
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

FARKLI LİSE TÜRLERİNİN, CİNSİYETİN VE SOSYOEKONOMİK DURUMLA İLGİLİ BAZI DEĞİŞKENLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE MOTİVASYON ALGILARINA ETKİSİ

Gülbin Aktuy

YÜKSEK LİSANS TEZİ
KİMYA EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gülbin

Soyadı : Aktuy

Bölümü : Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi/Kimya Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi : 28.08.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Farklı Lise Türlerinin, Cinsiyetin ve Sosyoekonomik Durumla İlgili Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Öğrenme ve Motivasyon Algılarına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Of Different Hİgh School Types, Gender And Some Variables Related To Socioeconomic Situation On Learning And Motivation Perceptions Of Students

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 : Gülbin Aktuy

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gülbin Aktuy tarafından hazırlanan "Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları, Öğrenme Stratejileri Ve Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çankırı İli Örneği " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları 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 Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Canım Anneme

TEŞEKKÜR

Bu araştırma ile Çankırı ilinin bir ilçesindeki farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmaktır

Tezimin araştırma ve yazım aşamasında birçok kişinin yardımları bulunmaktadır. Uygulana ölçekleri bir yıl boyunca uygulama kolaylığı sağlayan saygı değer okul müdürlerine ve okul müdür yardımcılarına, bana hep destek olan sevgili öğretmen arkadaşlarıma, araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden sevgili öğrencilerime, tezimin her aşamasında yardımlarını ve eleştirilerini eksik etmeyen değerli hocam Arş. Gör. Dr. Funda Ekici'ye ve yüksek lisans eğitimine başladığım ilk andan bu zamana kadar eğitimci olmanın güzelliklerinden bahsederek bizleri yüreklendiren saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Basri Atasoy'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında yanımda olan ve manevi desteğini eksik etmeyen babama, tezimi bitirmemi dört gözle bekleyen ve beni yüreklendiren anneme, tezin yazım ve analiz aşamasında hep yanımda olan ve sorunlarıma çözüm odaklı yaklaşan eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

FARKLI LİSE TÜRLERİNİN, CİNSİYETİN VE SOSYOEKONOMİK DURUMLA İLGİLİ BAZI DEĞİŞKENLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE MOTİVASYON ALGILARINA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Gülbin Aktuy

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmaktır. Araştırmanın evrenini Çankırı ilinin bir ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 farklı lise türünde (imam hatip lisesi, sağlık lisesi, turizm lisesi ve çok programlı lise); 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında öğrenim gören 125 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Güngör (2013) tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002)'ün Türkçe'ye uyarladığı Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği (EİÖ), Açıkgöz ve Kasap (1996) tarafından geliştirilmiş Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği (BYÖ/BZYÖ), Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYE) ve uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç, Çakmak ve Demirel (2007) tarafından yapılmış olan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) ile toplanmıştır. Uygulanan ölçekler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Epistemolojik İnanış Ölçeği'nin alt boyutları dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda; EİÖ'nün alt boyutu olan bilginin basitliği ile kız öğrenciler yönünde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. ÖSÖ'nün alt boyutlarından düzenleme, yineleme, üstbilişsel, zaman ve çalışma ortamı, yardım arama stratejileri kız öğrenciler

yönünde anlamlı farklılık göstermiştir. ÖSÖ alt boyutlarından düzenleme ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ÖYE alt boyutu yüzeyselden alınan puan ile cinsiyet, annelerin eğitim düzeyi ve ailelerinin aylık gelirleri yönünde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. BYÖ alt boyutlarından öğretmenle ilgili yüklemeler ve kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler kız öğrenciler açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ayrıca babanın eğitim düzeyinin ve ailenin aylık gelirinin BYÖ alt boyutlarından aile ile ilgili yüklemelerde anlamlı yönde farklılığa sebep olduğu ortaya çıkmıştır. BZYÖ alt boyutu olan aileden aldıkları puanlar ile babalarının meslek durumları ve aile yapısı yönünde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Okul türleri arasındaki farklılığı ölçekler açısından incelediğimizde sağlık meslek lisesi yönünde EİÖ, ÖSÖ, ÖYE ve BYÖ' nden en yüksek puanların elde edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme yaklaşımları, Öğrenme stratejileri, Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri, Sosyoekonomik durum, Epistemolojik inanış
Sayfa Adedi : 91
Danışman : Prof. Dr. Basri ATASOY

THE EFFECT OF DIFFERENT HIGH SCHOOL TYPES, GENDER AND SOME VARIABLES RELATED TO SOCIOECONOMIC SITUATION ON LEARNING AND MOTIVATION PERCEPTIONS OF STUDENTS (M.S. Thesis)

Gülbin Aktuy

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between students' socioeconomic status and learning strategies, success-failure attitudes, learning approaches and epistemological beliefs. The population of the study was divided into 4 different high school types of Ministry of National Education in Ilgaz district of Çankırı province. 125 students are enrolled between 2018-2019 academic years. Correlational survey method was used for data collection. The data of the study was developed by Güngör (2013), Personal Information Form, General Epistemological Belief Scale (EBS) adapted by Deryakulu and Büyüköztürk (2002) to Turkish, Success-Failure Attributions Scale (SAS/FAS) developed by Açıkgöz and Kasap (1996), Learning Approaches Scale (LAS) developed by Biggs, Kember and Leung (2004), the adaptation of the data was collected by the Motivated and Learning Strategies Scale (MSLQ), which was prepared by Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç, Çakmak ve Demirel (2007). The applied scales were analyzed with SPSS statistical program. Arithmetic mean, standard deviation, t-test and ANOVA were used in the analysis of the obtained quantitative data. As a result of the analysis, as a result of the analyzes made considering the sub-dimensions of the Epistemological Belief Scale (EBS); Significant differences were observed between female students and the simplicity of knowledge, which is the sub-dimension of EBS. Among the sub-dimensions of the Learning Strategies Scale (LSS), organization, rehearsal, metacognitive, time and study environment, help-seeking strategies showed a significant

difference in terms of female students. Learning approaches scales (LAS) the sub-dimension was found to be significantly different from the superficial score and the gender, education level of mothers and monthly income of their families. The subordinate dimensions of the Succes Attributions Scales (SAS) show significant differences in terms of teacher-related attribution, and self-and examiner-related attitudes in terms of female students. In addition, it was found out that the education level of the father caused a significant difference between the sub-dimensions of SAS and the loadings related to himself and the exam. In addition, it was found that father's education level and monthly income of the family caused a significant difference in the family-related burdens from (SAS) sub-dimensions. The traditional structure of the family affects the sub-dimension of Failure Attributions Scales (FAS) which is related to the family. Significant differences were observed between the scores obtained from the family which is the sub-dimension of the Failure Attributions Scales (FAS) and their fathers' occupational status and family structure. When the differences between the school types were examined in terms of scales, it was seen that the highest scores were obtained from the EBS, LSS, LAS and SAS.

Key Words : Learning approaches, Learning strategies, Success-Failure Attributions, Socioeconomic status, Epistemological belief
Page Number : 91
Supervisor : Prof. Dr. Basri ATASOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Araştırmanın Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi 2

1.2.1. Alt Problemler 3

1.3.Araştırmanın Amacı 3

1.4.Araştırmanın Önemi 4

1.5 Araştırmanın Varsayımları 4

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları 4

BÖLÜM II 6

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 6

2.1. Öğrenme Yaklaşımları 6

2.1.1. Derin Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri 7

2.1.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri 7

2.3. Genel Epistemolojik İnanış 9

2.4. Öğrenme Stratejileri 10

2.5. Sosyo-ekonomik Durum 13

2.5.1. Aile Tutumları 14

BÖLÜM III 16

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 16

3.1. Türkiye' de Yapılan İlgili Araştırmalar 16

BÖLÜM IV 21

YÖNTEM 21

4.1.Araştırmanın Modeli 21

4.2. Evren ve Örneklem 22

4.3.Veri Toplama Araçları 23

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu 23

4.3.2. Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği 24

4.3.3. Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği 25

4.3.4. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği 26

4.3.5. MSLQ – Öğrenme Stratejileri Ölçeği 27

4.4.Verilerin Analizi 28

BÖLÜM V **33**

BULGULAR VE YORUM **33**

5.1. Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Durumları **33**

5.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları İle Epistemolojik İnanış Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **36**

5.2.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Epistemolojik İnanış Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **36**

5.2.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-ekonomik Durumlar İle Epistemolojik İnanış Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **37**

5.3. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **41**

5.3.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **42**

5.3.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-ekonomik Durumları İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **43**

5.4. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **50**

5.4.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **50**

5.4.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-ekonomik Durumları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular **50**

5.5. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları ile Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 54

5.5.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 54

5.5.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-Ekonomik Durumları ile Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 55

5.6. Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanlar İle İlgili Bulgular 61

BÖLÜM VI 66

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 66

6.1. Sonuç ve Tartışma 66

6.2. Öneriler 71

KAYNAKLAR 72

EKLER 80

EK 1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) 81

EK 2. Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği 85

EK 3. Kişisel Bilgi Formu 87

EK 4. Epistemolojik İnanış Ölçeği 88

EK 5. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri 91

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğrenme Stratejileri Ölçeği' Nin (ÖSÖ) Kuramsal Alt Yapısı* 12

Tablo 2. *Çalışma Grubunun Okul Türleri, Sınıf Düzeyi Ve Cinsiyete Göre Dağılımı* 23

Tablo 3. *Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği' Nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları* 26

Tablo 4. *Öğrenme Stratejileri Ölçeği'* nin *Faktör Ve Madde Sayıları* 28

Tablo 5. *Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Tanıtıcı Bulgular* 33

Tablo 6. *Öğrencilerin Cinsiyetleri İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*..... 36

Tablo 7. *Öğrencilerin Kardeş Sayısı İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* ... 37

Tablo 8. *Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*..... 38

Tablo 9. *Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*..... 38

Tablo 10. *Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*..... 39

Tablo 11. *Öğrencilerin Babalarının Meslekleri İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*..... 39

Tablo 12. *Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirleri İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*..... 40

Tablo 13. *Öğrencilerin Aile Yapısı İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*..... 40

Tablo 14. *Öğrencilerin Aile Tutumları İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....41

Tablo 15. *Öğrencilerin Cinsiyetleri İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....42

Tablo 16. *Öğrencilerin Kardeş Sayısı İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....43

Tablo 17. *Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....44

Tablo 18. *Öğrencilerin Babaların Eğitim Düzeyi İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....45

Tablo 19. *Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....46

Tablo 20. *Öğrencilerin Babalarının Meslekleri İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....47

Tablo 21. *Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....48

Tablo 22. *Öğrencilerin Aile Yapısı İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....49

Tablo 23. *Öğrencilerin Aile Tutumları İle ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....49

Tablo 24. *Öğrencilerin Cinsiyetleri İle ÖYE Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları*.....50

Tablo 25. *Öğrencilerin Kardeş Sayısı İle ÖYE Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* ..51

Tablo 26. *Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi İle ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları*.....51

Tablo 27. *Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi İle ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları*.....52

Tablo 28. *Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri İle ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 52

Tablo 29. *Öğrencilerin Babalarının Meslekleri İle ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 52

Tablo 30. *Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri İle ÖYE Alt Boyutu İlişkin T Testi Sonuçları* 53

Tablo 31. *Öğrencilerin Aile Yapısı İle ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 53

Tablo 32. *Öğrencilerin Aile Tutumu İle ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 53

Tablo 33. *Öğrencilerin Cinsiyetleri İle BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 54

Tablo 34. *Öğrencilerin Cinsiyetleri İle BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 55

Tablo 35. *Öğrencilerin Kardeş Sayısı İle BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 55

Tablo 36. *Öğrencilerin Kardeş Sayısı İle BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 56

Tablo 37. *Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi İle BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 56

Tablo 38. *Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi İle BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 57

Tablo 39. *Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi İle BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 57

Tablo 40. *Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi İle BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 58

Tablo 41. *Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri İle BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları* 58

