru değil ve (5) her zaman doğru aralığında puanlanan 5'li likert tipindedir.

Derin Yaklaşım ile ilgili maddeler: 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 21

Yüzeysel Yaklaşım ile ilgili maddeler*:* 3,4,7,8,11,12,15,16,18,20,22

Çolak (2006) tarafından yapılan güvenirlik çalışması neticesinde korelasyon katsayısı derin öğrenme yaklaşımı toplam puanı için 0,96 (p<,01), yüzeysel öğrenme yaklaşımı toplam puanı için ise 0,88 (p<,01) olarak bulunmuştur. Her iki boyutunda güvenilir olduğu ispatlanmıştır. Cronbach alfa katsayısı derin yaklaşım için ,791 ve yüzeysel yaklaşım için ,724 olarak hesaplanmıştır. ÖYÖ' nün içerik geçerliği ve yapı geçerliğine bakılmıştır. İçerik geçerliği için madde analizi yapılmış, madde kalan ve madde toplam işlemlerinde korelasyon değerleri 0,20'den büyük çıkmıştır ve tüm maddelerin testte kalmasına karar verilmiştir. Yapı geçerliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılarak sağlanmıştır. Derin ve yüzeysel yaklaşımda her iki boyutta zıt özellikleri ölçtüğünden dolayı

aralarında bir ilişki bulunmaması beklenmektedir. Yapılan analizler sonucu beklendiği gibi p>,05 çıkmıştır. Ayrıca yüzeysel yaklaşım (alt boyutlar: yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji) ve derin yaklaşım (alt boyutlar: derin motivasyon ve derin strateji) alt kategorileriyle ilişkilerine bakıldığında her iki boyut içinde p<,05 den bulunmuştur (yani aralarında ilişki vardır). Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. EK 3'te verilmiştir.

4.3.4 Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Güdülenme ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki bölümde oluşan ölçekte çalışmada amacımıza uygun olarak öğrenme stratejisi bölümünü kullanıldı. Çalışmada kullanılan bu ölçek üniversite öğrencileri için (Pintrich vd., 1991) tarafından geliştirilmiş, Büyüköztürk vd., 2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 9 alt boyut içeren ölçek toplam 43 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; Düzenleme, Eleştirel Düşünme, Yineleme, Ayrıntılandırma, metabilişsel, Akran İşbirliği, Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi, Çaba Yönetimi, Yardım Arama' dır. Ölçeğin alt boyutlarına ait madde numaraları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

ÖSÖ Ölçeği Alt Boyutları

Düzenleme:	1, 9, 16, 27
Eleştirel Düşünme	66, 14, 18, 30, 35
Yineleme	7, 13, 24, 36
Ayrıntılandırma:	19, 26, 28, 31, 33, 43
Metabilişsel:	2, 5, 8, 11, 20, 21, 22, 25, 40, 41, 42
Akran işbirliği:	3, 12, 17
Zaman ve çalışma ortamı yönetimi	44, 10, 29, 34, 37
Çaba yönetimi	15, 38
Yardım arama	23, 32, 39

İlgili ölçekte yer alan maddeler için katılımcı için kesinlikle yanlış (1) ve kesinlikle doğru (7) aralığında seçenek işaretlemesi beklenmiştir. EK 2' de verilmiştir.

4.3.5 Kişisel Bilgi Formu

Çalışmamızda Güngör (2013)'e ait aşağıdaki alt bölümlerden oluşan bilgi formu kullanılmıştır. EK 1'de verilmiştir.

Tablo 5

Kişisel Bilgi Formu Alt Boyutları

Kardeş sayısı	3'ten az olanlar 3 ve üstü olanlar
Anne eğitimi	Okuryazar İlköğretim Ortaöğretim Üniversite Okuryazar değil
Baba eğitimi	Okuryazar İlköğretim Ortaöğretim Üniversite Okuryazar değil
Anne meslek	Ev hanımı Emekli İşçi Serbest meslek Memur Hayatta değil
Baba meslek	Çalışmıyor Emekli İşçi Serbest meslek Memur Hayatta değil
Cinsiyet	Kız Erkek
Aile yapısı	Modern Geleneksel
Aile tutumu	Olumlu Olumsuz
Aylık	Asgari altı Asgari üstü

Aile yapısı: Güngör (2013) makalesinde aile yapısı modern ve geleneksel olmak üzere iki kategoriye ayrılmış olup, "eskiye göre yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile" ve "yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş aile" seçeneklerini işaretleyenler

modern, “dinine, örf ve adetlerine bağlı aile” ve “önceki yaşam biçimini koruyan aile” seçeneklerini işaretleyenler geleneksel olarak değerlendirilmiştir.

Aile tutumu: Güngör (2013) makalesinde aile yapısı olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrılmış olup, “güçlü ve yeterli olup gerektiğinde sorunlarıma duyarlı, anlayışlı” ve “demokrat” seçeneklerini işaretleyenler olumlu,” koruyucu benimle ilgili her şeyle ilgilenen” ve “sevecen ancak benimle ilgili her sorunu çözen” ile “umursamaz” seçeneklerini işaretleyenler olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

4.4 Verilerin Analizi

Araştırmamız nicel bir araştırma olup tarama türünde kesitsel bir çalışmadır. Araştırmamız için çeşitli ölçekler kullanarak toplanan nicel veriler, bağımsız (ilişkisiz) örneklemler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisiz örneklemler t- testi, birbirinden bağımsız olan iki örneklemin ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığının tespitinde kullanılan bir testtir (Büyüköztürk, 2019).

4.5 Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Uygulanılan ölçeklerdeki madde sayısının fazla olması, genellikle derecelerinin çoklu olması (öğrenme stratejileri ölçeği 7’li, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanış ölçeği 5’li başarı/başarısızlık yüklemeleri ölçeği 3’lü likert tipindedir), testlerdeki yönergelerin açık olması, ölçme araçlarında güvenirliği sağladığımızı gösterir. Ayrıca sahipleri tarafından ölçme araçları ile ilgili yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları tezde belirtilmiştir. Bu çalışmada, ölçekteki sorularda açıklık ve netliğin sağlanması için anlam kargaşası yaratabilecek soruların açıklaması yapıldı. Verilerin hangi sırayla toplandığı, nasıl işlendiği, sonuçlara ulaşmak için kullanılan veriler saklandı. Sonuçlar verilerle ilişkisi kurularak açık ve net bir şekilde, verildi. Ayrıca elde edilen veriler, araştırmacının yorumu katılmadan analiz edilerek sunulmuştur. Büyüköztürk vd. (2018)’e göre etkilenen değişkende meydana gelen değişimlerin, etkileyen değişkenle açıklanabilmesine iç geçerlik, seçilen örneklemle

elde edilen sonuçları evrene genelleyebilme durumu ise dış geçerliktir. Deneklerin yansız atama ile seçilmemiş olması, açık bir yönergenin izlenmemesi, deneklerin geçmişlerinin sonuca etki etme ihtimali, denek kaybı yaşanması, öntest etkisi yani aynı test ikinci kez uygulandığında, soruları hatırlayabilme ihtimali iç geçerlikte önemli olan etmenlerdir. Denek sayısı, beklenti etkisi, öntestin uygulanıp uygulanmaması ise dış geçerliği etkiler. Bizim çalışmamızda kullandığımız ölçeklerde açık ve anlaşılabilir yönergelere yer verilmiştir, ölçekler tek seferde uygulandığında denek kaybı yaşanmamıştır bu sayede iç geçerliğin sağlandığı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda çalışma sonucu toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ancak kardeş sayısı, sınıf düzeyi, anne eğitimi, baba eğitimi, anne meslek ve baba meslek kategorilerinde yer alan öğrenci sayıları arasındaki farkın hem çok fazla olmasından dolayı hem de bazı kategorilerde öğrenci sayısının az olması sebebiyle örneklemi temsil etmeyeceği düşünüldüğünden test sonuçlarına bulgularda yer verilmemiştir.

Tablo 6

Çalışmaya Katılan Öğrenci Kategorileri ve Bu Kategorilerde Yer Alan Öğrenci Sayıları ile Yüzdeleri

Kardeş sayısı	3'ten az olanların sayısı:	29	%12,78
	3 ve üstü olanların sayısı	198	%87,22
Anne eğitimi	Okuryazar	12	%5,28
	İlköğretim	115	%50,66
	Ortaöğretim	28	%12,33
	Üniversite	1	%0,44
	Okuryazar değil	71	%31,28
Baba eğitimi	Okuryazar	11	%4,84
	İlköğretim	127	%55,95
	Ortaöğretim	71	%31,28
	Üniversite	11	%4,84
	Okuryazar değil	7	%3,08
Anne meslek	Ev hanımı	214	%94,27
	Emekli	0	%0
	İşçi	4	%1,76
	Serbest meslek	5	%2,20
	Memur	1	%0,44
	Hayatta değil	3	%1,32
Baba meslek	Çalışmıyor	30	%13,21
	Emekli	23	%10,13
	İşçi	34	%14,98
	Serbest meslek	109	%48,01
	Memur	21	%9,25
	Hayatta değil	10	%4,40
Cinsiyet	Kız	142	%62,55
	Erkek	85	%37,44
Aile yapısı	Modern	72	%32
	Geleneksel	153	%68
Aile tutumu	Olumlu	102	%45,13
	Olumsuz	124	%54,86
Aylık	Asgari altı	118	%51,98
	Asgari üstü	109	%48,02
Sınıf düzeyi	9.sınıf	95	%41,85
	10.sınıf	102	%44,93
	11.sınıf	19	%8,37
	12.sınıf	21	%9,25

5.1 Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 1) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 7

Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Aylık	N	X̄	S	sd	t	p
Düzenleme	Asgari altı	118	17,11	5,02	225	2,15	,033
	Asgari üstü	109	18,69	6,01			
Eleştirel düşünme	Asgari altı	118	23,45	6,02	225	,231	,817
	Asgari üstü	109	23,25	7,04			
Yineleme	Asgari altı	118	18,86	5,15	225	,663	,508
	Asgari üstü	109	19,37	6,45			
Ayrıntılandırma	Asgari altı	118	26,70	7,50	225	1,31	,189
	Asgari üstü	109	28,05	7,93			
Metabilişsel	Asgari altı	118	49,49	11,51	225	1,17	,241
	Asgari üstü	109	51,31	11,78			
Akran işbirliği	Asgari altı	118	11,33	4,09	225	,552	,581
	Asgari üstü	109	11,66	4,67			
Zaman ve çalışma ortamı	Asgari altı	118	24,24	5,94	225	1,19	,235
	Asgari üstü	109	25,29	7,30			
Çaba yönetimi	Asgari altı	118	9,12	3,16	225	1,03	,303
	Asgari üstü	109	9,59	3,30			
Yardım arama	Asgari altı	118	14,11	4,81	225	,689	,491
	Asgari üstü	109	14,55	4,60			
ÖSÖ toplam puanlar	Asgari altı	118	194,17	41,19	225	1,37	,169
	Asgari üstü	109	202,14	45,89			

Öğrencilerin kullandıkları düzenleme stratejileri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(225) = 2,15$, $p<,05$). Ekonomik durumu asgari üstü olan öğrencilerin düzenleme stratejisi kullanımı (ortalama= 18,69), asgari altı olanlara (ortalama = 17,11)'a göre daha fazladır.

Bu bulguya göre, öğrencilerin düzenleme stratejilerini kullanımları ile aylık gelir arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin kullandıkları eleştirel düşünme stratejileri, yineleme stratejileri, ayrıntılandırma stratejileri, metabilişsel stratejiler, akran iş birliği stratejileri, zaman ve

çalışma ortamı ile ilgili stratejiler, çaba yönetimi ile ilgili stratejiler ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 2) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 8

Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları

	Aile yapısı	N	X̄	S	sd	t	p
Düzenleme	Modern	72	18,66	5,35	223	1,41	,159
	Geleneksel	153	17,54	5,66			
Eleştireldüşünme	Modern	72	22,94	6,25	223	,681	,497
	Geleneksel	153	23,58	6,67			
Yineleme	Modern	72	19,45	5,89	223	,543	,588
	Geleneksel	153	19,00	5,78			
Ayrıntılandırma	Modern	72	27,97	7,64	223	,772	,441
	Geleneksel	153	27,11	7,78			
Metabilişsel	Modern	72	51,16	10,93	223	,613	,540
	Geleneksel	153	50,14	11,99			
Akran iş birliği	Modern	72	11,62	4,64	223	,266	,790
	Geleneksel	153	11,45	4,27			
Zaman ve çalışma ortamı	Modern	72	25,26	6,46	223	,667	,506
	Geleneksel	153	24,63	6,67			
Çaba yönetimi	Modern	72	9,12	3,28	223	,801	,424
	Geleneksel	153	9,49	3,22			
Yardım arama	Modern	72	14,52	4,27	223	,337	,736
	Geleneksel	153	14,30	4,71			
ÖSÖ toplam puanlar	Modern	72	200,81	40,90	223	,576	,565
	Geleneksel	153	197,22	44,90			

Öğrencilerin kullandıkları düzenleme stratejileri, eleştirel düşünme stratejileri, yineleme stratejileri, ayrıntılandırma stratejileri, metabilişsel stratejileri, akran iş birliği stratejileri, zaman ve çalışma ortamıyla ilgili stratejiler, çaba yönetimi ile ilgili stratejiler, yardım arama stratejileri aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Yani öğrenme stratejileri ile aile yapısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sorusu 3) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 9

Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Tutum	N	X̄	S	sd	t	p
Düzenleme	Olumlu	102	18,06	5,71	224	,416	,678
	Olumsuz	124	17,75	5,47			
Eleştireldüşünme	Olumlu	102	23,50	6,96	224	,260	,795
	Olumsuz	124	23,28	6,16			
Yineleme	Olumlu	102	19,12	5,87	224	,008	,993
	Olumsuz	124	19,12	5,78			
Ayrıntılandırma	Olumlu	102	27,75	8,15	224	,637	,525
	Olumsuz	124	27,09	7,36			
Metabilişsel	Olumlu	102	50,50	11,88	224	,094	,925
	Olumsuz	124	50,36	11,48			
Akran işbirliği	Olumlu	102	11,47	4,67	224	,077	,938
	Olumsuz	124	11,51	4,15			
Zaman ve	Olumlu	102	24,98	6,93	224	,387	,699
çalışma ortamı	Olumsuz	124	24,63	6,36			
Çaba yönetimi	Olumlu	102	9,14	3,32	224	,945	,346
	Olumsuz	124	9,55	3,17			
Yardım arama	Olumlu	102	14,26	4,90	224	,232	,817
	Olumsuz	124	14,41	4,57			
ÖSÖ toplam	Olumlu	102	198,57	46,76	224	,106	,916
puanlar	Olumsuz	124	197,95	40,91			

Öğrencilerin kullandıkları düzenleme stratejileri, eleştirel düşünme stratejileri, yineleme stratejileri, ayrıntılandırma stratejileri, metabilişsel stratejileri, akran işbirliği stratejileri, zaman ve çalışma ortamıyla ilgili stratejiler, çaba yönetimi ile ilgili stratejiler, yardım arama stratejileri aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Yani öğrenme stratejileri ile aile tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sorusu 4) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 10

Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	S	sd	t	p
Düzenleme	Kız	142	18,62	5,60	225	2,65	,008
	Erkek	85	16,62	5,29			
Eleştireldüşünme	Kız	142	23,38	7,05	225	,078	,938
	Erkek	85	23,31	5,56			
Yineleme	Kız	142	19,77	5,99	225	2,24	,025
	Erkek	85	18,00	5,32			
Ayrıntılandırma	Kız	142	27,49	8,01	225	,354	,724
	Erkek	85	27,11	7,25			
Metabilişsel	Kız	142	51,45	11,89	225	1,82	,070
	Erkek	85	48,55	11,07			
Akran işbirliği	Kız	142	11,99	4,49	225	2,24	,026
	Erkek	85	10,65	4,05			
Zaman ve çalışma ortamı	Kız	142	25,46	6,82	225	2,11	,035
	Erkek	85	23,52	6,16			
Çaba yönetimi	Kız	142	9,42	3,30	225	,342	,733
	Erkek	85	9,27	3,11			
Yardım arama	Kız	142	14,44	4,82	225	,486	,628
	Erkek	85	14,12	4,53			
ÖSÖ toplam puanlar	Kız	142	201,99	45,74	225	1,79	,075
	Erkek	85	191,34	39,11			

Öğrencilerin kullandıkları düzenleme stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(225) = 2,65$, $p<,05$). Kız öğrencilerin düzenleme stratejisi kullanımı ($\bar{X}=18,62$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 16,62$) daha fazladır. Bu bulguya göre, öğrencilerin düzenleme stratejilerini kullanımları cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin kullandıkları yineleme stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(225) = 2,24$, $p<,05$). Kız öğrencilerin yineleme stratejisi kullanımı ($\bar{X}=19,77$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=18,00$) göre daha fazladır. Bu bulguya göre, öğrencilerin yineleme stratejilerini kullanımları ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin kullandıkları akran işbirliği stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(225) = 2,24$, $p<,05$). Kız öğrencilerin akran işbirliği ile ilgili stratejileri kullanımı ($\bar{X}= 11,99$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 10,65$) daha fazladır. Bu bulguya göre, cinsiyet le akran iş birliği stratejilerini kullanımları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin kullandıkları zaman ve çalışma ortamıyla ilgili stratejiler cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(225) = 2,11, p<,05). Kız öğrencilerin zaman ve çalışma ortamıyla ilgili strateji kullanımı ($\bar{X}$ = 25,46), erkek öğrencilere ($\bar{X}$=23,52) göre daha fazladır. Bu bulguya göre, öğrencilerin yineleme stratejilerini kullanımları cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin kullandıkları eleştirel düşünme stratejileri, ayrıntılandırma stratejileri, metabilişsel stratejiler, çaba yönetimi ile ilgili stratejiler, yardım arama stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

5.2 Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 5) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 11

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Aylık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÖYÖ Toplam Puanlar	Asgari altı	118	70,43	10,31	225	,089	,929
	Asgari üstü	109	70,56	12,75			
Derin Yaklaşım	Asgari altı	118	35,33	6,66	225	1,12	,260
	Asgari üstü	109	36,44	8,01			
Yüzeysel Yaklaşım	Asgari altı	118	35,09	5,89	225	1,06	,288
	Asgari üstü	109	34,12	7,70			

Öğrencilerin kullandıkları derin ve yüzeysel yaklaşımlar ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırma sorusu 6) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 12

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	X̄	S	sd	t	p
Derin Yaklaşım	Modern	72	35,91	6,20	223	,656	,513
	Geleneksel	153	35,89	7,87			
Yüzeysel Yaklaşım	Modern	72	35,38	6,34	223	,020	,984
	Geleneksel	153	34,32	7,05			
Öyö Toplam Puanlar	Modern	72	71,30	10,56	223	1,08	,278
	Geleneksel	153	70,22	11,99			

.

Öğrencilerin kullandıkları derin ve yüzeysel yaklaşımlar aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırma sorusu 7) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 13

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları

	AİLE TUTUMU	N	X̄	S	sd	t	p
Derin Yaklaşım	Olumlu	102	36,65	8,10	224	1,14	,158
	Olumsuz	124	35,26	6,64			
Yüzeysel Yaklaşım	Olumlu	102	35,70	6,87	224	2,10	,036
	Olumsuz	124	33,79	6,69			
ÖYÖ Toplam Puanlar	Olumlu	102	72,36	11,48	224	2,15	,032
	Olumsuz	124	69,06	11,38			

Öğrencilerin derin yaklaşımla ilgili sorulardan aldıkları toplam puanlar aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Başka bir deyişle derin öğrenme yaklaşımı ve aile tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin ÖYÖ' den aldıkları toplam puanlar aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(224) = 2,15, p<,05). Olumlu aile tutumuna sahip öğrencilerin ÖYÖ puan

ortalaması ($\bar{X}$ = 72,36), olumsuz aile tutumuna sahip öğrencilere göre ($\bar{X}$= 69,06) daha fazladır.

Öğrencilerin yüzeysel yaklaşımla ilgili sorulardan aldıkları toplam puanlar aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(224) = 2,10, p<,05). Olumlu aile yapısına sahip öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ($\bar{X}$ = 35,70), olumsuz aile yapısına sahip öğrencilere göre ($\bar{X}$ = 33,79) daha fazladır. Bu bulguya göre, aile tutumu ve öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma sorusu 8) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 14

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öyö Toplam Puanlar	Kız	142	69,85	11,64	225	1,07	,282
	Erkek	85	71,56	11,31			
Derin Yaklaşım	Kız	142	35,82	7,56	225	,116	,908
	Erkek	85	35,94	7,02			
Yüzeysel Yaklaşım	Kız	142	34,03	6,92	225	1,70	,090
	Erkek	85	35,62	6,58			

ÖYÖ toplam puanlar t(224) = 2,15, p>,05.Öğrencilerin ÖYÖ' den aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Derin yaklaşım t(224) =1,14, p>,05.Öğrencilerin derin yaklaşımla ilgili sorulardan aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yüzeysel yaklaşım t(224) = 2,10, p>,05. Öğrencilerin yüzeysel yaklaşımla ilgili sorulardan aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.3 Epistemolojik İnanışa İlgili Bulgular

Kaymak (2010) unda tezinde kullanmış olduğu epistemolojik inanış ölçeği şu şekilde seviyelere ayrılmıştır.

- 1 ve 2 arası puan alan öğrenciler: düşük seviyede epistemolojik inanış
- 2,01 ve 3 arası puan alan öğrenciler**:** orta seviyede epistemolojik inanış
- 3,01 ve 4 arası puan alan öğrenciler: ileri seviyede epistemolojik inanış
- 4,01 ve 5 arası puan alan öğrenciler: çok ileri seviyede epistemolojik inanışa sahiptir.

Bunlara ek olarak;

Düşük ve orta seviyeleri = gelişmemiş epistemolojik inanış

İleri ve çok ileri seviyeleri = gelişmiş epistemolojik inanışa karşılık gelmektedir.

Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı ile ilgili bulgular: Öğrencilerin ÖYB' den aldıkları puanların ortalaması 3,22 çıkmıştır. Öğrencilerin %2,64'ü düşük, %22,5'i orta, %66,5'i ileri, %8,36'sı çok ileri epistemolojik inanışa sahip çıkmıştır**.** Yani %25,14'ü gelişmemiş epistemolojik inanışa, %74,86'sı gelişmiş epistemolojik inanışa sahiptir. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu ileri ve gelişmiş epistemolojik inanışa sahiptir.

Bilginin Basitliği ile ilgili bulgular: BB den aldıkları puanların ortalaması 3,33 çıkmıştır. Öğrencilerin %3,1'i düşük, %.24,2'si orta, %63'ü ileri, %9,7'si çok ileri epistemolojik inanışa sahip çıkmıştır. Yani %27,3'ü gelişmemiş, %72,7'si gelişmiş epistemolojik inanışa sahiptir. Bilginin basitliği boyutunda da öğrencilerin büyük bir kısmı gelişmiş bir epistemolojik inanışa sahiptir.

Bilginin Kesinliği ile ilgili bulgular: BK den aldıkları puanların ortalaması 3,20 çıkmıştır. %1,76'sı düşük seviyede, %40,97'si orta seviyede, %45,37'si ileri seviyede, %11,9'u çok ileri seviyede epistemolojik inanışa sahiptir. %42,73'ü gelişmemiş epistemolojik inanışa, %57,27'si gelişmiş epistemolojik inanışa sahiptir.

Bilginin Çabukluğu ile ilgili bulgular: BÇ' den aldıkları puanların ortalaması 3,30 çıkmıştır. %3,1'i düşük, %30,8'i orta, %50,3'ü ileri, %15,8'i çok ileri seviyede epistemolojik inanışa sahiptir. %33,9'u gelişmemiş, %66,1'i gelişmiş epistemolojik inanışa sahiptir.

Araştırma sorusu 9) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile epistemolojik inanışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 15

Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Aylık	N	X̄	S	sd	t	p
Bilginin Basitliği	Asgari altı	118	92,23	14,01	225	1,15	,251
	Asgari üstü	109	94,51	15,75			
Bilginin Kesinliği	Asgari altı	118	37,51	6,26	225	1,87	,062
	Asgari üstü	109	39,26	7,75			
Öğrenmenin Çabukluğu	Asgari altı	118	22,90	3,95	225	,805	,421
	Asgari üstü	109	23,37	4,81			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı	Asgari altı	118	52,70	8,80	225	,799	,425
	Asgari üstü	109	53,64	8,87			
Epistemolojik İnanış Toplam Puan	Asgari altı	118	205,36	29,05	225	1,31	,189
	Asgari üstü	109	210,79	33,06			

Öğrencilerin bilginin basitliğine dair inançları, bilginin kesinliğine dair inançları, bilginin çabukluğuna dair inançları, öğrenmenin yeteneğe bağlılığı dair inançları ve GEİÖ'nden aldıkları toplam puanlar ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 10) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile epistemolojik inanışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 16

Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	X̄	S	sd	t	p
Bilginin Basitliği	Modern	72	94,98	14,31	223	1,06	,290
	Geleneksel	153	92,73	15,12			
Bilginin Kesinliği	Modern	72	38,06	6,97	223	,527	,598
	Geleneksel	153	38,60	7,09			
Öğrenmenin Çabukluğu	Modern	72	22,93	4,28	223	,570	,569
	Geleneksel	153	23,28	4,42			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı	Modern	72	54,09	7,91	223	1,01	,312
	Geleneksel	153	52,81	9,23			
Epistemolojik İnanış Toplam Puan	Modern	72	210,08	28,94	223	,595	,552
	Geleneksel	153	207,43	32,04			

Öğrencilerin bilginin basitliğine dair inançları, bilginin kesinliğine dair inançları, bilginin çabukluğuna dair inançları, öğrenmenin yeteneğe bağlılığı dair inançları ve GEİÖ'nden aldıkları toplam puanlar aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 11) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 17

Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	X̄	S	sd	t	p
Bilginin Basitliği	Olumlu	102	93,48	15,39	224	,051	,959
	Olumsuz	124	93,37	14,44			
Bilginin Kesinliği	Olumlu	102	38,37	7,01	224	,032	,974
	Olumsuz	124	38,40	7,12			
Öğrenmenin Çabukluğu	Olumlu	102	23,37	4,69	224	,651	,516
	Olumsuz	124	22,99	4,08			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı	Olumlu	102	53,52	9,26	224	,536	,593
	Olumsuz	124	52,89	8,50			
Epistemolojik İnanış Toplam Puan	Olumlu	102	208,75	32,63	224	,261	,794
	Olumsuz	124	207,66	29,78			

Öğrencilerin bilginin basitliğine dair inançları, bilginin kesinliğine dair inançları, bilginin çabukluğuna dair inançları, öğrenmenin yeteneğe bağlılığı dair inançları ve GEİÖ'nden aldıkları toplam puanlar aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 12) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 18

Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (GEİÖ) ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	S	sd	t	p
Bilginin Basitliği	Kız	142	94,76	14,77	225	1,89	,060
	Erkek	85	90,92	14,84			
Bilginin Kesinliği	Kız	142	39,06	6,89	225	1,96	,051
	Erkek	85	37,17	7,21			
Öğrenmenin Çabukluğu	Kız	142	23,56	4,44	225	1,92	,055
	Erkek	85	22,41	4,20			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı	Kız	142	54,23	8,83	225	2,40	,017
	Erkek	85	51,35	8,58			
Epistemolojik İnanış Toplam Puan	Kız	142	211,62	30,99	225	2,31	,022
	Erkek	85	201,87	30,47			

Öğrencilerin bilginin basitliğine dair inançları, bilginin kesinliğine dair inançları, bilginin çabukluğuna dair inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlılığına dair inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(225) = 2,40, p<,05). Kız öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançları erkek öğrencilerden daha fazladır. Yani öğrenmenin yeteneğe bağlılığına dair inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin GEİÖ'nden aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(225) = 2,31, p<,05). Kız öğrencilerin GEİÖ puanları erkek öğrencilere göre daha fazladır.

5.4 Yükleme İle İlgili Bulgular:

Başarı yüklemeleri alt boyutlarına ait ortalamalara bakıldığında;

Öğretmen ile ilgili başarı yüklemeleri ortalamaları: 2,45

Aile ile ilgili başarı yüklemeleri ortalamaları: 2,19

Kendisi ve sınavla ilgili başarı yüklemeleri ortalamaları: 2,45

Kendisi ile ilgili başarı yüklemeleri ortalamaları: 2,20 olduğu bulunmuştur.