Tablo 42. *Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri İle BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 59

Tablo 43. *Öğrencilerin Babalarının Meslekleri İle BYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 59

Tablo 44. *Öğrencilerin Babalarının Meslekleri İle BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 60

Tablo 45. *Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri İle BYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 60

Tablo 46. *Öğrencilerin Aile Yapısı İle BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları* 61

Tablo 47. *Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin ÖYE'den Aldığı ANOVA Sonuçları* 61

Tablo 48. *Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-1* 62

Tablo 49. *Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin EİÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları* 62

Tablo 50. *Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-2* 63

Tablo 51. *Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin BYÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları* 63

Tablo 52. *Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-3* 64

Tablo 53. *Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin BZYÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları* 64

Tablo 54. *Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin ÖSÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları* 65

Tablo 55. *Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-4* 65

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bb	Bilginin basitliği
Bk	Bilginin kesinliği
BYÖ	Başarı Yüklemeleri Ölçeği
BZYÖ	Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği
ÇPL	Çok Programlı Lise
EBS	Epistemological Belief Scale
EİÖ	Epistemolojik İnanış Ölçeği
FAS	Failure Attributions Scale
GÖSÖ	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
Öç	Öğrenmenin çabukluğu
ÖSÖ	Öğrenme Stratejileri Ölçeği
Öyb	Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı
ÖYE	Öğrenme Yaklaşımları Envanteri
SAS	Success Attributions Scale
LAS	Learning Approaches Scale
LSS	Learning Strategies Scale

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada farklı lise türlerinin, cinsiyetin ve sosyoekonomik durumla ilgili bazı değişkenlerin öğrencilerin öğrenme ve motivasyon algılarına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sayıltılar ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Günümüz eğitim sisteminde kendi öğrenmesinin bilincinde olan, bilgiyi yapılandırabilen, öğrenme sürecine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmek temel amaç olmuştur. Bu amaçla eğitim kurumlarında bilim okuryazarı olan, sorgulayıcı ve kendi öğrenme stratejilerini belirleyebilen bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Öğrenme stratejisi kavramı ile ilgili literatür araştırılması sırasında stratejinin bir üst boyutu olan öğrenmeyi öğrenme kavramı dikkat çekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme kavramı kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen öğrenciler yetiştirebilmeyi hedefleyen bir süreçtir. Aynı zamanda bilişsel ve üstbilişsel stratejileri de bu süreç içerisinde görmek mümkündür. Literatürde öğrenmeyi öğrenme özdüzenlemeli öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Özdüzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları öğrencinin aktif olduğu bir süreçtir (Pintrich, 2000). Zimmerman (2001)'a göre bu süreç içerisinde öğrenen bireyin hedefleri doğrultusunda, öğrenenin oluşturduğu düşünceler, hisler ve davranışlar onun amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Özdüzenlemenin alt boyutları biliş, üstbiliş ve motivasyon boyutlarına bakılmalıdır. Biliş

ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Biliş, insan aklının dünyayı ve çevresindeki gelişmeleri anlamaya yönelik yaptığı çalışmalardır (Fidan, 2012). Üstbiliş kavramı ülkemizde biliş ötesi, yürütücü biliş gibi adlandırmalarla karşılığını bulan "metacognition" kavramı "düşünme hakkında düşünme" olarak tanımlanmaktadır. (Çakıroğlu, 2007). John Flavel üstbiliş kavramını eğitim alanına kazandıran araştırmacıdır. Flavel'in tanımına göre üstbiliş, bireyin bilişsel işlemleri ve çıktıları ve bilişle ilgili her türlü işlem hakkındaki bilgisidir (Flavel, 1976). Kısaca üstbiliş kendi bilişini bilmesi, farkında olması olarak tanımlanabilir. Biliş ve üstbiliş kavramları birbirleriyle ilişkili gibi görünse de farklı yönleri olduğu bilinmelidir. Biliş, bilgini kodlanması, hatırlaması gibi süreçleri kapsarken üstbiliş, bilişsel süreci planlamayı,anlamayı ve izlemeyi kapsamaktadır (Schraw, Crippen & Hartley, 2006). Motivasyon boyutu ise bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin kullanımı ve geliştirilmesi için gerekli olan tutum ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Schraw, Crippen & Hartley, 2006).

Öğrencilerin öğrenme odaklı hareket etmeleri araştırmacıların aklına "birey nasıl öğrenir?" sorusunu getirmiştir. Bu kapsamda yapılan pek çok araştırmada öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımları ve stratejilerine yöneldikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler geliştirdikleri bu stratejileri kullanırken bazıları ise kullanmamaktadır. Literatür taraması sonucunda bu durumun alt nedenlerinin aile yapısı, bireysel farklılıklar ve bilimsel bilgiye bakış açıları olabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanışları arasındaki ilişkiler incelenecektir.

1.2.Araştırmanın Problem Cümlesi

Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanışları arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?
2. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?
3. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki nasıldır?
4. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile başarı-başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
5. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul türleri ile başarı-başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?
6. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul türleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki nasıldır?
7. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul türleri ile öğrenme statejileri arasındaki ilişki nasıldır?
8. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul türleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki nasıldır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Çankırı ilinin bir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 farklı lise türünde 2018-2019 yılları arasında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu nedenle araştırmada Kimya dersi gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerine çeşitli ölçekler uygulanarak bu ilişkiler incelenecektir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Öğrenmeyi öğrenmeye tarihi gelişimi açısından bakıldığında, 1980 öncesi öğrenmeyi öğretmek için öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapıldığı bilinmektedir.

Fakat aynı öğrenme stratejilerini bilen öğrencilerden bazıları bu stratejileri kullanırken bazılarının kullanamadığı gözlenmiştir. Öğrenmeyi öğrenmenin alt boyutlarına bakılarak bu durumun altında yatan sebepler arasında öğrencilerin farklı sosyoekonomik durumlarının, epistemolojik inanışlarının, öğrenme stratejilerinin, öğrenme yaklaşımlarının olabileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak bu araştırmada bu değişkenleri ve bunların birbiriyle olan ilişkisi bir arada incelenerek çok yönlü bir araştırma yapılmış olacaktır. Yapılan bu çalışma ile literatüre uygulanan ölçeklerin farklı lise türlerine olan etkisi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllü ve istekli oldukları varsayılmaktadır.
2. Öğrenciler kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorulara samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Uygulamayı yapan araştırmacı veri toplama araçlarından elde ettiği sonuçlarını objektif olarak yansıtmıştır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çankırı ilinin bir ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı 4 farklı lise türünde öğrenim gören öğrenciler,
2. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 2018-2019 eğitim-öğretim yılları arasında kimya dersi gören 9. ve 10 sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Öğretim yılı içerisinde araştırmaya katılan öğrenci sayısının okul türleri açısından eşitliği sağlayamaması (Sağlık lisesinde uygulamaya katılan toplam öğrenci sayısı 48,

imam hatip lisesinde 24 öğrencinin uygulamaya katılması gibi.) sınırlılığa sebep olmaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarla ilgili bir değişken olarak kabul edilen öğrenme yaklaşımları kavramı öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl başladıkları üzerine çalışmalar yapan Marton ve Saljo (1976. Akt: Biggs, Kember ve Leung, 2001, s.134) tarafından ortaya koyulmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar, öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken farklı öğrenme yaklaşımları kullandıklarını göstermiştir.

Öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımlarının temel bileşenleri arasında yer alır. Naggar (2003)'e göre öğrenme stratejisi öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemek için geliştirdikleri davranışlar olarak tanımlanır. Öğrenme stratejisi öğrenmenin sürecidir. Bir öğrencinin çalışma planını yapması, çalışma ortamını düzenlemesi gibi kullandığı taktikler bu sürecin bir parçasıdır.

İlgili alan yazında öğrenme yaklaşımları kavramı, bireyleri derin ve yüzeysel öğrenenler olarak iki başlıkta ele almaktadır. Derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenci konunun detaylarına girerek aralarındaki ilişkiyi görmeye çalışır. Bu durum öğrencide içsel motivasyonu sağlar. Yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrenci ise dışsal motivasyonun etkisi ile başarısızlık korkusu yaşayacağından dersine çalışır. Amaç sadece görevini tamamlamaktır (Johnston, 1997). Johnston (1997)'ın çalışmasında da görüldüğü gibi derin yaklaşımı kullanan öğrenci daha yüksek öğrenme hedeflerine sahipken, yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrencinin öğrenme hedefi daha düşüktür. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenci

bir konuyu öğrenme sürecinde; o konuyla ilgili her şeyi madde madde hatırlamaya çalışır. Derin öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrenciler konuyu içselleştirmeye çalışırlar. Bu bağlamda çalışma malzemesinde kullanılan kelimeleri birebir hatırlamak önemli değildir; çünkü amaç o konunun ne ifade etmek istediğini anlamaya çalışmaktır. Uzun sürede; derin yaklaşımla öğrenilenler yüzeysel öğrenmeye göre daha kalıcıdır (Howe, 1992, s.49).

Biggs, Kember ve Leung (2001)'e göre iyi bir öğretimin temel amacı öğrenciyi derin yaklaşıma yönlendirmektir.

2.1.1. Derin Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri

Marton ve Saljo (1976) tarafından öğrenme yaklaşımları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak öğrenme yaklaşımlarının alt boyutları ile incelemesini Entwistle, Ramsden ve Biggs gibi araştırmacılar farklı boyutlarla ele almışlardır. Enstwistle (1997) ve Ramsden (1992) "amaç ve süreçler", Biggs (1989) ise "strateji ve motivasyon" alt boyutları ile incelemişlerdir (Peta, 1999. Akt: Çolak, 2006, s.62).

Derin öğrenme yaklaşımı birçok yönüyle ele alındığında temelinde eski ve yeni bilginin harmanlanması, teorik bilgiler ile gündelik hayattaki bilgilerin ilişkilendirilmesi, uzun süreli bellekte bilginin tutulması gibi faaliyetler yer alır.

Her öğrencinin farklı konular için farklı öğrenme yaklaşımlarını kullanması normaldir. Amaca göre nitelikli bir öğrenme süreci oluşturmak için yaklaşımlar düzenlenebilir.

2.1.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında amaç verilen görevi tamamlamaktır. Bunun için süreç boyunca konu ile ilgili kelimelere, gerekli formüllere dışsal bir yük olarak bakılır. Bilginin sadece değerlendirmeye yönelik olduğu bir yaklaşımdır (Çolak, 2006). Bu yaklaşımda asıl amaçlanan bilginin hemen kısa yoldan hatırlanmasıdır.

Ellez ve Sezgin (2002)'e göre yüzeysel yaklaşıma ait özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Teorik bilgiyi minimum düzeyde anlama.
- İpuçlarını fark edememe.
- Öğrenileni çabuk unutma.
- İlkeler ve örnekleri karıştırma.
- Mantık çerçevesinde tartışma geliştirememe.

Bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerde, sorgulamayan, az çabayla ödev hazırlayan, ezbere dayalı sistemi benimseyen, eski ile yeni bilginin harmanlanmasına ihtiyaç duymayan bir yapı gelişmiştir. Yüzeysel yaklaşım ile öğrencinin pasif durumda kalıyor olması öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken önlem alınması gereken noktaların başında gelmelidir.