Başarısızlık yüklemeleri alt boyutlarına ait ortalamalara bakıldığında;

Aile ile ilgili başarısızlık yüklemeleri ortalamaları: 2,03

Kendi ile ilgili başarısızlık yüklemeleri ortalamaları: 2,25

Öğretmen ile ilgili başarısızlık yüklemeleri ortalamaları: 2,24 olarak bulunmuştur.

Araştırma sorusu 13) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile başarı yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?

Tablo 19

Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Aylık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmenle ilgili yüklemeler	Asgari altı	117	14,23	2,76	224	3,00	,003
	Asgari üstü	109	15,31	2,63			
Aile ile ilgili yüklemeler	Asgari altı	117	12,86	2,71	224	1,50	,134
	Asgari üstü	109	13,45	3,22			
Kendisi ve sınavla ilgili yüklemeler	Asgari altı	117	16,52	3,13	224	3,20	,002
	Asgari üstü	109	17,88	3,19			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Asgari altı	117	8,40	1,92	224	3,42	,001
	Asgari üstü	109	9,30	2,02			
Toplam Başarı Yüklemeleri Puanları	Asgari altı	117	52,02	8,29	224	3,44	,001
	Asgari üstü	109	55,95	8,84			

Öğrencilerin öğretmenle ilgili başarı yüklemeleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(224)= 3,00$, $p<,05$). Asgari üstü ekonomik duruma sahip öğrencilerin öğretmenle ilgili başarı yüklemeleri ($\bar{X} = 15,31$), asgari altı ekonomik duruma sahip öğrencilere ($\bar{X} = 14,23$) göre daha fazladır. Öğrencilere göre daha fazladır. Bu bulguya göre, öğretmenle ilgili yüklemeler ve ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Aile ile ilgili yüklemeler $t(224)=1,50$, $p>,05$. Aile ile ilgili başarı yüklemeleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kendisi ve sınavla ilgili başarı yüklemeleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(224)=3,20$, $p<,05$). Asgari üstü ekonomik duruma sahip öğrencilerin kendisi ve sınavla ilgili başarı yüklemeleri ($\bar{X} = 17,88$), asgari altı ekonomik duruma sahip

öğrencilere ($\bar{X}$ =16,52) göre daha fazladır. Bu bulguya göre, kendisi ve sınavla ilgili yüklemeler ile ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Kendisi ilgili başarı yüklemeleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(224)=3,42, p<,05). Asgari üstü ekonomik duruma sahip öğrencilerin kendisi ilgili başarı yüklemeleri ($\bar{X}$ = 9,30), asgari altı ekonomik duruma sahip öğrencilere ($\bar{X}$ = 8,40) göre daha fazladır. Bu bulguya göre, kendisi ile ilgili yüklemeler ve ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Toplam Başarı Yüklemeleri Puanları t(224)= 3,44, p<,05. Başarı yüklemeleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Asgari üstü ekonomik duruma sahip öğrencilerin başarı yüklemeleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($\bar{X}$ = 55,95), asgari altı ekonomik duruma sahip öğrencilere ($\bar{X}$ = 52,02) göre daha fazladır.

Araştırma sorusu 14) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile başarı yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 20

Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmenle ilgili yüklemeler	Modern Geleneksel	71 153	14,80 14.71	2,64 2,82	222	,211	,833
Aile ile ilgili yüklemeler	Modern Geleneksel	71 153	13.14 13.17	3,01 2,97	222	,083	,934
Kendisi ve sınavla ilgili yüklemeler	Modern Geleneksel	71 153	17.45 17.09	3,09 3,27	222	,777	,438
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Modern Geleneksel	71 153	8.95 8.79	2,05 2,01	222	,573	,567
Toplam Başarı Yüklemeleri Puanları	Modern Geleneksel	71 153	54.35 53.77	8,31 9,00	222	,455	,650

Öğrencilerin aile ile ilgili, kendisi ve sınavla ilgili, öğretmenle ilgili, ve kendisiyle ilgili başarı yüklemeleri ve başarı yüklemelerinden aldıkları toplam puanlar aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 15) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumları ile başarı yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 21

Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmenle ilgili yüklemeler	Olumlu	102	14,86	2,56	223	,552	,581
	Olumsuz	123	14,65	2,91			
Aile ile ilgili yüklemeler	Olumlu	102	13,37	3,21	223	1,033	,303
	Olumsuz	123	12,95	2,78			
Kendisi ve sınavla ilgili yüklemeler	Olumlu	102	17,30	3,20	223	,532	,595
	Olumsuz	123	17,07	3,26			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Olumlu	102	8,84	2,18	223	,051	,959
	Olumsuz	123	8,82	1,88			
Toplam Başarı Yüklemeleri Puanları	Olumlu	102	54,38	9,08	223	,732	,465
	Olumsuz	123	53,52	8,54			

Öğrencilerin aile ile ilgili, kendisi ve sınavla ilgili, öğretmenle ilgili, ve kendisiyle ilgili başarı yüklemeleri ve başarı yüklemelerinden aldıkları toplam puanlar aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 16) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ile başarı yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 22

Başarı Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	S	sd	t	P
Öğretmenle ilgili yüklemeler	Kız	141	15,25	2,62	224	3,63	,000
	Erkek	85	13,91	2,66			
Aile ile ilgili yüklemeler	Kız	141	13,41	3,09	224	1,74	,082
	Erkek	85	12,70	2,73			
Kendisi ve sınavla ilgili yüklemeler	Kız	141	17,79	3,06	224	3,78	,000
	Erkek	85	16,16	3,24			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Kız	141	8,97	2,11	224	1,29	,195
	Erkek	85	8,61	1,85			
Toplam Başarı Yüklemeleri Puanları	Kız	141	55,43	8,80	224	3,43	,001
	Erkek	85	51,40	8,15			

Öğrencilerin öğretmenle ilgili başarı yüklemeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(224)=3,63, p<,05). Kız öğrencilerin öğretmenle ilgili başarı yüklemeleri (X̄ =15,25) erkek öğrencilere (X̄ =13,91) göre daha fazladır. Yani öğretmenle ilgili başarı yüklemeleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Kendisi ve sınavla ilgili yüklemeler t(224)=3,78, p<,05. Öğrencilerin kendisi ve sınavla ilgili başarı yüklemeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin kendisive sınavla ilgili başarı yüklemeleri (X̄ =17,79), erkek öğrencilere (X̄ =16,16) göre daha fazladır. Öğrencilerin kendisi ve sınavla ilgili başarı yüklemeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin başarı yüklemeleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(224)=3,43, p<,05). Kız öğrencilerin puanları (X̄ =55,43), erkek öğrencilere göre (X̄ =51,40) daha fazladır.

Öğrencilerin aile ile ilgili ve kendisi ile ilgili başarı yüklemeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05). Yani aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sorusu 17) Ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik durumları ile başarısızlık yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 23

Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Aylık	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Aile ile ilgili yüklemeler	Asgari altı	118	22,76	5,16	225	,930	,354
	Asgari üstü	109	22,05	6,28			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Asgari altı	118	17,78	3,34	225	1,12	,261
	Asgari üstü	109	18,35	4,24			
Öğretmenle ilgili yüklemeler	Asgari altı	118	17,98	3,23	225	,253	,800
	Asgari üstü	109	17,85	4,43			
Toplam Başarısızlık Yüklemeleri Puanları	Asgari altı	118	58,53	9,62	225	,177	,860
	Asgari üstü	109	58,26	13,0			

Öğrencilerin aile ile ilgili, öğretmenle ilgili, kendisiyle ilgili başarısızlık yüklemeleri ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 18) Ortaöğretim öğrencilerinin aile yapısı ile başarısızlık yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 24

Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Aile ile ilgili yüklemeler	Modern	72	22,52	5,31	223	,204	,838
	Geleneksel	153	22,35	5,95			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Modern	72	18,70	3,50	223	1,75	,081
	Geleneksel	153	17,75	3,92			
Öğretmenle ilgili yüklemeler	Modern	72	18,37	3,63	223	1,18	,236
	Geleneksel	153	17,71	3,96			
Toplam Başarısızlık Yüklemeleri Puanları	Modern	72	59,61	10,4	223	1,08	,278
	Geleneksel	153	57,83	11,8			

Öğrencilerin aile ile ilgili, öğretmenle ilgili, kendisiyle ilgili başarısızlık yüklemeleri ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 19) Ortaöğretim öğrencilerinin aile tutumu ile başarısızlık yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 25

Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Aile Tutumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Aile ile ilgili yüklemeler	Olumlu	102	22,38	5,80	224	,059	,953
	Olumsuz	124	22,42	5,69			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Olumlu	102	18,09	3,80	224	,176	,860
	Olumsuz	124	18,08	3,82			
Öğretmenle ilgili 0yüklemeler	Olumlu	102	18,05	3,86	224	,488	,626
	Olumsuz	124	17,80	3,86			
Toplam Başarısızlık Yüklemeleri Puanları	Olumlu	102	58,53	11,7	224	,195	,846
	Olumsuz	124	58,24	11,1			

Öğrencilerin aile ile ilgili, öğretmenle ilgili, kendisiyle ilgili başarısızlık yüklemeleri ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırma sorusu 20) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ile başarısızlık yüklemeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 26

Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Aile ile ilgili yüklemeler	Kız	142	22,26	6,13	225	,527	,599
	Erkek	85	22,68	4,99			
Kendisi ile ilgili yüklemeler	Kız	142	18,61	3,80	225	2,86	,005
	Erkek	85	17,14	3,84			
Öğretmenle ilgili yüklemeler	Kız	142	18,30	3,79	225	1,94	,053
	Erkek	85	17,28	3,88			
Toplam Başarısızlık Yüklemeleri Puanları	Kız	142	59,18	11,4	225	1,33	,184
	Erkek	85	57,10	11,2			