2.2. Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri

Yükleme teriminin gelişimine yardımcı olan kuramcıların başında Fritz Heider gelir. Heider' e göre insanlar hem içsel hem de dışsal nedenlerle yüklüdür (Schunk, 1994). Bir bireyin yükleme davranışının nedenleri araştırıldığında altında yatan sebeplerin ya o bireyin kişilik özelliklerinden ya da içinde bulunduğu durumdan kaynaklandığı görülmüştür (Peterson & Berger, 1983). Yüklemeler bir bireyin davranışının nedeni olarak neyi gördükleri ile ilgilidir. Yükleme kavramı insanların hem kendi davranışlarının hem de başkalarının davranışlarının nedenlerini açıklamakta yardımcı olur (Weiner, 1985). Fidan (1996)'a göre Weiner'ın modeli incelendiğinde bireylerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin gelecekte karşılaşacakları benzer durumlar içinde benzer şekilde sonuçlanacağını ileri sürmektedir. Weiner (2010), öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını daha çok çabaya, yeteneğe, görevin zor oluşuna ve şans faktörüne bağladıklarını ifade etmiştir. Yüklemelerinin sadece bu dört faktör ile sınırlı kalmadığını ve bu dört faktörün

dışında, ruh hali, yorgunluk, hastalık, fiziksel görünüm, kişilik ve insan (öğretmen, öğrenci, aile vb.) gibi faktörlerin de olduğu belirtilmektedir (Schunk, 2011).

Schunk (2011)'e göre öğrenciler başarılarının nedenini dışsal faktörlerden çok içsel faktörlere dayandırırsa başarıya ulaştıklarında kendileri ile daha çok gurur duyarlar.

2.3. Genel Epistemolojik İnanış

İnsan gün geçtikçe artan ihtiyaçlarını yerine getirmek için öğrenme ve bilme isteği içindedir. Çevresinde olup bitene anlam yüklemek, varlıklar ve evren arasındaki ilişkinin sebep ve sonuçlarını zihninde anlamlandırmak ister. İçinde bulunduğumuz toplum belli bir süreç içerisinde meydana gelen sosyal bir olgu olan bilgi toplumu olarak adlandırılabilir. Eğitimi de bu süreç içerisine katarak gelişmeleri yakından takip etmek bilgi toplumu olma açısından büyük önem arz etmektedir (Eroğlu ve Güven, 2006).

Bilginin son derece önemli olduğu günümüz bilgi çağında; bilginin tanımı Açıkgöz (2006)'e göre insanın birşeyleri yapabilme gücünü kullanarak canlı, cansız, soyut ya da somut her türlü olguyu içinde barındıran evreni kavrama ve ifade etme eylemi olarak verilmiştir.

Başka bir araştırmacı bilgiyi; isteyerek veya istemeyerek, planlı veya plansız bir şekilde çevresinde olup biten ile ilgili elde ettiği veriler olarak tanımlar (Çelikkaya, 1997, s.13).

Felsefenin en çok kullanılan disiplinlerinden bilgi kuramı yani epistemoloji Yunanca iki sözcüğün (episteme ve logos) birleşmesinden oluşmuştur. 'Episteme' kelimesi 'bilgi', 'logos' kelimesi ise 'akıl', 'yasa', 'tanrısal akıl' gibi anlamları içermektedir (Cevizci, 2000).

Epistemoloji ile ilgili açıklayıcı bir tanım yapacak olursak bilginin doğası, kaynağı, geçerlik ve güvenirliği ile birlikte bilginin aktarılma şeklinin incelenmesi ve sorgulanmasını konu edinen disiplindir (Demir ve Acar, 1997).

Hofer ve Pintrich (1997)'e göre epistemolojik inanç, bireyin bilginin doğası ve öğrenme ile ilgili sahip olduğu bütün inançları olarak tanımlanır. Diğer araştırmacılar gibi Schommer (1990)'da epistemolojik inançların çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olduğunu görmüştür. Schommer'a göre epistemolojik inançlar birbirinden bağımsız dört boyuttan oluşmaktadır.

1. Bilgi basittir.
2. Bilgi kesindir.
3. Öğrenme hemen gerçekleşir.
4. Öğrenme yeteneği doğuştandır.

2.4. Öğrenme Stratejileri

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) değerlendirme çalışmaları 1982-1986 yılları arasında Michigan Üniversitesi'nde öğrenim gören binden fazla öğrenci ile yapılmıştır. GÖSÖ öğrencinin güdülenmesini ve kullandığı öğrenme stratejisini kendine verdiği yanıtlarıyla ölçen; 50-140 madde sayısı aralığında değişen sorulardan oluşan iki kısımlı bir ölçme aracıdır (Büyüköztürk, 2004). Araştırmacı veya eğitmenin gereksinimlerini karşılamak için ölçek birlikte veya tek başına kullanıma uygun olarak tasarlanmıştır (Pintrich, 1991).

Ölçeğin ilk kısmını güdülenme ölçeği oluşturmaktadır. Güdülenme; öğrencinin öğrenmeye istek duymasını sağlayan içsel bir güçtür (Keller, 2000; Warren, 2000). Güdülenme ölçeğinin kuramsal alt yapısına bakıldığında değer, beklenti ve duyuşsal ana bileşenleri yer almaktadır.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin ikinci kısmını Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) oluşturmaktadır. Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Öğrenme stratejileriyle amaçlanan, öğrenen bireyin bilgiyi işleyerek bu bilginin kalıcı hale gelmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğrenen bireyin bu süreçte öğrenilecek bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirebilme davranışını

gerçekleştirmesi beklenmektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri öğrenen bireye bağımsız öğrenebilme yeteneğini kazandırır. Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin kuramsal alt yapısı üç başlıkta incelenmektedir; bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi.

Bilişsel stratejiler ana bileşeninde; yineleme, açımlama (ayrıntılandırma), düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri yer almaktadır. Üstbilişsel stratejiler ana bileşeninde; planlama, izleme ve düzenleme yer almaktadır. Son olarak kaynak yönetimi ana bileşeninde ise; zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran iş birliği ve yardım isteme alt boyutları bulunmaktadır. Tablo 1'de Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (ÖSÖ) kuramsal alt yapısı verilmiştir.

Tablo 1

Öğrenme Stratejileri Ölçeği' nin (ÖSÖ) Kuramsal Alt Yapısı

Bilişsel Stratejiler	• Yineleme stratejileri	• Temel etkinlik, zihinsel yinelemeler yapma ve ezbere öğrenme. ▪ Öğrencilerin önceden olan bilgiler ile yeni bilgilerin harmanlanması yerine bilgiyi olduğu gibi hatırlayıp kullanmaya yönlendirir. ▪ Dikkat ve kodlama süreçleri kullanılır
	• Açımlama Stratejileri (ayrıntılandırma)	▪ Öğrenciler eski ve yeni bilgileri arasında bağlantı kurarak uzun süreli bellekte bilgiyi saklayabilir. ▪ Özetleme, not tutma, benzetim vb. yöntemini kullanma kullandığı ek stratejileridir.
	• Düzenleme Stratejileri	▪ Öğrencinin uygun bilgiyi seçmesine yardımcı olur. ▪ Öğrenilecek bilgiler arasında ilişki kurar. ▪ Sınıflandırma yapma, ana hatları çıkarma vb.
	• Eleştirel Düşünme Stratejileri	▪ Önceki bildiklerini yeni öğrendiği durumlara uyarlamak için problem çözme ve ana hatları ile değerlendirme yapılabilir.
Metabilişsel Stratejiler	• Planlama	▪ Hedef belirleme ve görev analizi gibi etkinliklerin planlanmasına yardımcı olur.
	• İzleme	▪ Okuma yaparken dikkatini devam ettirmesi ve kendini bu aşamada test edebilmesi.
	• Düzenleme	▪ Öğrencinin kendi performansını denetlemesine yardımcı olur ve davranışlarını düzeltmesini sağlar.
Kaynak Yönetimi	• Zaman ve Çalışma Ortamı	▪ Çalışma zamanının çok amaçlı kullanılması, planlanmasını ve yönetilmesini içerir. Gerçekçi hedefler koymaya yardımcı olur. ▪ Çalışma ortamını kendisine en ideal olan şekli ile organize eder.
	• Emek Yönetimi	▪ Akademik başarı için oldukça önemli olan çaba yönetimi görevin ya da konunun zor oluşuna bakılmaksızın öğrenenin çabasını sürdürmesi gerektiğini savunur.
	• Akran İş Birliği Yönetimi	▪ Öğrenenin arkadaşlarıyla iş birliği içinde olması olumlu etkiler sağlar.
	• Yardım İsteme	▪ Öğrenenin akranları ya da öğretmenlerinden yardım istemesi öğrenci başarısını artırır.

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

2.5. Sosyo-ekonomik Durum

Günden güne değişen içinde yaşadığımız toplum düzeninde çocuk yetiştirmek ailelerin en büyük sorunlarından biridir. Bu sorunların temeline bakıldığında ailelerin sosyo-ekonomik yapısı en önemli unsurdur. Ailenin yapısı, yaşadığı sosyal çevre, ekonomik durumu, kardeş sayısı gibi etkenler eğitim olanaklarını da etkiler. Sosyoekonomik durumu saptamak için farklı sosyoekonomik durum göstergeleri kullanılmaktadır. En yaygın olarak kullanılanları meslek durumu, eğitim durumu ve gelir düzeyidir. Ekonomik gücü yerinde olan bir ailenin çocuğuna sunabileceği eğitim olanağı daha kaliteli olacaktır. Bu durum neticesinde yetişen çocuklar topluma faydalı birer birey olacaklardır. Gelir yaşam şeklini etkilediğinden faydalanılan eğitim imkanlarını da etkileyebilir. Ancak sosyoekonomik düzey ölçekleri bu araştırmanın amacı olan aile yapıları, aile tutum ve davranışlarına ilişkin bilgi vermediğinden bu araştırmada Güngör (2012) tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Türkiye' de ailenin toplum içerisinde çok büyük bir yeri olduğu bilinmektedir. İlk olarak aile kavramı Doğan (2000)'e göre biyolojik ilişkiler sonucu oluşan toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, belirli kuralların olduğu maddi ve manevi güzellikleri kuşaktan kuşağa aktaran biyolojik, psikolojik, hukuksal ve ekonomik yönleri olan toplumsal bir kurumdur.

Tanımdaki bu unsurlar aile tiplerinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Türkiye' deki aile tipolojileri Türkdoğan (1990)'a göre; "büyük aile" ve alt grupları, "kök aile", "birleşik aile", geleneksel geniş aile", "küçük aile" ve alt grupları , "çekirdek aile", "parçalanmış aile", tamamlanmamış aile" şeklinde ya da "modern aile-çekirdek aile" ; "geçiş ailesi", "büyük aile- geleneksel aile" şeklindedir. Ailelerin yapısı da teknoloji ile birlikte değişen yapıya uyum sağlamak için sürekli bir değişim içindedir. İnsanların yaşadıkları coğrafi bölge, sergiledikleri tutum ve davranışları, içinde bulundukları aile ortamından aldıkları örf ve adetler aile yapısı değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken önemli faktörlerdir (Güngör, 2013).

Bir çocuğun yetişmesinde aile yapısının önemi kadar ailenin (anne-baba ya da çocuğun bakımından sorumlu kişiler) sergilediği tutumunda önemi yadsınamaz. Tutum, bireyin yaşantı ve tecrübelerinden oluşan tepki veya eğilim olarak tanımlanabilir (Mızrakçı, 1994). Anne- baba tutumları farklılık göstermektedir. Bu farklılığı etkileyen sebepler Çağdaş (2006) ve Seçer (2006)'ya göre şöyledir:

- Anne ve babanın yetişme şekli ve yetiştiği ailenin kültürel yapısı,
- Anne ve baba arasındaki ilişkiler,
- Ailenin sosyo-ekonomik yapısı,
- Çocuğun cinsiyeti, yaşı.

2.5.1. Aile Tutumları

Demokratik tutum: Çocuk ile anne-baba arasında sevgi ve saygıya dayanan ilişki benimsenerek sorunları konuşarak çözme odaklı bir tutumdur (Yavuzer, 1995). Demokratik aile ortamında kurallar korkutularak değil çocuğun isteyerek kabul etmesi beklenir (Yörükoğlu, 1986).

Koruyucu tutum: Çocuğuna aşırı bir sevgiyle bağlanan anne baba tutumudur. Çocuğun bağımsız bir birey olarak yetişmesini engeller. Bu tutum ile yetişen çocuklar kendine güveni olmayan, duygusal problemlerini en üst seviyede yaşayan birey haline dönüşürler (Yavuzer, 1990).