Aile ile ilgili yüklemeler t(225)=,059, p>,05. Öğrencilerin aile ile ilgili başarısızlık yüklemeleri aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kendisi ile ilgili yüklemeler t(224)=2,86, p<,05. Öğrencilerin kendisi ile ilgili başarısızlık yüklemeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin kendisi ile ilgili başarısızlık yüklemeleri ($\bar{X}$=18,61), erkek öğrencilere ($\bar{X}$=17,14) göre daha fazladır. Yani cinsiyet ve öğrencilerin kendisi ile ilgili başarı yüklemeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmenle ilgili yüklemeler t(224)=,488, p>,05. Öğrencilerin aile ile ilgili başarısızlık yüklemeleri aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

Toplam Başarısızlık Yüklemeleri Puanları t(224)=,195 p>,05. Öğrencilerin başarısızlık yüklemeleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerçekleştirilen bu çalışmada ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin öğrenme ve motivasyon algıları üzerinde cinsiyet ve sosyoekonomik durumun etkisinin incelenmesi amaçlanmıştı. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1 Sonuçlar

Araştırmanın öğrenme stratejileriyle ilgili olan genel sonuçlarına bakıldığında, ekonomik durum ve öğrencilerin öğrenmede kullandıkları stratejiler arasında bir farklılık bulunamamıştır. Çakmak vd. (2008), uzmanlaşma odaklı öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için daha çok düşündüklerini ve daha planlı davrandıklarını söylemektedirler. Farklılık sadece düzenleme stratejilerinde çıkmıştır. Bunun da ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin uzmanlaşma odaklı öğrenciler olmaları ya da bu öğrencilerin aile hayatlarında maddi açıdan bir problem olmadığından, hayatlarının daha düzenli olmasına bağlı çocuklarını daha planlı daha düzenli yetiştirmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme stratejisi ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bezer bir çalışma olarak; Gallagher&De Lisi'den aktaran Özkal&Çetingöz (2006)'ın da araştırmasında ders faktörüne bağlı olarak cinsiyet açısından farklılıklar bulunmuştur; sayısal derslerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha açık geleneksel stratejiler kullandıkları görülmiştür. Dil dersleriyle ilgili olarak gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji

kullandıkları görülmektedir (Sheorey'den akt. Özkal&Çetingöz, 2006). Öğrencilerin kullandıkları düzenleme, yineleme, zaman ve çalışma ortamı ve akran işbirliği ile ilgili stratejilerde kız öğrencilerin lehine farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme yaklaşımı ile ilgili sonuçlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ekonomik durumları, aile yapısı ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni olarak da Shale, Trigwell (2002)'inde çalışmasında bahsetmiş olduğu öğrenme yaklaşımlarının (derin ve yüzeysel yaklaşımlar) kişilik özellikleri veya sabit öğrenme stilleri olmaması, sürekli olmaması veya duruma göre değişebilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca aile tutumunun öğrenme yaklaşımını etkilediği görülmüştür. Çolak (2006)'ın da belirttiği gibi öğrenciler öğrenim hayatlarının büyük bölümünde ezberci yaklaşımın ödüllendirildiği öğretim tasarımının etkisinde kalmıştırlar. Bu çalışmanın sonucuna göre öğrencilerdeki ezberci anlayışın halen yıkılamamış olduğu görülmektedir. Öğrencileri ezberci yaklaşıma iten yüzeysel yaklaşımı bir kenara atarak derin öğrenme yaklaşımının kullanılmasının teşvik edilmesi bunun sağlanması içinde öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden ziyade öğrenciyi merkeze alan öğrencinin aktif bir şekilde sürece dahil edilebileceği yöntemleri (işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb.) kullanmalarının, öğretmenlerin sınav sorularını derin yaklaşıma uygun hazırlamalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Epistemolojik inanışla ilgili sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin GEİÖ'nden aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında 3,29 çıkmış olup öğrenciler ileri ve gelişmiş epistemolojik inanışa sahiptirler. Çalışmada uygulanan soruların da içeriğinden hareketle, eğitime verilen önemin artmasıyla beraber öğrencilerin öğrenmek için çabalarının arttığı, yeteneklerini geliştirmek için uğraştığı en kolay yoldan öğrenmeye çalıştıkları, öğrenirken zaman kaybetmek istemedikleri, bilginin eğer anlaşılacaksa tekrara gerek duymaksızın hızlı bir şekilde anlaşılacağını düşündükleri, bilginin doğruluğunu sorgulayarak kesin olmadığını düşündükleri için araştırma becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Kaymak (2010) da çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir ve bireylerin bir dersi öğrenebilmesinin kendi

bilişsel süreçlerinin farkında olmasıyla mümkün olduğunu söylemektedir. Güven (2004)'e göre hem akademik hem de günlük hayatta başarılı olan bireyler kendi öğrenmesinin farkında olan bireylerdir. Ayrıca öğrencilerin bilginin kesin olamadığına ve bilginin zaman içerisinde değişebildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaymak (2010) da çalışmasında bu çalışmayla benzer bulgulara ulaşmıştır.

Ayrıca ekonomik durum, aile yapısı, aile tutumu ve öğrencilerin epistemolojik inanışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak genel olarak ve öğrenmenin yeteneğe bağlılığını ölçen sorulardan aldıkları puanlar açısından cinsiyette farklılıklar gözlenmiştir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğrenme işinde yeteneğin çok önemli bir boyut olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğunu düşünmektedir. Başka bir deyişle bu bulgu öğrencilerin derslerinde başarılı olabilmek için, yeteneklerini geliştirmeleri bunun içinde çok çalışarak çaba sarf etmeleri gerektiğini düşündüklerinin bir göstergesidir. Öğrencilerin bilgininin basitliğini ölçen sorulardan yüksek puan almasının nedeninin uygulanan ölçekte yer alan soruların içeriğinden hareketle öğrencinin en basit şekilde nasıl öğreneceğinin farkında ve sadece işine yarayacak kadar öğrenme düşüncesinde olduğu söylenebilir.

Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin lehine öğretmenle ilgili, sınavla ilgili ve kendisi ile ilgili başarı yüklemelerinde farklılıklar bulunmuştur. Maddi açıdan ellerinde bulunun tüm imkanlar öğrencileri içsel olarak motive etmiş yani isterlerse daha çok ve düzenli çalışarak başarılı olabileceklerini düşündüklerinden dolayı kendisi ile ilgili yüklemelerde farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Ailelerin ekonomik olarak çocuklarının başarısı için tüm imkanları sağlayarak ellerinden geleni yaptıkları gerisinin artık öğretmen ve sınav gibi dışsal faktörlere kaldığını düşünmelerinin sonucu ailelerin de etkisiyle maddi durumu iyi olan öğrencilerin dışsal bir faktör olan öğretmenle ve sınavla ilgili başarı yüklemelerinde farklılıklar bulunmuştur. Yine kız öğrencilerin öğretmen, sınav ve genel olarak başarı yüklemeleri erkek öğrencilerden fazla çıkmıştır. Başarıda kızların öğretmen ve sınav gibi dışsal faktörlerden daha fazla etkilendikleri söylenebilir. Başarısızlıkta ise, kızların erkeklere göre kendisi ile

ilgili başarısızlık yüklemeleri fazla çıkmıştır. Kız öğrencilerin başarısız olduğu derslerde nasıl ders çalışması gerektiği konusunda problemler olduğu söylenebilir. Ancak başarısızlıklarının kendileri ile ilgili hangi sorunlardan dolayı olduğunun farkında olmaları aslında isterlerse ve çalışırlarsa başarılı olabileceklerinin de farkında olduklarını gösterir.

Georgious' dan aktaran Sucuoğlu (2003)' nun çalışmasının sonuçlarına bakıldığında doğulu öğrencilerin başarısızlıklarını hastalık, yetersiz kaynak ve öğretmen gibi dışsal etmenlere yüklediklerini bulmuştur. Foote dan aktaran Sucuoğlu (2003) ise öğrencilerin başarılarında öğretmenin önemli bir faktör olduğunu görmüştür. Georgiou (1999) ve Foote (1999)'nın bulguları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrenciler başarı yüklemelerini en çok öğretmen ve sınava en az ise kendilerine yapmaktadırlar. Öğretmenin ders işleyişi, öğrenciye yardımcı olması, sınav soruları, öğrencinin sınava odaklanabilmesi, yeteneği gibi etkenlerin öğrencilerin başarısında etkili olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi başarısızlıklarını en fazla kendilerine ve öğretmene, en az ise ailelerine yüklemektedirler. Uygulanan ölçekte yer alan soruların içeriğinden hareketle bu bulgunun nedeninin; öğrencilerin bazı derslere nasıl çalışması gerektiğini bilmedikleri, bir plan dahilinde çalışma alışkanlığı edinemedikleri, öğrenmede yeteneğin önemli bir yeri olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir.

Bu bağlamda hem başarı hem başarısızlık yüklemelerinde öğretmenin çok önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinde bu durumu gözeterek başarı konusunda öğrencilere destek olmaları onları yüreklendirerek motivasyonlarını yükseltmeleri, sınavları hazırlarken soruların açık ve net olarak anlaşılmasını sağlayacak yönergelerin dikkatli bir şekilde hazırlanması, öğrencilerin düzenli bir biçimde ders çalışma alışkanlığı edinmelerini sağlamak amacıyla onların düzeylerine uygun onları sıkmayacak çalışma planları hazırlamaları konusunda rehberlik edilmesi ve bu planların takip edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin öğrenmelerinde çok fazla etkili olmadığı görülmüştür. Uşun (2000)'e göre bilimin ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, başka alanların yanı sıra eğitimi de etkilemiş, bunun

sonucunda da sosyoekonomik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Güngör (2013) çalışmasında bu araştırmanın genel sonuçlarıyla benzer bulgular elde etmiştir. Kendisininde belirttiği gibi, değişen teknoloji ile birlikte toplumunda değişmesi, uzakların yakın olması, internet alt yapısının heryere uzanması, zenginin den fakirine herkesin elinde akıllı telefonlar, tabletler olması, ailelerin eskisi gibi artık kız erkek diye çocukları arasında ayrımcılık yapma oranın azalmış olması toplumlar arasındaki arasındaki bilgi eşitsizliğinin büyük oranda ortadan kaldırmış olduğu söylenebilir. Ancak bu durum Atay (2014)'ün çalışmasının sonuçlarıyla çelişmektedir. Çalışmasında ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin motivasyonlarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Bu çalışmanın genel sonuçlarına göre genel olarak farklılıklar cinsiyet değişkeninde çıkmıştır. İncelenen literatürde yer alan benzer çalışmalara bakıldığında Atay (2014) tarafından öğrencilerin cinsiyet açısından fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri incelenen çalışmada fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde cinsiyetin etkili olduğu sonucuna ulaşan literatürde yer alan bazı çalışmaların şunlar olduğunu söylenmiştir: Britner ve Pajares, 2001; Martin, 2004; Yaman ve Dede, 2007; Uzun ve Keleş, 2010; Güvercin vd., 2010; Akpınar vd., 2012; Demir vd., 2013; İnel Ekici, 2014. Atay (2014)'e göre, bu bulguya dayanarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu düşünme, olayları daha dikkatli inceleme ve birden fazla uyarıcıya aynı anda odaklanabilme gibi niteliklere sahip oldukları söylenebilir.

Cinsiyet faktörünün bu çalışmalar fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşanlar ise: Azizoğlu ve Çetin (2009), Yenice vd. (2012)'dir (Atay, 2014). Bahsedilen bulgu bu çalışmada cinsiyet yönünden anlamlı çıkan sonuçlar ile çelişmektedir.

Ölçek sayısı ve bu ölçeklerde yer alan soru sayısı fazla olması sebebiyle öğrencilerin ölçekleri doldururken sıkıldıkları " off! daha bitmedi mi?", "çok uzunmuş", "hep aynı şeyleri sorup durmuş" gibi söylemlerle karşılaşılmıştır. Ölçeklerin farklı zamanlarda ayrı ayrı

uygulanması yöntemi de denenmiş fakat hangi ölçeğin hangi öğrenciye ait olduğunun anlaşılabilmesi için isim yazdırmak ya da kod vermek gerektiğinden bu durum öğrencilerin not korkusu gibi kaygılar yaşamasına sebep olmuş ve öğrencilerin ölçeklere rahat bir şekilde cevap vermeme gibi problemleri beraberinde getirmiştir. Bu sebeple ve vakit azlığı sebebiyle bu yöntemden vazgeçilmiş ve tüm ölçekler öğrencilerin araştırmaya tek seferde uygulanmak zorunda kalınmıştır. Bütün bu olumsuz durumların yaşanmaması için eğer öğrencilerden tek seferde veri toplanacaksa soru sayısının onları sıkmayacak sayıda olması daha yararlı olacaktır. Bunun için öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, epistemolojik inanış, başarı ve başarısızlık yüklemeleri gibi faktörleri genel hatlarıyla bir arada ölçebilecek daha az sayıda soru içeren yeni bir ölçek geliştirilebilir. Bu sayede öğrencilerin dikkatleri taze kalacak ve soruları okumaya üşenme, soruları okumadan kafadan atma gibi problemlerle karşılaşma ihtimali en aza indirgenecektir.

6.2 Öneriler

- Gerçekleştirilen bu çalışmada sosyoekonomik ve cinsiyet boyutları dışında 'ders' faktörüne de bakılabilir. Öğrencilerin farklı dersleri düşünerek ölçekleri doldurmaları istenebilir. Sayısal ve sözel derslerdeki, motivasyon ve öğrenme durumları karşılaştırılabilir.
- Bu çalışma sadece ortaöğretim kademesiyle gerçekleştirildi. Ölçekler farklı kademelere de uygulanabilir. Farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin motivasyonları karşılaştırılabilir.
- Çalışma aynı zamanda hem KPSS ye hazırlanan öğretmen adaylarına hem de üniversiteye hazırlanan lise son öğrencileri için gerçekleştirilebilir. İki grup arasındaki geleceğe, başarıya yönelik motivasyon ve öğrenme algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılabilir.
- Öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, epistemolojik inanış, başarı ve başarısızlık yüklemeleri gibi faktörleri genel hatlarıyla bir arada ölçebilecek daha az sayıda soru içeren yeni bir ölçek geliştirilebilir.

- Bu çalışma kesitsel bir çalışmaydı. Boylamsal bir çalışma gerçekleştirilerek sınıf düzeylerinin etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (1996). Etkili öğrenme ve öğretme, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Altun, S. (2005). *Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlilik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, M. (2017). *Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinliklerinin kişiler arası problem çözme becerilerini yordaması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi).

Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf Yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2004). ve Demirel, F.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, *4*.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Kılıç, E. & Demirel, F. (2007) The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12–18 Year Old Children, INTED 2007 International Technology, Education and Development Conference (7 - 9 March 2007). Spain: Valencia)

Büyüköztürk, Ş.,Çakmak, K, E., Akgün, E, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, *71*(1), 133-149. http://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex_2factor_spq.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cevizci, A. (2000). Felsefe sözlüğü. *Basım. İstanbul, Paradigma Yayınları*.

Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., & Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 1-27.

Çekim, Z. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çelikkaya, H. (1997). Eğitime giriş. *İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım*.

Çolak, E. (2006). *İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi*, (Doktora Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çüçen, A. K. (2001). Bilgi Felsefesi. 1. basım. *Bursa: ASA Yayınevi*, 15-45.

Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. *Eğitimde bireysel farklılıklar*, 259-288. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemleriyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inanışlarına bilişsel farkındalık becerilerine akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*.

Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ekici, F. (2015). *Kimya Öğretmen Adaylarında Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Temel Öğrenme Stratejileri Öğretimi*. Dokrora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Elmas, C. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojiye ilişkin tutumlarının, motivasyonlarının ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eren, E. (2001). Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım*.

Fidan, N., & Erden, M. (1991). Eğitim bilimlerine giriş. *Ankara: Repa Eğitim*.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906.

Foote, W. (1999). Family therapy is just one option. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, *20*(4), 221-225.

Good, T., & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms* (6thed.). New York: HarperCollins.

Günday, Ş. (2003). Zihin felsefesi. *Bursa: Asa Yayınları*.

Güngör, M. (2013), *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisinin Sosyo Ekonomik Yapı Aile Tipi ve Aile Tutumları ile İlişkisinin İncelenmesi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, s.1071-1088.

Heider, F. (1958) The Psychology of Interpersonal Relations. New York: John Wiley & Sons. http://dx.doi.org/10.1037/10628-000

Karadeniz, S., Buyukozturk, S., Akgun, O. E., Cakmak, E. K., & Demirel, F. (2008). The Turkish Adaptation Study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12-18 Year Old Children: Results of Confirmatory Factor Analysis. *Online Submission*, *7*(4).

Kaymak, E. (2010). *Öğrencilerin epistemolojik inanış düzeyleri ile fiziğe ait kavramsal değişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (7), Retrieved from http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7829/102968 sayfasından erişilmiştir.

Özer, B.& Hakan, A.(Ed.) (1998). *Öğrenmeyi Öğretme: Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. (sf. 149-163). Eskişehir: AÖF Yayınları

Özkal, N., & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *46*(46), 259-275.

Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33.

Reiner, M., & Gilbert, J. (2000). Epistemological resources for thought experimentation in science learning. *International Journal of Science Education*, *22*(5), 489-506.

Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, *36*(1-2), 111-139.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational psychology review*, *6*(4), 293-319.

Shale, S.& Trigwell, K., (2002). Student Approaches to Learning. Learning and Teaching Papers. Instues for the Advancement of University Learning. İngiltere. http//www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2+main.asp. web sayfasından erişilmiştir.

Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkyılmaz, A. (2016). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi*, (Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ulutaş, B. (2016). *Özdüzenlemeli öğrenme ortamında kimya öğretmen adaylarının motivasyonlarının değişiminin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https//tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Weinstein E. C. And Mayer, E (1986). The taeching of learning strategies. Bulunduğu eser: Wittrock, M.C.(Ed.). Handbook of Research on Teaching, New York: MacMillan, s:315-327.

Wittrock, M.C. (1986). Students' thought processes. Bulunduğu Eser:M.Wittrock, (Ed.), Third handbook of research on teaching. New York: Macmillan, s.255-296

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In *What do children need to flourish?* (pp. 251-270). Springer, Boston, MA.

Woolfolk, A. (1993). Educational psychology. Fifth Edition, Allyn & Bacon.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, *23*(4), 614-628.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet

☐Bayan ☐Erkek

Kardeş sayısı

☐3'ten az ☐3 ve üstü

Anne Eğitimi

☐Okuryazar ☐İlköğretim ☐Ortaöğretim ☐Üniversite ☐Okuryazar değil

Baba Eğitimi

☐Okuryazar ☐İlköğretim ☐Ortaöğretim ☐Üniversite ☐Okuryazar değil

Anne Meslek

☐Ev hanımı ☐Emekli SGK ☐İşçi ☐Serbest Meslek ☐Memur ☐Hayatta değil

Baba Meslek

☐Çalışmıyor ☐Emekli SGK ☐İşçi ☐Serbest Meslek ☐Memur ☐Hayatta değil

Aylık

☐Asgari altı ☐Asgari üstü

Aile Yapısı

Sahip olduğunuz ailenizi nasıl tanımlarsınız?