Otoriter tutum: Çocuğun sürekli anne-babanın koyduğu kurallar ile kontrol altında olduğu bir tutumdur. Kurallara uyulmadığında başvurulan disiplin yöntemi cezadır (Yörükoğlu, 1982). Ceza yöntemlerinden dövme, azarlama, kınama en sık bavurulanlardır (Tuncer, 1980). Aşırı otoriter ailede yetişen çocuk içe kapanık, kinci ve saldırgan bir tutum sergiler.

Serbest ilgisiz tutum: Çocuğa karşı ilgisiz davranışlar sergileyen, çocuğun ihtiyaçlarını görmezden gelen, sevgisiz anne-baba tutumudur. Bu tutum çocuklarda olumsuz davranışlara sebebiyet verir (Arı, 1995; Öğretir, 1999). Gevşek bir tutum sergileyen anne babanın çocuklarında suça eğilim gözlenebilir.

Aşırı hoşgörülü tutum: Normal seviyelerde gösterilen hoşgörü çocuklarda toplumsal ve duygusal olarak olumlu sonuçlar ortaya çıkarırken, aşırı gösterilen hoşgörü olumsuz sonuçlar doğurur. Çocuğun algısı karşısındaki herkesin isteklerini yapacağı yönünde bir durum oluşturur (Özdinç ve Spock, 2000). Bu tutum ile yetişen çocuklarda toplumsal kurallara uymada güçlük yaşadıkları görülür.

Tutarsız tutum: Anne ve babanın aldıkları kararların değişkenlik göstermesi ya da çocuğa verilecek cezada veya ödülde kararsız kalındığı durumlarda yaşanan tutum şeklidir (Özdinç ve Spock, 2000). Bu tutum şeklinde çocuk kimin doğru karar verebildiğini bilemez ve çocuk da davranışlarıyla olumsuz ve tutarsız tavırlar sergiler.

Ailenin tutumları kesin çizgilerle ifade edilemez. Çünkü değişen toplum yapısı kültürel, sosyal, ekonomik her türlü unsurdan etkilenerek ailenin tutum ve yapısına yansır. Bu nedenle aile tutumlarını kategorileştirmek yerine olumlu ve olumsuz olarak nitelemek daha doğru olacaktır (Güngör, 2013).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Türkiye' de Yapılan İlgili Araştırmalar

Cabı (2015), yaptığı çalışmada Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde öz düzenleme becerilerindeki değişimi ve akademik başarı ile özdüzenleme stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçla ilk aşamada 32 öğrenciye, ikinci aşamada ilk aşamaya katılan 27 öğrenciye Motivasyon ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın modeli olarak tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenme stratejilerinin öğrenme stratejilerinin alt boyutlarında açımlama ve akran işbirliği stratejilerinin kazanılmasında lisans eğitimi anlamlı yönde bir etkiye sahipken yardım arama ve meta-bilişsel stratejilerinin kazanılmasında olumsuz yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Güngör (2013), yaptığı çalışmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik yapıları, aile tutumları ve aile yapısı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçla 233 öğretmen adayına Kişisel Bilgi Formu ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 11.5 programında analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan bu araştırma sonucunda problem çözme becerileri ile sosyo-ekonomik yapıları, aile tipi, aile tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun meslek yaşamları ile ilgili gelecek tasarımlarını gerçekleştirmekte sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür.

Akgün ve Gülmez (2015)'in lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kimya dersi akademik başarılarına etkisini inceleyerek yaptığı çalışma alanyazına büyük katkı sağlamıştır. Çalışmanın grubunu 2014-2015 öğretim yılında Adıyaman ili Esentepe Anadolu Lisesi' nin 10. sınıfında öğrenim görmekte olan 110 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada Kaymak (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi, Pearson korelasyon testi, Ancova testi, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma ile veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda her seviyede epistemolojik inançlara sahip lise öğrencilerinin olduğu, epistemolojik inanca cinsiyet boyutunda bakıldığında sadece bir alt boyutta anlamlı farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ise anlamlı fark olmadığı; öğrencilerin epistemolojik inançlarının akademik başarıları üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Kaymak (2010), yüksek lisans tezinde ortaöğretim 10. sınıf düzeyinde seçilen 18 öğrencinin genel ve fiziğe ait epistemolojik inanış düzeyleri ile kavramsal değişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Schommer (1990) tarafından hazırlanıp Kaymak (2010) tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Fiziğe Ait Epistemolojik İnanış Ölçeği, Kavramsal Değişim Envanteri ve Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci bir eğitim-öğretim dönemi boyunca sürmüştür. Çalışmanın sonucunda envanter ve testler uygulanan öğrencilerin epistemolojik inanışlarının, kavramsal değişimlerinin ve öğrenme stratejilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Ellezi ve Sezgin (2002)'in yaptıkları çalışmada, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirleyebilmek ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anabilim dalı ve akademik başarı ile ilişkilerini belirlemek amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin iki alt boyuttan oluştuğu gözlenmiştir. Bu alt boyutlar yüzeysel yaklaşım ve derinsel yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Yüzeysel yaklaşımda 11 madde, derinsel yaklaşımda 19 madde toplamda

30 madde bulunmaktadır. Ölçeklerin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.82 ve 0.76 olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği; sınıf düzeyine göre ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak (2006)'nın doktora tezinde araştırmacı işbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest-tekrartest modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Sultanahmet Anadolu Teknik Lisesi Tesviye Bölümü "Cisimlerin Dayanımı" dersini alan üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulan 15'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Biggs tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanteri ile toplanmıştır. Envanterin dilsel eşdeğerlik ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre "Denel işlem öncesi alınan derin öğrenme puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derin öğrenme puanları, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanalrından yüksektir." hipotezi ispatlanmıştır. Fakat "Denel işlem öncesi alınan yüzeysel öğrenme puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanları, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanalrından düşüktür." hipotezi ispatlanamamıştır.

Kasap (1997)'nin yaptığı araştırmada öğrenci yüklemeleri ve bu yüklemelerin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 74 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler ses kayıtları ve "Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi etkilediği gözlenmiştir.

Gürtekin (1993) iki bölümden oluşan bir araştırma yürütmüştür. İlk bölümünde başarı-başarısızlıklarının nedenini açıklamak için yetenek, çaba ve şans etkenlerini kullandıkları; ikinci bölümünde ise başarı-başarısızlıklarının nedenini bu üç etkenden hangisi ile açıkladıklarında insanlar üzerinde olumlu etkiye sebep olacaklarını araştırmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında 108 üniversite öğrencisine (54 kız, 54 erkek), ikinci aşamasında ise 260 üniversite öğrencisine (130 kız, 130 erkek) 7'li likert tipinde ölçek uygulanmıştır. İlk araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başarılarını yeteneğe, başarısızlıklarını ise şans etkeni ile açıklamayı tercih etmişlerdir. Ayrıca kız öğrenciler yeteneği, erkek öğrenciler ise çabayı tercih etmişlerdir.İkinci araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise başarısızlığını yeterince çaba göstermemesi ile açıklayan öğrenci hakkındaki izlenim, başarısızlığını yeteneksiz ve şansız oluşuna bağlayan öğrenci hakkındaki izlenime göre olumlu sonuç oluşturmuştur.

Deryakulu (2004)'ün çalışmasında amaç; üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inanışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. 338 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada verilerin toplanması için Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri ile Epistemolojik İnanış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanış faktörünün öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden tutum, güdülenme, konsantrasyon, bilgi işleme, ana düşünceleri seçme, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejileri; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanış faktörünün tutum, güdülenme, zaman kullanımı, kaygı, konsantrasyon, ana düşünceleri seçme ve test stratejileri; tek bir doğrunun var olduğuna inanış faktörünün ise güdülenme, kaygı, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejileri ile anlamlı sonuçları ifade ettiği bulunmuştur.

3.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Sankaran ve Bui (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme yaklaşımları ve motivasyonun web tabanlı ve geleneksel tarzda yürütülen öğretimi nasıl etkilediği ve öğrenme yaklaşımları ile motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma lisans düzeyinde "İş Yaşamında Bilgisayar Kullanımı" dersine devam eden 116 öğrenci ile yürütülmüştür. Dört hafta süre ile yürütülen çalışmada ders web tabanlı ve anlatım temelli olarak aynı içerik verilerek gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini

ölçmek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ders sonunda tüm öğrencilere yazılı bir sınav uygulanarak veriler analiz edilmiş ve akademik başarı ölçülmüştür. Araştırmacıların geliştirdiği likert tipindeki ölçek ile motivasyon ve öğrenme yaklaşımları ölçülmüştür. 14 madde motivasyon 14 madde ise öğrenme yaklaşımını kapsamaktadır. Toplamda 28 maddeden oluşan bu ölçekte elde edilen bulgular, web tabanlı ve geleneksel öğretimde derin ve yüzeysel yaklaşım gösteren öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, yüzeysel yaklaşımı kullananların stratejik yaklaşımı kullananlara göre daha yüksek başarı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca daha yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına eğilimlerinin fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Phan (2008) yaptığı çalışmada amaç öğrencilerin epistemolojik inanışları ile öğrenme yaklaşımlarını araştırmaktır. Phan farklı ırktan birtakım öğrenci ile nitel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada Hint-Fiji ve Pasifik kökenli 24 öğrenciye yarı yapılandırılmış mülakat soruları yönelterek öğrencinin sosyal çevresinin ve sosyokültürel yapısının onların öğrenme stratejilerine ve epistemolojik inanışlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal çevrelerinde, sosyokültürel ortamlarında, bilgilerinde ve epistemolojik inanışlarında farklılık olduğu gözlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda sosyoekonomik durum, epistemolojik inanış, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları ve başarı-başarısızlık yüklemeleriile ilgili değişkenler genellikle tek tek ele alınmış, fakat bu çalışmada ise bu değişkenler bir arada incelenerek daha geniş kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın geçerliği-güvenirliği başlıklarına yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 4 farklı lise türünde öğrenim gören öğrencilerin öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanışları ile arasında olan ilişki incelendiğinden bu araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu çok sayıda katılımcıdan oluşan bir evrenden ya da evrenin bir bölümünden var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004).

Büyük bir topluluğun bir konu ya da olaya ilişkin görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalara tarama araştırmaları denir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama modeli ile yapılan araştırmanın üç temel sınırlılığı vardır; denek kaybı, verilerin toplandığı ortam ve veri toplama aracının işlevselliğini yitirmesidir.

İki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki incelenirken müdahale edilmeden yapılan tarama türüne ilişkisel tarama modeli denir. İlişkisel tarama modeli neden-sonuç ilişkisini vermez (Fraenkel ve Wallen, 2006). İlişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde ipucu niteliğindedir. +1 ile -1 arasında değerler alır. Bu değerlere korelasyon katsayısı denir.

Korelasyon katsayısının 0 olması ilişki olmadığını gösterir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007).

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada çalışma grubu olarak zaman, para ve iş gücü kaybını önlemek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Örneklemin kolay ulaşılabilir olması ve düşük maliyetle kolay uygulama imkânı sağlaması araştırmacılar tarafından en az güvenilen yöntem olmasına neden olmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Araştırmanın örneklemini Çankırı ilinin bir ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 farklı lise türünde (imam hatip lisesi, sağlık lisesi, turizm lisesi, çok programlı lisesi) 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında öğrenim gören 125 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini ise Çankırı ilinin bir ilçesindeki çeşitli liselerde 2018-2019 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi yapılırken kimya müfredatına bağlı olarak ders gören öğrencilerin seçimine dikkat edilmiştir. İmam hatip ve meslek liselerinde kimya müfredatı 9. ve 10. sınıflarla sınırlı olduğu için çalışmada 11. ve 12. sınıf öğrencilerine yer verilmemiştir. Katılımcıların yaş aralığı 14-16 arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısından göre fazladır. Çalışmaya katılan 125 öğrenciden kimlik bilgilerini korumak için kendilerine sembol ya da takma isim belirlemeleri istenmiştir.