☐Eskiye göre hem yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile

☐Yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş aile

☐Dinine, örf ve adetlerine bağlı aile

☐Önceki yaşam biçimini koruyan aile

Aile Tutumları

Ailenizin size karşı tutum ve davranışlarını nasıl tanımlarsınız?

☐Güçlü ve yeterli olup gerektiğinde sorunlarıma duyarlı, anlayışlı

☐Demokrat

☐Koruyucu benimle ilgili her şeyle ilgilenen

☐Sevecen ancak benimle ilgili her sorunu çözen

☐Umursamaz

EK 2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Bu ölçek kullandığınız öğrenme stratejilerini ve öğrenme güdülenmenizi belirlemek amacıyla yapılan bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak cevabınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

Öncelikle aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Ölçeği Doldurduğunuz Ders:

( ) Matematik ( ) Biyoloji

( ) Fen ve Teknoloji ( ) Tarih

( ) Türkçe ( ) Coğrafya

( ) Sosyal Bilgiler ( ) Yabancı Dil

( ) Fizik ( )Türk Dili ve Edebiyatı ( ) Kimya

Cinsiyetiniz:

( ) Kız

( ) Erkek

Sınıfınız:

( ) 9. Sınıf ( )11. Sınıf

( ) 10. Sınıf ( ) 12. Sınıf

Yaşınız:

( ) 12

( ) 13

( ) 14

( ) 15

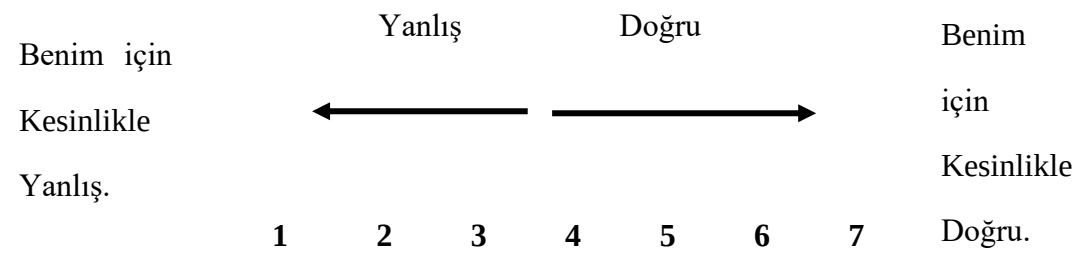
( ) 16

( ) 17

( ) 18

( ) 19 ve üstü

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.



Soru No

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1.	Bu derste verilen kaynakları okurken, düşüncelerimi düzenlememe yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için genellikle önemli noktaları gözden kaçırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	Genellikle bu derse, konuları bir başkasına anlatarak çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	Genellikle dikkatimi toplayabileceğim yerde dersime çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	Bu dersle ilgili kaynakları okurken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Bu derste söylenen ya da bu dersle ilgili okuduğum bilgilerin, doğru olup olmadığını genellikle sorgularım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Bu derse çalışırken konuları kendi kendime tekrar ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	Bu dersle ilgili herhangi bir şey okurken kafam karıştığında, okuduklarıma döner ve bu karışıklığı gidermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	Bu derse çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

10.	Bu derse çalışmak için ayırdığım zamanı iyi değerlendiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	Ders kitaplarını anlamakta zorlandığımda, bu kitapları okuma yöntemimi değiştiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12.	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla birlikte çalışmayı denerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notları ve kitapları tekrar tekrar okurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	Derste ya da okuduğum kitaplarda bir görüş, yorum ya da sonuç verildiğinde, bunların doğruluğunu destekleyen yeterli kanıt olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15.	Bu derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam da derste başarılı olmak için çok çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	Bu dersin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17.	Bu dersi çalışırken, çalıştığım konuları arkadaşlarımla tartışmak için genellikle zaman ayırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	Dersin konularını bir başlangıç noktası olarak görür ve bu konularla ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Bu derse çalışırken, ders notları, kitaplar ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20.	Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21.	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22.	Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline uyacak biçimde ders çalışma yöntemimi ayarlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23.	Öğretmenden iyi anlamadığım konuları açıklamasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

24.	Bu dersteki önemli kavramları bana hatırlaması için anahtar kelimeleri ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25.	Bu derse çalışırken yalnızca okuyup geçmek yerine, neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye ve konuyu düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26.	Bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27.	Bu derse çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28.	Bu dersle ilgili kitapları okurken, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29.	Derslerime belli bir yerde çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30.	Derste öğrendiğim bilgilerle kendi düşüncelerim arasında bağlantı kurmaya çalışmak hoşuma gider.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31.	Bu derse çalışırken, derste tuttuğum notlardan ve okuduğum kaynaklardan konunun ana fikrini çıkarırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32.	Bu dersteki herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, sınıfımdaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33.	Okuduğum kitaplarla, derste öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak bu dersin konularını anlamaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34.	Bu dersin ödevlerini zamanında yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35.	Bu dersle ilgili bir görüş okuduğumda ya da duyduğumda, bu görüşün alternatiflerini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36.	Bu ders için önemli olabilecek noktaların listesini çıkarır ve bu listeyi ezberlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37.	Bu derse düzenli olarak devam ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

38.	Dersin konuları ilgimi çekmese ve çok anlamlı gelmese bile, bu konuların tamamını bitirinceye kadar çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39.	İhtiyacım olduğunda yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40.	Bu derse çalışırken iyi anlamadığım kavramları belirlemeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41.	Bu derse çalışırken, her aşamada yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42.	Notlarımı tutarken bir karışıklık olursa daha sonra bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
43.	Kitaplardan edindiğim bilgileri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÇALIŞMAMIZA KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK 3. ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ

Aşağıdaki envanter, ders çalışırken kullandığınız yollar ve ders çalışmaya yönelik geliştirdiğiniz tutumlarla ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ders çalışmanın tek bir doğu yolu yoktur. Kullandığınız yaklaşım; stilinize ve çalıştığınız konuya bağlıdır. Bu envanterde de, eğer; bir soruya cevabınızın, çalıştığınız konuya bağlı olduğunu düşünüyorsanız, o soruyu, sizin için en önemli konuları temel alarak cevaplayınız.

Vereceğiniz cevapların güvenilirliği, araştırma için büyük önem taşımaktadır ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu yüzden; vereceğiniz cevaplarm mümkün olduğunca samimi olmasına özen gösteriniz.

Cevaplama bölümünde yer alan harflerin anlamları aşağıda verilmiştir:

A:Bu ifade benim için asla geçerli değildir.

B: Bu ifade benim için nadiren geçerlidir.

C: Bu ifade benim için bazen geçerlidir.

D: Bu ifade benim için çoğunlukla geçerlidir.

E: Bu ifade benim için her zaman geçerlidir.

Her soruda size en uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz.

	A	B	C	D	E
1. Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor.					
2.Bir konuda öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
3.Bir sınavdan kötü not aldığımda, moralim bozulur ve bir sonraki sınav için endileşenmeye başlarım.					
4.Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.					

5.Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.					
6.İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.					
7.Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.					
8.Bir dersi çalışmak için, sadece o dersi geçmeme yetecek kadar zaman ayırırım. Çünkü; yapacak çok daha önemli işlerim vardır.					
9.Öğrenilecek konuları ilginç bulduğum zaman, derslerime daha çok çalışırım.					
10.Bir konuyla ilgili öğrendiğim yeni bilgiyi, önceden o konuda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
11. Ders çalışmaktan hoşlansam da hoşlanmasam da, derslerde başarılı olmanın, yüksek maaşlı bir iş bulmanın en iyi yolu olduğunun farkındayım.					
12.Sadece gerçekten bilmem gereken konulara çalışırım, çünkü gereğinden fazla çalışmanın hiçbir anlamı oktur.					
13 Boş zamanımın çoğunu, derslerde tartışılmış olan ilginç konular hakkında araştırma yapmak için harcarım.					
14.Bir ders kitabını okurken, yazarın neyi ifade etmek istediğini anlamaya çalışırım.					
15.Üniversitede daha iyi bir bölüme girebilmek için, not ortalamamı yüksek tutma a çalışırım.					
16.Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü, derslerden geçmek için çok fazla şey bilmeye gerek yoktur.					
17.Derslere, cevaplanmasnı istediğim sorularla gelirim.					
18.Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.					

19.Bazen otobüsteyken, yürürken hatta uyurken, okulda yaptığım çalışmaları sürekli zihnimde tekrarladığımı farkediyorum.					
20.Sınavları geçmenin en iyi yolu, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemektir.					
21 Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman, kendimi yeterli bulurum.					
22.Sınavlarda başarılı olmak için; konuları anlamaya çalışmak yerine, önemli bölümleri ezberlemenin yeterli olduğunu düşünüyorum.					

EK 4. GENEL EPİSTEMOLOJİK İNANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Çalışmanın amacı, sizlerin öğrenme ile alakalı inanışlarınızı tespit etmektir. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve sizler için uygun olan kutucuğu işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet KIZ ( ) ERKEK ( )

1: kesinlikle katılmıyorum

2: katılmıyorum

3: biraz katılıyorum

4: katılıyorum

5: kesinlikle katılıyorum

	1	2	3	4	5
1.Bir şeyi anlayabileceksen onu ilk duyduğunda sana anlaşılır gelir.					
2.Evrende hiçbir şey kesin değildir.					
3.Okulda başarılı olabilmek için çok soru sormamalıdır.					
4.Öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders öğrenciler için oldukça faydalı olur.					
5.Bir öğrencinin okuldan ne kadar kazanç sağlayacağı, daha çok öğretmenin başarısına bağlıdır.					
6.Okuduğun hemen her şeye inanabilirsin.					
7. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bildiklerini merak ediyorum.					

8. Öğrenme kapasitesi doğuştandır.					
9. Gerçekten neye inandığına karar verememiş gibi görünen bir öğretmeni dinlemek beni rahatsız eder.					
10. Başarılı öğrenciler konuları çok çabuk anlar.					
11.İyi bir öğretmen öğrencilerin doğru yoldan sapmalarını engellemelidir.					
12. Bilim adamları çok çalışırlarsa hemen her konuda gerçeği bulabilirler.					
13. Otoriteye başkaldıran insanlar kendilerine aşırı güvenirler.					
14. Farklı konulardan hatta farklı sınıflardan edindiğim bilgileri birleştirmeye çalışırım.					
15. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş olanlardır.					
16. Derste işlediğimiz konular çoğu öğretmenin bize bahsettiklerinden daha kolaydır.					
17. Bilimsel çalışmanın en önemli özelliği, hassas ölçüm alma ve dikkatli çalışmadır.					
18. Bana göre ders çalışmak, konunun detaylarına girmeden, ana fikirlerini çıkarmaktır.					
19. Öğretmenlerin derste; düz anlatım metodunun mu yoksa grup çalışmasın mı, daha iyi bir metot olabileceğini bilmeleri gerekir.					
20. Ders kitabındaki zor bir bölümünü defalarca çalışmak, genellikle anlamaya yardımcı olmaz.					
21. Bilim adamları uzun uğraşılar sonucunda, gerçeğe ulaşabilirler.					
22. Yazarın bir kitabı yazarken niyetini bilmiyorsan, kitapta anlatılanları asla öğrenemezsin.					
23. Bilimsel çalışmanın en önemli kısmı özgün düşünmedir.					

24. Bir üniteyi bir kez daha okuma fırsatı bulursam, ikinci defasında daha çok şey öğrenirim					
25. Bir ders kitabından ne kadar öğrenebilecekleri, öğrencilerin kendi elindedir.					
26. Dahilik, %10 yetenek ve %90 sıkı çalışma ile olur.					
27. Uzman kişilerin üzerinde fikir birliğine varamadıkları konular hakkında düşünmeyi, zihni çalıştırıcı bir aktivite olarak görüyorum.					
28. Herkesin nasıl öğreneceğini bilmesi gerekir.					
29. Ders kitabında yer alan zor bir kavramla ilk kez karşılaştığında, kavramı anlamak için izleyeceğin en iyi yol, kavram üzerinde kendi kendine çalışmaktır.					
30. Bir cümlenin hangi şartlarda söylenildiğini bilmezsen, cümle bir anlam ifade etmez.					
31. İyi bir öğrenci olmak, genelde gerçekleri ezberlemeyi gerektirir.					
32. Bilgelik cevapları bilmek değil, cevapları nasıl bulacağını bilmektir.					
33. Çoğu kelimenin anlaşılır tek bir anlamı vardır.					
34. Doğru değişmez.					
35. Bir kişi ayrıntıları unuttuğu halde metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, onun zeki olduğunu düşünürüm					
36. Hayatta ne zaman zor bir problemle karşılaşsam aileme danışırım.					
37. Sınavlarda başarılı olmak için genellikle tanımları kelime kelime öğrenmek gerekir					
38. Bir konuya çalışırken, o konudaki belli doğrulara çalışırım.					
39. Eğer bir kişi bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeye devam etmelidir					
40. Bazen anlamasanız bile öğretmenden gelen cevapları kabul etmeniz gerekir.					

41. Eğer profesörler gerçeklere daha çok bağlı kalıp, daha az teori üretselerdi, üniversitelerde daha çok şey öğrenilirdi.					
42. Belli bir sonu olmayan filmleri sevmem.					
43. İlerlemek için çok çalışmak gereklidir					
44. Kesin bir cevabı ve net bir çözümü olmayan problemlerle uğraşmak zaman kaybıdır.					
45. Eğer konuya aşina isen, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisin.					
46. Uzmanlardan gelen tavsiyeler bile çoğu zaman sorgulanmalıdır.					
47. Bazı insanlar iyi öğrenenler olarak doğar, bazıları ise belirli yeteneklerle sınırlıdır.					
48. Ölüm ve vergi dışında hiçbir şey kesin değildir.					
49. Gerçekten zeki olan öğrencilerin, okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.					
50. Zor bir problem üzerinde çok uzun bir süre çalışmak, sadece çok zeki öğrencilere mahsustur.					
51. Bir kişi zor bir problemi anlamak için çok çalışırsa, büyük olasılıkla kafası karışır.					
52. Bir ders kitabından öğreneceğin bilginin hemen hepsini, onu ilk okuyuşunda öğrenirsin.					
53. Çevrendeki dikkat dağıtan öğeleri ortadan kaldırır ve iyi konsantre olursan, zor kavramları genellikle anlarsın.					
54. Bir ders kitabını anlamanın en iyi yolu, içindeki bilgileri kendi zihinsel yapınıza göre düzenlemektir.					
55. Okulda orta düzeyde olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde olurlar.					
56. Düzenli zihin boş olan zihindir.					
57. Uzmanlar, bazı alanlarda özel yeteneğe sahiptirler.					

58. Ders konularını titizlikle organize edip, planlarına bağlı kalan öğretmenleri çok takdir ederim.					
59. Fen derslerinin en iyi yanı, çoğu problemin tek bir doğru cevabının olmasıdır.					
60. Öğrenme, bilginin yavaş yavaş zihinde yapılanma sürecidir.					
61. Bugünün gerçekleri belki yarının hayalleri olabilir.					
62. Öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye yönelten kitaplar pek faydalı değildir.					
63. Konuyla ilgili sahip olduğun bilgiyle, ders kitabında yer alan yeni bilgileri birleştirmeye çalışırsan zihnin karışır.					

EK 5. BAŞARI / BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki maddeleri yanıtlarken şu seçeneklerden birini işaretleyerek yanıtınızı belirtiniz:

H: Hiç Etkilemiyor. **O:** Orta Düzeyde Etkiliyor. **Ç:** Çok Etkiliyor.

Aşağıda verilen nedenler en başarılı olduğunuz dersteki *başarınızı*ne derecede etkilemektedir? **(Bu bölümü en başarılı olduğunuz dersi düşünerek yanıtlayınız.)**	**Hiç Etkilemiyor**	**Orta Düzeyde Etkiliyor**	**Çok Etkiliyor**
1.Öğretmeni seviyor olmam			
2.Sınavlarda dikkatimi toplayabilmem			
3.Sınav sorularının anlaşılır olması			
4.Bu dersin sıkıcı olmaması			
5.Bu derste yetenekli oluşum			
6.Kişisel sorunlarımın olmaması			
7.Evdeki koşulların uygun olması			
8.Temelimin iyi olması			
9.Öğretmenin ders işleyişini beğeniyor olmam			
10.Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olması			
11.Bu dersi seviyor oluşum			
12.Ailemle ilişkilerimin iyi olması			
13.Öğretmenimin yeterli olması			
14.Öğretmenimin başarılı olmam için bana destek olması			
15.Olanaklarımın elverişli olması			
16.Ailevi sorunlarımın olmaması			

17.Arkadaşlarımla ilişkilerimin iyi olması			
18.Maddi durumumuzun iyi olması			
19.Öğretmenin derste bizimle ilgilenmesi			
20.Okuduklarımı iyi anlıyor olmam			
21.Derslerime düzenli çalışıyor olmam			
22.Bedensel rahatsızlıklarımın olmaması			
23.Çalışmak için yeterli araç gereçlerimin olması			

Aşağıda verilen nedenler en başarısız olduğunuz dersteki *başarısızlığınızı* ne derecede etkilemektedir? **(Bu bölümü en başarısız olduğunuz dersi düşünerek yanıtlayınız.)**	**Hiç Etkilemiyor**	**Orta Düzeyde Etkiliyor**	**Çok Etkiliyor**
1.Öğretmeni sevmiyor olmam			
2.Sınavlarda dikkatimi toplayamamam			
3.Sınav sorularının anlaşılmaması			
4.Bu dersin sıkıcı olması			
5.Bu derse karşı yeteneksiz oluşum			
6.Çalışma zamanımın yeterli olmaması			
7.Kişisel sorunlarımın olması			
8.Evdeki koşulların uygun olmaması			
9.Temelimin iyi olmaması			
10.Öğretmenin ders işleyişini beğenmemem			
11.Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz olması			
12.Bu dersi sevmiyor oluşum			
13.Bu derse yeterince çalışamamam			
14.Ailemle ilişkilerimin kötü olması			
15.Nasıl çalışacağımı bilememem			
16Öğretmenimin yetersiz olması			
17.Öğretmenimin başarılı olmam için bana destek olmaması			
18.Olanaklarımın elverişli olmaması			
19.Ailevi sorunlarımın olması			
20.Arkadaşlarımla ilişkilerimin kötü olması			
21.Maddi durumumuzun iyi olmaması			

22.Öğretmenin derste bizimle ilgilenmemesi			
23.Okuduklarımı iyi anlayamıyor olmam			
24.Derslerime düzenli çalışmıyor olmam			
25.Okuldan sonra, dışarıda başka bir işte çalışıyor olmam			
26.Bedensel rahatsızlıklarımın olması			
27.Çalışmak için yeterli araç gereçlerimin olmaması			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..