Tablo 2

Çalışma grubunun okul türleri, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Özellikler	N	%
Okul Türleri		
Turizm lisesi	27	21,6
İmam hatip lisesi	24	19,2
ÇPL	26	20,8
Sağlık lisesi	48	38,4
Sınıf		
9. Sınıf	62	49,6
10. Sınıf	63	50,4
Cinsiyet		
Kız	36	28,8
Erkek	89	71,2

4.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin farklı sosyoekonomik durumları, öğrenme stratejileri ve başarı-başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkiyi anlamak için 5 farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler likert tipi derecelendirilmiş sorulardan oluşmaktadır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Güngör (2013) tarafından uzman görüşü alınarak düzenlenen bu ölçekte aile ve ailenin sosyo-ekonomik yapısı betimlenmeye çalışılmıştır. Ölçekteki soruların analizi likert tipi derecelendirme ile yapılmıştır. Formun değişkenlerini cinsiyet (kadın, erkek), kardeş sayısı (3'ten az, 3 ve üstü), anne-baba eğitimi (okuryazar, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite, okuryazar değil), anne meslek (ev hanımı, emekli SGK, işçi, serbest meslek, memur, hayatta değil), baba meslek (çalışmıyor, emekli SGK, işçi, serbest meslek, memur, hayatta değil), aylık gelir (asgari altı, asgari üstü), aile yapısı (modern, geleneksel) ve tutumları (olumlu, olumsuz) oluşturmaktadır. Ölçekte aile yapısı ve aile tutumları ile ilgili kısımlarda düzenleme yapılmıştır. Aile yapısı ile ilgili ilk iki soru (Eskiye göre hem yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile-Yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş

aile) modern, son iki soru (Dinine, örf ve adetlerine bağlı aile-Önceki yaşam biçimini koruyan aile) ise geleneksel; aile tutumları kısmında ilk iki soru (Güçlü ve yeterli olup gerektiğinde sorunlarıma duyarlı, anlayışlı-Demokrat) olumlu, son üç soru (Koruyucu benimle ilgili her şeyle ilgilenen-Sevecen ancak benimle ilgili her sorunu çözen-Umursamaz) ise olumsuz olarak gruplandırılmıştır. Ölçek EK 3'te verilmiştir.

4.3.2. Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği

Çalışmada lise seviyesine uygun çoktan seçmeli sorulardan oluşan Epistemolojik İnanış Ölçeği (EİÖ), Schommer (1990) tarafından hazırlanmış olup Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe' ye çevrilmiştir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) bu ölçekte kapsam daralması sorununa çözüm üretmek amacıyla Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği' ni geliştirmişlerdir. Schommer (1990)'ın geliştirdiği ölçek Kaymak (2010) tarafından tekrar Türkçe' ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Genel Epistemolojik İnanış Ölçeği 36'sı olumlu 27'si olumsuz toplam 63 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Alt boyutları aşağıdaki gibidir.

1. Bilginin Basitliği: Toplam 28 maddeden (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) oluşan bu alt boyuttaki dağılımda bilginin yalıtılmış olduğu ya da bilgilerin birbirleriyle ilişkili olduğu ifade edilir.
2. Bilginin Kesinliği: Toplam 12 maddeden (2, 3, 6, 7, 12, 13, 21, 34, 45, 46, 48, 61) oluşan bu alt boyuttaki dağılımda bilginin ya değişmeyeceği inancı ya da bilginin sürekli bir değişim içinde olduğu ifade edilir.
3. Öğrenmenin Çabukluğu: Toplam 7 maddeden (1, 10, 39, 50, 51, 53, 60) oluşan bu alt boyuttaki dağılımda öğrenmenin ya hızlı bir şekilde gerçekleşeceği ya da öğrenme eyleminin gerçekleşmeyeceği ifade edilir.

4. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlılığı: Toplam 16 maddeden (4, 8, 15, 20, 24, 25, 26, 28, 32, 43, 47, 49, 52, 55, 57, 62) oluşan bu alt boyuttaki dağılımda öğrenmenin ya doğuştan olduğu ya da zamanla geliştirilebilirliği ifade edilir.

Likert tipi bu ölçekte (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen cevaplar yer almaktadır. Ölçekten alınan düşük puanlar yeterli düzeye erişilmiş epistemolojik inanışı, alınan yüksek puanlar ise yeterli düzeye erişilmemiş epistemolojik inanışı nitelemektedir (Kaymak, 2010). Ölçek EK 4'te verilmiştir.

4.3.3. Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği

Bu ölçek ilk olarak ilköğretim düzeyinde okuyan öğrencilerin başarı- başarısızlık yüklemelerinin nedenlerini saptamak amacıyla Açıkgöz ve Kasap (1996) tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği Sucuoğlu (2003) tarafından faktör analizi yapılarak lise 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek 3'lü likert tipinde Başarı Yüklemeleri ve Başarısızlık Yüklemeleri olarak iki başlıkta sunulmuştur. Sucuoğlu (2003)'nun yaptığı faktör analizi incelemeleri sonucunda Başarı Yüklemelerinin 4 faktörden (öğretmen ile ilgili yüklemeler, aile ile ilgili yüklemeler, kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler, kendisi ile ilgili yüklemeler), Başarısızlık Yüklemelerinin 3 faktörden (öğretmen ile ilgili yüklemeler, aile ile ilgili yüklemeler, kendisi ile ilgili yüklemeler) meydana geldiği saptanmıştır. Tablo 3'te alt ölçeklerin güvenirlik çalışması sonuçları verilmiştir. Ölçek EK 2'te verilmiştir.

Tablo 3

Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği' nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

	Alt ölçekler	Madde sayısı	Madde numaraları	Madde Ölçek Korelasyonu (en düşük enyüksek)		Cronbach's Alpha	İki-Yarı Güvenirlik
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	6	1, 9, 10, 13, 14, 19	,4286	,6074	,7786	,7796
	Aile ile ilgili yüklemeler	6	12, 15, 16, 17, 18, 23	,4269	,5951	,7636	,7633
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	7	2, 3, 4, 5, 8, 11, 20	,4090	,4871	,7363	,7369
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	4	6, 7, 21, 22	,1944	,4742	,5789	,5756
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	11	6, 7, 8, 14, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27	,4178	,6268	,8771	,8772
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	8	2, 5, 9, 12, 13, 15, 23, 24	,4338	,5161	,7720	,7725
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	8	1, 3, 4, 10, 11, 16, 17, 22	,4036	,6112	,7973	,7979

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

4.3.4. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından lise kademesindeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ortaya koymak için geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek; 11 tanesi derin öğrenme ve 11 tanesi yüzeysel öğrenme olmak üzere toplam 22 sorudan oluşmaktadır.

Derin yaklaşımın puanlanmasında kullanılan maddeler; 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 21'dir. Yüzeysel yaklaşımın puanlanmasında kullanılan maddeler; 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 22'dir. Derin ve yüzeysel yaklaşımdan alınabilecek en düşük ve en yüksek puan aralığı 11-55 aralığındadır.

Ölçekte, derecelendirme 5'li likert tipinde ve hiçbir zaman doğru değil (1) ve daima doğru (5) aralığında olacak şekilde düzenlenmiş ve puanlanmıştır (Biggs, Kember & Leung,2001). Ölçeğin Türkçe' ye uyarlanabilmesi için dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çolak (2006) tarafından yapılmıştır. Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için asıl uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grupları oluşturulup öğrencilere uygulama; ders öğretmeni ve Çolak (2006)

tarafından sınıf ortamında yapılmıştır. Yapılan ön uygulama sonuçları ilk olarak Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk testi ve merkezi dağılım ölçülerine bakılarak test edilmiştir. Daha sonra t testi uygulanmıştır (Çolak, 2006). Yapılan testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön uygulama için denk olduğu kanıtlanmıştır. Ölçek EK 5'te verilmiştir.

4.3.5. MSLQ – Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Araştırmamızda kullanılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) orjinali Pintrinch, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiştir. GÖS ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasını Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç, Çakmak ve Demirel (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım Güdülenme Ölçeği, ikinci kısım Öğrenme Stratejileri Ölçeğidir. Bu çalışmada amaçlanan öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla öğrencilere "benim için kesinlikle yanlış" (1) ile "benim için kesinlikle doğru" (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği uygulanmıştır. Ölçek EK 1'de verilmiştir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Öğrenme Stratejileri boyutunun alt boyutları ve madde sayıları ise, bilişsel stratejiler ana boyutunda yer alan; yineleme (4 madde), ayrıntılandırma-açımlama (6 madde), düzenleme (4 madde) ve eleştirel düşünme stratejileri (5 madde), metabilişsel stratejiler ana boyutu (11 madde), kaynak yönetimi ana boyutunda yer alan; akran işbirliği yönetimi (3 madde), çaba yönetimi (2 madde), zaman ve çalışma ortamı yönetimi (5 madde), yardım isteme (3 madde) faktörleridir. Öğrenme Stratejileri Ölçeği toplamda 9 faktör 43 maddeden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç, Çakmak ve Demirel, 2007). Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin faktör ve madde sayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenme Stratejileri Ölçeği' nin Faktör Ve Madde Sayıları

Bilişsel Stratejiler				Metabilişsel		Kaynak Yönetimi		
Düzenleme	Eleştirel düşünme	Yineleme	Ayrıntılandırma (açımlama)	Meta-bilişsel	Akran işbirliği	Zaman ve çalışma ortamı	Çaba yönetimi	Yardım arama
1	6	7	19	2	3	4	15	23
9	14	13	26	5	12	10	38	32
16	18	24	28	8	17	29		39
27	30	36	31	11		34		
	35		33	20		37		
			43	21				
				22				
				25				
				40				
				41				
				42				

Kaynak: Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Kılıç-Çakmak, E. ve Demirel, F. (2007). *Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin 12-18 Yaş Türkiye Norm Çalışması.* Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Proje No: SOBAG - 104K097.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu aşamasında 5 ölçek türünden elde edilen tüm veriler SPSS (Social Sciences Statistical Package) istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında istatistiksel tekniklerden; ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve bağımsız örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmacıların çoğunun amacı bağımlı değişken (sonuç) puanlarının karşılaştırılmasıdır.

Deneysel ve tarama araştırmalarında kullanılan ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testinde amaç; gruplar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını hipotez kurarak test etmektir. Sonuca ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grup içinde normal dağılım olarak varsayılır. Anlamlı farklılık olup olmadığnı yorumlamak için ise p (manidarlık düzeyi) değerine bakılır. Bu değer 0,05'ten küçük ise anlamlı farklılığın olduğu yorumu yapılabilir. Daha sonra bu farklılığın yüksek puan alan gruba göre anlamlı olabileceği yorumu yapılır. Ortalama değerlere bakılarak düşük ve yüksek puanlar belirlenir (Büyüköztürk, 2019).

İlişkisiz (bağımsız) örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA); birbiriyle ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını anlatır. İlişkisiz örneklem t-testindekine benzer olarak tek faktörlü varyans analizinde de dağılımın normal dağılım gösterdiği kabul edilir. Yorum için p (manidarlık düzeyi) değerinden yararlanılır. p değeri 0,05'ten küçük ise sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olduğu yorumu yapılır.

İlişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA'da en az iki grup arasında sıfırdan anlamlı bir farklılık bulunmuşsa çoklu karşılaştırma testinin (post-hoc test) kullanılması gerekir (Büyüköztürk, 2019).

4.5. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği

Araştırmalarda örneklemden elde edilen sonuçların bir grup faktör ile ifade edilmesi ve yorumlanması büyük everene genellenebilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması ortaya konulan alan yazına olan güveni artıracağı bilinmektedir.

Güvenirlik ölçmeden elde edilen sonuçların rastgele hatalardan arınık olma derecesi olarak tanımlanabilir (Turgut, 1990). Geçerlik ise Büyüköztürk (2014)'e göre ölçeklerde ölçülmek istenen özelliklerin başka özelliklerle karıştırılmadan amaçlanan ölçümün yapılması olarak tanımlanır.

Bir eğitim-öğretim yılı boyunca yapılan çalışmada ölçümler titizlikle yapılmaya çalışılmıştır. Ölçeklerin öğrenciler tarafından rahat bir şekilde cevaplanabilmesi için ölçeklerin ne amaçla dağıtıldığı, uygulanacak ölçek sayısı, soru sayıları ve bu çalışmanın sonucunda uygulamaya katılan öğrencilere ölçek sonuçlarının ne ifade ettiği ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Böylece dış geçerliği tehdit eden bir faktör ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Uygulanan 5 adet ölçeğin uzun sorulardan oluşması öğrencilerde isteksizliğe yol açabileceği için her hafta birer ölçek olmak üzere uygulanmıştır. Ölçeklerin

hangi öğrenciye ait olduğunu karıştırmamak için her öğrenciden istedikleri bir sembolü ya da ifadeyi kağıtlara yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerde not kaygısına neden olmadan sorulara dürüst cevap verebilme olanağı sağlanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin sorulara bireysel cevaplar vermeleri istenmiştir. Ayrıca her öğrenci için cevaplama süresi (bir ders saati) eşit tutulmuştur.

Ölçeklerden alınan puanların güvenirliğinden bahsedebilmek için bu puanların normal dağılım gösterdiğinden emin olunarak analizler yapılmalıdır. Bunun içinde oluşturulan grupların heterojen özelliklerde grup olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca uygulanan ölçeklerdeki soru sayılarının uzun olması güvenirliği olumlu yönde etkileyen bir faktördür.

Kaliteli seçilen sorular ölçeğin geçerliğini artırır. Kaliteli soru seçimide madde sayısının yeterli olması ve ölçeği oluşturan maddelerin amaca uygun olması ile sağlanır. Analiz sırasında öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplar sınıf ortamından bağımsız olarak değerlendirilerek çalışmanın geçerliğine olumlu yönde etki etmesi sağlanmıştır.

Nicel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik kadar önemli olan iki kavram karşımıza çıkmaktadır: iç geçerlik ve dış geçerlik. İç geçerlik; bağımlı (sonuç) değişkeni etkileyen bağımsız (neden) değişkenin ifade edilebilirlik derecesini yansıtırken, dış geçerlik ise sonuçların katılımcıların içinde bulunduğu evrene genellenebilirliğini ifade eder (Büyüköztürk, 2014). Katılımcıların seçiminde benzer geçmişe sahip olmaları önemlidir. Bu sayede hata en aza indirgenmiş olur. Bu durum iç geçerliği tehdit eden bir durumdur. Araştırmada bu durumu ortadan kaldırmak için bu faktöre dikkat ederek denek seçimi yapılmıştır. İç geçerliği tehdit eden bir diğer faktör denek kaybıdır. Bunu önüne geçmek için sene başında uygulamaya başlamadan önce yaklaşık 200 öğrenci ile uygulama başlatılmıştır. Ayrıca sınav haftalarının olduğu haftalar ya da tatil günlerinin öncesi ve sonrası yerine daha uygun olan haftalar seçilerek denek kaybı en aza indirilmeye çalışılmıştır. Denek havuzunda uç puanlara sahip öğrenciler tespit edilmiştir. Bu şekilde uç puanlara sahip olanlar çıkarılarak iç geçerliği tehdit eden bir diğer faktörde en aza indirgenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda nicel çalışmaları tehdit eden bazı durumlar

tespit edilmiştir. Bu durumları iki başlık altında inceleyebiliriz (Eckhardt ve Ermann, 1997; Karasar, 1995; Spyridakisi, 1992):

1. İç Geçerliği Tehdit Eden Faktörler:

a. Deneklerin Seçimi: Katılımcıların seçiminde benzer geçmişe sahip olmaları önemlidir. Bu sayede hata en aza indirgenmiş olur.

b. Deneklerin Olgunlaşması: Özellikle boylamsal bir çalışma yapılacaksa katılımcıların yansız atanması gerekir. Zaman içinde gerçekleşmesi beklenen zihinsel gelişimin sonucu etkileyeceği bilinmektedir.

c. Veri Toplama Aracı: Farklı gözlemci ile sürecin ilerlemesi, katılımcılara uygulanan testlerin farklılık göstermesi durumlarında ortaya çıkabilir.

d. Deneklerin Geçmişi: Katılımcıların çevresinde gelişen tüm olaylar geçmiş etkisidir. Bu etkinin tüm katılımcılar üzerine aynı şekilde yansıması denek geçmişinin sonuca etkisini ortadan kaldırdığı görülür.

e. Denek Kaybı Etkisi: Katılımcılar deney başladıktan sonra bazı sebeplerden deneyden çekilebilirler. Bunun önüne geçmek içinde deneye başlamadan önce daha büyük örneklem seçilebilir.

f. Öntest Etkisi: Aynı testin belli zaman aralıkları ile iki kez uygulanması katılımcılarda hatırlamaya sebep olur. Bu durumu engellemek için kovaryans istatistiksel bir çözüm olabilir.

g. İstatistiksel Regrasyon: Merkeze yönelme etkisi olarak tanımlanabilir. Denek havuzunda uç puanlara sahip olanların çıkarılması ile şans faktörü azaltılmış olur.

h. Etkileşme Etkisi: Sonuç üzerinde etkisi bakılmamış bazı değişkenlerin birbirlerini bağımsız şekilde etkilemesi farklı bir etkiye sebep olabilir. Yansız atamanın yapılmadığı durumlarda bu etki görülebilir.

i. Beklentilerinin Etkisi: Deneysel koşulu daha önceden bilen katılımcıda farklı beklentiler oluşabilir. Fakat bu durum deneysel süreçte kontrol edilmesi gereken bir unsurdur.

2. Dış Geçerliği Tehdit Eden Faktörler:

a. Örnekleme Etkisi: Az sayıda ve belirli bir bölgeden seçilen katılımcı ile yapılan çalışma evreni temsil etmeyebilir. Bunun için daha çok katılımcı ile dış geçerlik artırılabilir.

b. Beklentilerin Etkisi: Araştırmaya katılan bir grubun çalışma hakkında bilgisinin olması, çalışma hakkında bilgisi olmayan diğer grup ile karşılaştırıldığında davranışlarının; tüm katılımcılara olan genellenebilirliğini etkiler.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Çankırı ilinin bir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 farklı lise türünde 2018-2019 yılları arasında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. İlk olarak çalışmaya katılan 125 öğrencinin demografik özellikleri Tablo 5'te verilmiştir. Daha sonra problem ve alt problem cümleleri esas alınarak bulgular aşağıdaki şekli ile sunulmuştur.

5.1. Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Durumları

Tablo 5

Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Tanıtıcı Bulgular

Özellikler	Sayı (n)	Oran (%)
Okul Türleri		
Turizm Lisesi	27	21,6
İmam Hatip Lisesi	24	19,2
ÇPL	26	20,8
Sağlık Lisesi	48	38,4
Sınıf		
9. Sınıf	62	49,6
10. Sınıf	63	50,4
Cinsiyet		
Kız	36	28,8
Erkek	89	71,2

Tablo 5 (devam)

Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Tanıtıcı Bulgular

Özellikler	Sayı (n)	Oran (%)
Kardeş Sayısı		
3'ten az	53	42,4
3 ve üstü	72	57,6
Anne Eğitim Düzeyi		
Okur yazar değil	3	2,4
Okur yazar	2	1,6
İlköğretim	71	56,8
Ortaöğretim	47	37,6
Üniversite	2	1,6
Baba Eğitim Düzeyi		
Okur yazar değil	1	0,8
Okur yazar	2	1,6
İlköğretim	53	42,4
Ortaöğretim	59	47,2
Üniversite	10	8,0
Anne Meslek		
Ev hanımı	102	81,6
Emekli	1	0,8
İşçi	17	13,6
Serbest meslek	3	2,4
Memur	2	1,6
Baba Meslek		
Çalışmıyor	3	2,4
Emekli	22	17,6
İşçi	30	24,0
Serbest meslek	55	44,0
Memur	13	10,4
Hayatta değil	2	1,6
Aylık Gelir		
Asgari altı	39	31,2
Asgari üstü	86	68,8
Aile Yapısı		
Eskiye göre hem yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile	32	25,6
Yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş aile	11	8,8
Dinine, örf ve adetlerine bağlı aile	65	52,0
Önceki yaşam biçimini koruyan aile	17	13,6
Aile Tutumları		
Güçlü ve yeterli olup gerektiğinde sorunlarıma duyarlı, anlayışlı	59	47,2
Demokrat	9	7,2
Koruyucu benimle ilgili her şeyle ilgilenen	33	26,4
Sevecen ancak benimle ilgili her sorunu çözen	23	18,4
Umursamaz	1	0,8

- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin 27 tanesi (%21,6) turizm lisesi, 24 tanesi (%19,2) imam hatip lisesi, 26 tanesi (%20,8) ÇPL , 48 tanesi (%38,4) sağlık lisesinde eğitim görmektedir.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin 62 tanesi (%49,6) 9. sınıfta, 63 tanesi (%50,4) 10. sınıfta okumaktadır.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin 36 tanesi (%28,8) kız, 89 tanesi (%71,2) erkektir.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin 53 tanesi (%42,4) 3'ten az kardeşe, 72 tanesi (%57,6) 3 ve üstü kardeşe sahiptir.
- ✓ Katılımcı öğrencilerin annelerinin 3 tanesi (%2,4) okur yazar değil, 2 tanesi (%1,6) okur yazar, 71 tanesi (%56,8) ilköğretim, 47 tanesi (%37,6) ortaöğretim ve 2 tanesi (%1,6) üniversite öğrenim düzeyine sahiptir.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin babalarının 1 tanesi (%0,8) okur yazar değil, 2 tanesi (%1,6) okur yazar, 53 tanesi (%42,4) ilköğretim, 59 tanesi (%47,2) ortaöğretim ve 10 tanesi (%8,0) üniversite öğrenim düzeyine sahiptir.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin annelerinin 102 tanesi (%81,6) ev hanımı, 1 tanesi (%0,8) emekli, 17 tanesi (%13,6) işçi, 3 tanesi (%2,4) serbest meslek ve 2 tanesi (%1,6) memurdur.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin babalarının 3 tanesi (%2,4) çalışmıyor, 22 tanesi (%17,6) emekli, 30 tanesi (%24,0) işçi, 55 tanesi (%44,0) serbest meslek, 13 tanesi (%10,4) memurdur. Öğrencilerin 2 tanesinin (%1,6) babası hayatta değildir.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin ailelerinin 39 tanesi (%31,2) asgari altı aylık gelire, 86 tanesinin (%68,8) asgari üstü aylık gelire sahiptir.
- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin 32 tanesi (%25,6) eskiye göre hem yaşam şekli hem de değer yargıları değişmiş aile yapısına, 11 tanesi (%8,8) yaşam şekli, örf ve adetlerine bağlı topluma göre değişmiş aile yapısına, 65 tanesi (%52,0) dinine, örf ve adetlerine bağlı aile yapısına, 17 tanesi (%13,6) önceki yaşam biçimini koruyan aile yapısına sahiptir.

- ✓ Katılımcı olan öğrencilerin 59 tanesi (%47,2) güçlü ve yeterli olup gerektiğinde sorunlarıma duyarlı, anlayışlı aile tutum seçeneğini, 9 tanesi (%7,2) demokrat aile tutum seçeneğini, 33 tanesi (%26,4) koruyucu benimle ilgili her şeyle ilgilenen aile tutum seçeneğini, 23 tanesi (%18,4) sevecen ancak benimle ilgili her sorunu çözen aile tutum seçeneğini ve 1 tanesi (%0,8) umursamaz aile tutum seçeneğini işaretlemiştir.

5.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları İle Epistemolojik İnanış Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

EİÖ' nin alt boyutları; Bilginin basitliği (Bb), Bilginin kesinliği (Bk), Öğrenmenin çabukluğu (Öç) ve Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı (Öyb) olarak 4 alt boyutta incelenmiştir. Bu alt boyutlar esas alınarak sosyoekonomik durum faktörlerinden olan cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, aylık gelir, aile yapısı ve aile tutumlarının EİÖ alt boyutları ile teker teker ele alınmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Her biri Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14' te yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

5.2.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Epistemolojik İnanış Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 6

Öğrencilerin Cinsiyetleri ile EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	t	Sd	p
Bilginin basitliği (Bb)	Kız	36	93,6389	2,458	123	,015
	Erkek	89	85,7528			
Bilginin kesinliği (Bk)	Kız	36	39,2500	1,377	123	,171
	Erkek	89	37,3034			
Öğrenmenin çabukluğu (Öç)	Kız	36	22,0278	,333	123	,740
	Erkek	89	21,6854			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı (Öyb)	Kız	36	52,9722	1,689	123	,094
	Erkek	89	49,7191			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından (Bb, Bk, Öç, Öyb) aldıkları puan ile cinsiyetleri arasındaki t-testine göre; Bilginin basitliği alt boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)=2,458;p<0,05$). Bu farklılık kız öğrencilerin EİÖ'den daha yüksek puan almalarından kaynaklanmıştır. Kız öğrenciler 93,6389 puan, erkek öğrenciler ise 85,7528 puan almışlardır. Diğer alt boyutlar ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

5.2.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-ekonomik Durumlar İle Epistemolojik İnanış Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde istatistiksel anlamda farklılık bulunmayan EİÖ'ne ait alt boyutlar yorumlanmaktadır. Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	t	Sd	p
Bilginin basitliği (Bb)	3'ten az	53	85,7170	-1,340	123	,183
	3 ve üstü	72	89,7222			
Bilginin kesinliği (Bk)	3'ten az	53	37,0377	-1,105	123	,271
	3 ve üstü	72	38,4722			
Öğrenmenin çabukluğu (Öç)	3'ten az	53	21,5472	-,437	123	,663
	3 ve üstü	72	21,9583			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı (Öyb)	3'ten az	53	50,6226	-,032	123	,974
	3 ve üstü	72	50,6806			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile kardeş sayıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır ($t(123)$; $p>0,05$). Araştırmada öğrencilerin EİÖ' nin alt boyutlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ölçmek amacıyla t test yapılmış; ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmadan önce p değerine bakılmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı farklılığın olmadığını gösterir.

Tablo 8

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
Bilginin basitliği (Bb)	ilköğretim ve altı	76	86,6711	-1,138	123	,257
	ilköğretim üstü	49	90,1224			
Bilginin kesinliği (Bk)	ilköğretim ve altı	76	37,9868	,237	123	,813
	ilköğretim üstü	49	37,6735			
Öğrenmenin çabukluğu (Öç)	ilköğretim ve altı	76	21,6974	-,232	123	,817
	ilköğretim üstü	49	21,9184			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı (Öyb)	ilköğretim ve altı	76	49,8289	-1,174	123	,243
	ilköğretim üstü	49	51,9388			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile annelerinin eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
Bilginin basitliği (Bb)	ilköğretim ve altı	56	86,5714	-,882	123	,379
	ilköğretim üstü	69	89,2029			
Bilginin kesinliği (Bk)	ilköğretim ve altı	56	37,4643	-,559	123	,577
	ilköğretim üstü	69	38,1884			
Öğrenmenin çabukluğu (Öç)	ilköğretim ve altı	56	21,4821	-,585	123	,560
	ilköğretim üstü	69	22,0290			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı (Öyb)	ilköğretim ve altı	56	49,3750	-1,317	123	,190
	ilköğretim üstü	69	51,6957			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile babalarının eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8 ve Tablo 9'a göre; anne-baba eğitiminin EİÖ'nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. P değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca okuryazar, okuryazar değil ve ilköğretim kategorileri "ilköğretim ve altı", ortaöğretim ve üniversite kategorileri ise "ilköğretim üstü" olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
Bilginin basitliği (Bb)	ev hanımı	102	87,5098	-,729	123	,467
	çalışan	23	90,3043			
Bilginin kesinliği (Bk)	ev hanımı	102	38,0588	,637	123	,525
	çalışan	23	37,0000			
Öğrenmenin çabukluğu (Öç)	ev hanımı	102	21,8333	,223	123	,824
	çalışan	23	21,5652			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı (Öyb)	ev hanımı	102	50,8235	,400	123	,690
	çalışan	23	49,9130			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile annelerinin meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 11

Öğrencilerin Babalarının Meslekleri İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
Bilginin basitliği (Bb)	çalışmıyor	3	82,3333	-,601	123	,549
	çalışıyor	122	88,1639			
Bilginin kesinliği (Bk)	çalışmıyor	3	38,0000	,033	123	,974
	çalışıyor	122	37,8607			
Öğrenmenin çabukluğu (Öç)	çalışmıyor	3	20,6667	-,377	123	,707
	çalışıyor	122	21,8115			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı (Öyb)	çalışmıyor	3	48,0000	-,473	123	,637
	çalışıyor	122	50,7213			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile babalarının meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 10 ve Tablo 11'e göre; anne-baba mesleğinin EİÖ'nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Anne-babanın meslek durumlarının kategorilendirilmesinde ev hanımı anne ve hayatta değil seçenekleri "çalışmıyor" olarak, baba mesleği için ise

çalışmıyor ve hayatta değil seçenekleri "çalışmıyor" olarak nitelendirilmiştir. Geri kalan seçenekler (emekli SGK, işçi, memur, serbest meslek) "çalışıyor" olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirleri İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	t	Sd	P
Bilginin basitliği	Asgari altı	39	87,3590	-,301	123	,764
	Asgari üstü	86	88,3256			
Bilginin kesinliği	Asgari altı	39	38,0256	,169	123	,866
	Asgari üstü	86	37,7907			
Öğrenmenin çabukluğu	Asgari altı	39	22,3077	,759	123	,449
	Asgari üstü	86	21,5465			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı	Asgari altı	39	50,5897	-,051	123	,960
	Asgari üstü	86	50,6860			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile ailelerinin aylık gelirleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 12'ye göre; aylık gelirlerin EİÖ' nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 13

Öğrencilerin Aile Yapısı İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Aile Yapısı		N	Ortalama	t	Sd	p
Bilginin basitliği	Modern	43	89,4419	,691	123	,491
	Geleneksel	82	87,2805			
Bilginin kesinliği	Modern	43	39,4186	1,768	123	,080
	Geleneksel	82	37,0488			
Öğrenmenin çabukluğu	Modern	43	21,5349	-,388	123	,699
	Geleneksel	82	21,9146			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı	Modern	43	50,3023	-,290	123	,772
	Geleneksel	82	50,8415			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile aile yapıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 13'e göre; aile yapısının EİÖ'nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 14

Öğrencilerin Aile Tutumları İle EİÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	Ortalama	t	Sd	P
Bilginin basitliği	Olumlu	68	88,1029	,058	123	,954
	Olumsuz	57	87,9298			
Bilginin kesinliği	Olumlu	68	37,8382	-,044	123	,965
	Olumsuz	57	37,8947			
Öğrenmenin çabukluğu	Olumlu	68	21,4559	-,772	123	,442
	Olumsuz	57	22,1754			
Öğrenmenin yeteneğe bağlılığı	Olumlu	68	50,5588	-,120	123	,904
	Olumsuz	57	50,7719			

Katılımcı öğrencilerin EİÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile aile tutumu arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 14'e göre; aile tutumlarının EİÖ'nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Genel anlamda sosyo-ekonomik durum başlığı altında olan diğer faktörler ile EİÖ'nin alt boyutları arasında anlamlı sayılabilecek bir ilişki bulunamamıştır.

5.3. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

ÖSÖ toplam 43 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Bu alt boyutlar bilişsel alt boyut, metabilişsel alt boyut ve kaynak yönetimi alt boyutlarıdır. Bilişsel alt boyut düzenleme, eleştirel düşünme, yineleme ve açımlama; kaynak yönetimi alt boyutu ise akran işbirliği, zaman ve çalışma ortamı, çaba yönetimi, yardım arama boyutlarına ayrılarak analiz edilmiştir. 1 ile 7 arasında puanlama yapılan bir ölçektir. ÖSÖ ile Sosyo-ekonomik Durumların alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenecektir.

5.3.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 15

Öğrencilerin Cinsiyetleri ile ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	Kız	36	19,4167	3,036	123	,003
	Erkek	89	16,1124			
Eleştirel düşünme	Kız	36	23,1667	1,327	123	,187
	Erkek	89	21,4831			
Yineleme	Kız	36	20,6389	3,253	123	,001
	Erkek	89	17,0000			
Açımlama	Kız	36	27,8056	1,224	123	,223
	Erkek	89	25,9326			
Metabilişsel	Kız	36	55,1389	3,245	123	,002
	Erkek	89	46,7079			
Akran işbirliği	Kız	36	10,9722	,479	123	,633
	Erkek	89	10,5730			
Zaman ve çalışma ortamı	Kız	36	26,6944	3,139	123	,002
	Erkek	89	22,6742			
Çaba yönetimi	Kız	36	9,8056	1,428	123	,156
	Erkek	89	8,9663			
Yardım arama	Kız	36	15,6389	2,032	123	,044
	Erkek	89	13,7528			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından düzenleme, yineleme, metabilişsel, zaman ve çalışma ortamı ve yardım arama alt boyutlarından aldıkları puan ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık kız öğrencilerin ÖSÖ'den daha yüksek puan almalarından kaynaklanmıştır. Düzenleme alt boyutu için p değeri 0,003; yineleme alt boyutu için 0,001; metabilişsel alt boyutu ve zaman-çalışma ortamı alt boyutları için 0,002 ve yardım arama alt boyutu için 0,044'tür. Uygulanan t testi ile p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden küçük olduğu görülmüştür.

5.3.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-ekonomik Durumları İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde diğer sosyoekonomik durumlar ile ilgili istatistiksel anlamda farklılık bulunan ve bulunmayan EİÖ'ne ait alt boyutlar yorumlanmaktadır. Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile ÖSÖ alt boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	t	Sd	P
Düzenleme	3'ten az	,021	,884	,368	123	,714
	3 ve üstü					
Eleştirel düşünme	3'ten az	,341	,560	,974	123	,332
	3 ve üstü					
Yineleme	3'ten az	,007	,933	,444	123	,658
	3 ve üstü					
Açımlama	3'ten az	,231	,632	1,261	123	,210
	3 ve üstü					
Metabilişsel	3'ten az	,433	,512	,738	123	,462
	3 ve üstü					
Akran işbirliği	3'ten az	,222	,638	,538	123	,592
	3 ve üstü					
Zaman ve çalışma ortamı	3'ten az	,086	,770	1,131	123	,260
	3 ve üstü					
Çaba yönetimi	3'ten az	,276	,600	,180	123	,858
	3 ve üstü					
Yardım arama	3'ten az	,175	,676	,467	123	,641
	3 ve üstü					

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile kardeş sayıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 16'ya göre; kardeş sayısının ÖSÖ'nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 17

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	ilköğretim ve altı	76	17,2500	,454	123	,651
	ilköğretim üstü	49	16,7755			
Eleştirel düşünme	ilköğretim ve altı	76	22,5263	1,209	123	,229
	ilköğretim üstü	49	21,1020			
Yineleme	ilköğretim ve altı	76	18,3026	,602	123	,549
	ilköğretim üstü	49	17,6531			
Açımlama	ilköğretim ve altı	76	26,9605	,875	123	,383
	ilköğretim üstü	49	25,7143			
Metabilişsel	ilköğretim ve altı	76	50,8421	1,755	123	,082
	ilköğretim üstü	49	46,4898			
Akran	ilköğretim ve altı	76	10,5263	-,534	123	,595
	ilköğretim üstü	49	10,9388			
Zaman ve çalışma ortamı	ilköğretim ve altı	76	23,9474	,238	123	,812
	ilköğretim üstü	49	23,6531			
Çaba yönetimi	ilköğretim ve altı	76	9,5658	1,680	123	,096
	ilköğretim üstü	49	8,6531			
Yardım arama	ilköğretim ve altı	76	14,1184	-,518	123	,605
	ilköğretim üstü	49	14,5714			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile annelerinin eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 18

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	ilköğretim ve altı	56	15,8036	2,268	123	,025
	ilköğretim üstü	69	18,0870			
Eleştirel	ilköğretim ve altı	56	21,0179	-1,492	123	,138
	ilköğretim üstü	69	22,7391			
Yineleme	ilköğretim ve altı	56	17,0179	-1,781	123	,077
	ilköğretim üstü	69	18,8841			
Açımlama	ilköğretim ve altı	56	25,8929	-,750	123	,455
	ilköğretim üstü	69	26,9420			
Metabilişsel	ilköğretim ve altı	56	47,5893	-1,143	123	,255
	ilköğretim üstü	69	50,3913			
Akran	ilköğretim ve altı	56	10,5893	-,235	123	,814
	ilköğretim üstü	69	10,7681			
Zaman	ilköğretim ve altı	56	22,9821	-1,279	123	,203
	ilköğretim üstü	69	24,5217			
Çaba	ilköğretim ve altı	56	8,8750	-1,124	123	,263
	ilköğretim üstü	69	9,4783			
Yardım	ilköğretim ve altı	56	13,5714	-1,543	123	,125
	ilköğretim üstü	69	14,8841			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından düzenlemeden aldıkları puan ile babalarının eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)=2,268;p<0,05$). Bu fark babalarının ilköğretim üstü eğitim durumuna sahip olanların daha yüksek puan almasından kaynaklanmaktadır. Diğer alt boyutları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 19

Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri ile ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	ev hanımı	102	17,1667	,423	123	,673
	çalışan	23	16,6087			
Eleştirel	ev hanımı	102	22,0588	,331	123	,741
	çalışan	23	21,5652			
Yineleme	ev hanımı	102	18,1569	,435	123	,665
	çalışan	23	17,5652			
Açımlama	ev hanımı	102	26,4020	-,212	123	,833
	çalışan	23	26,7826			
Metabilişsel	ev hanımı	102	49,1078	-,048	123	,961
	çalışan	23	49,2609			
Akran	ev hanımı	102	10,4412	-1,386	123	,168
	çalışan	23	11,7826			
Zaman	ev hanımı	102	23,8039	-,098	123	,922
	çalışan	23	23,9565			
Çaba	ev hanımı	102	9,2745	,523	123	,602
	çalışan	23	8,9130			
Yardım	ev hanımı	102	14,1863	-,542	123	,589
	çalışan	23	14,7826			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile annelerinin meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 20

Öğrencilerin Babalarının Meslekleri ile ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	çalışmıyor	3	14,3333	-,841	123	,402
	çalışıyor	122	17,1311			
Eleştirel	çalışmıyor	3	22,6667	,189	123	,850
	çalışıyor	122	21,9508			
Yineleme	çalışmıyor	3	19,6667	,481	123	,631
	çalışıyor	122	18,0082			
Açımlama	çalışmıyor	3	32,0000	1,251	123	,213
	çalışıyor	122	26,3361			
Metabilişsel	çalışmıyor	3	50,3333	,153	123	,878
	çalışıyor	122	49,1066			
Akran	çalışmıyor	3	10,3333	-,147	123	,883
	çalışıyor	122	10,6967			
Zaman	çalışmıyor	3	25,0000	,304	123	,762
	çalışıyor	122	23,8033			
Çaba	çalışmıyor	3	11,3333	1,250	123	,214
	çalışıyor	122	9,1557			
Yardım	çalışmıyor	3	12,3333	-,722	123	,472
	çalışıyor	122	14,3443			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile babalarının meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 21

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri ile ÖSÖ alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Aylık Gelir	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	Asgari altı	39	17,5641	,660	123	,510
	Asgari üstü	86	16,8372			
Eleştirel düşünme	Asgari altı	39	21,8718	-,112	123	,911
	Asgari üstü	86	22,0116			
Yineleme	Asgari altı	39	16,8462	-1,548	123	,124
	Asgari üstü	86	18,5930			
Açımlama	Asgari altı	39	27,3846	,884	123	,378
	Asgari üstü	86	26,0581			
Metabilişsel	Asgari altı	39	49,5641	,235	123	,814
	Asgari üstü	86	48,9419			
Akran işbirliği	Asgari altı	39	10,6154	-,129	123	,897
	Asgari üstü	86	10,7209			
Zaman ve çalışma	Asgari altı	39	24,0769	,274	123	,785
ortamı	Asgari üstü	86	23,7209			
Çaba yönetimi	Asgari altı	39	9,3590	,379	123	,705
	Asgari üstü	86	9,1395			
Yardım arama	Asgari altı	39	14,9744	1,074	123	,285
	Asgari üstü	86	13,9884			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile ailelerinin aylık gelirleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 21'e göre; ailelerin aylık geliri ÖSÖ' nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 22

Öğrencilerin Aile Yapısı ile ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	Modern	43	16,3488	-1,018	123	,311
	Geleneksel	82	17,4390			
Eleştirel düşünme	Modern	43	21,3953	-,718	123	,474
	Geleneksel	82	22,2683			
Yineleme	Modern	43	17,8837	-,225	123	,822
	Geleneksel	82	18,1341			
Açımlama	Modern	43	24,9302	-1,618	123	,108
	Geleneksel	82	27,2805			
Metabilişsel	Modern	43	47,0465	-1,242	123	,217
	Geleneksel	82	50,2317			
Akran işbirliği	Modern	43	10,1860	-,966	123	,336
	Geleneksel	82	10,9512			
Zaman ve çalışma ortamı	Modern	43	22,6977	-1,373	123	,172
	Geleneksel	82	24,4268			
Çaba yönetimi	Modern	43	8,9767	-,625	123	,533
	Geleneksel	82	9,3293			
Yardım arama	Modern	43	13,4186	-1,501	123	,136
	Geleneksel	82	14,7561			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ'den aldıkları puan ile aile yapısı arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 23

Öğrencilerin Aile Tutumları ile ÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	Ortalama	t	Sd	p
Düzenleme	Olumlu	68	17,4265	,777	123	,439
	Olumsuz	57	16,6316			
Eleştirel düşünme	Olumlu	68	22,5882	1,177	123	,241
	Olumsuz	57	21,2281			
Yineleme	Olumlu	68	18,1471	,205	123	,838
	Olumsuz	57	17,9298			
Açımlama	Olumlu	68	27,4853	1,604	123	,111
	Olumsuz	57	25,2632			
Metabilişsel	Olumlu	68	49,3824	,220	123	,827
	Olumsuz	57	48,8421			
Akran işbirliği	Olumlu	68	11,0735	1,120	123	,265
	Olumsuz	57	10,2281			
Zaman ve çalışma ortamı	Olumlu	68	24,8088	1,793	123	,075
	Olumsuz	57	22,6667			
Çaba yönetimi	Olumlu	68	9,5000	1,196	123	,234
	Olumsuz	57	8,8596			
Yardım arama	Olumlu	68	14,6912	1,015	123	,312
	Olumsuz	57	13,8246			

Katılımcı öğrencilerin ÖSÖ alt boyutundan aldıkları puan ile aile tutumu arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

5.4. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

ÖYE 11'i derin öğrenme, 11'i yüzeysel öğrenme olmak üzere toplam 22 maddeden oluşan ve 1-5 arasında puanlama sistemine sahip olan bir ölçektir. ÖYE ile Sosyoekonomik Durumların alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

5.4.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 24

Öğrencilerin Cinsiyetleri ile ÖYE Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	Kız	36	35,2222	1,750	123	,083
	Erkek	89	32,6742			
Yüzeysel öğrenme	Kız	36	35,1389	2,213	123	,029
	Erkek	89	32,5843			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutlarından yüzeyselden aldıkları puan ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)=2,213;p<0,05$). Bu farklılık kız öğrencilerin ÖYE alt boyutu yüzeyselden daha yüksek puan almalarından kaynaklanmıştır.

5.4.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-ekonomik Durumları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde diğer sosyoekonomik durumlar ile ilgili istatistiksel anlamda farklılık bulunan ve bulunmayan ÖYE'ne ait alt boyutlar yorumlanmaktadır. Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31 ve Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile ÖYE Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	3'ten az	53	33,0377	-,476	123	,635
	3 ve üstü	72	33,6806			
Yüzeysel	3'ten az	53	33,3774	,092	123	,927
öğrenem	3 ve üstü	72	33,2778			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutundan aldıkları puan ile kardeş sayıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 25'e göre; kardeş sayısı ÖYE' nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 26

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	ilköğretim ve altı	76	32,3816	-1,944	123	,054
	ilköğretim üstü	49	35,0000			
Yüzeysel	ilköğretim ve altı	76	32,3026	-2,433	123	,016
öğrenme	ilköğretim üstü	49	34,8980			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutlarından yüzeysel öğrenmeden aldıkları puan ile annelerinin eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)=-2,433;p<0,05$). Bu farklılık annelerinin eğitim düzeyi ilköğretim üstünden olan çocukların ÖYE den aldıkları puanın daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. ÖYE alt boyutlarından derin ile annelerinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 27

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	ilköğretim ve altı	56	32,5714	-1,135	123	,259
	ilköğretim üstü	69	34,0870			
Yüzeysel öğrenme	ilköğretim ve altı	56	32,3214	-1,707	123	,090
	ilköğretim üstü	69	34,1304			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutundan aldıkları puan ile babalarının eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 28

Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri ile ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	ev hanımı	102	33,1471	-,826	123	,411
	çalışan	23	34,5652			
Yüzeysel öğrenme	ev hanımı	102	33,2451	-,296	123	,768
	çalışan	23	33,6522			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutundan aldıkları puan ile annelerinin meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 29

Öğrencilerin Babalarının Meslekleri ile ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	çalışmıyor	3	29,3333	-,961	123	,339
	çalışıyor	122	33,5082			
Yüzeysel öğrenme	çalışmıyor	3	31,6667	-,487	123	,627
	çalışıyor	122	33,3607			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutundan aldıkları puan ile babalarının meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 30

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri ile ÖYE Alt Boyutu İlişkin T Testi Sonuçları

	Aylık Gelir	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	Asgari altı	39	34,0000	,598	123	,551
	Asgari üstü	86	33,1395			
Yüzeysel öğrenme	Asgari altı	39	35,5897	2,968	123	,004
	Asgari üstü	86	32,2907			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutu yüzeysel öğrenmeden aldıkları puan ile ailelerinin aylık gelirleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır (t(123)=2,968;p<0,05). Farklılık asgari altı aylık gelire sahip olanların yüzeysel öğrenmeden daha fazla puan almalarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 31

Öğrencilerin Aile Yapısı ile ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	Modern	43	33,1163	-,317	123	,752
	Geleneksel	82	33,5610			
Yüzeysel öğrenme	Modern	43	33,5581	,324	123	,747
	Geleneksel	82	33,1951			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutundan aldıkları puan ile aile yapıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 32

Öğrencilerin Aile Tutumu ile ÖYE Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Aile Tutumu	N	Ortalama	t	Sd	p
Derin öğrenme	Olumlu	68	33,5735	,271	123	,787
	Olumsuz	57	33,2105			
Yüzeysel öğrenme	Olumlu	68	33,2353	-,174	123	,862
	Olumsuz	57	33,4211			

Katılımcı öğrencilerin ÖYE alt boyutlarından aldıkları puan ile aile tutumu arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 31 ve Tablo 32'ye göre; aile yapısı ve aile tutumları ÖYE' nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p

değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

5.5. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumları ile Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

BYÖ ve BZYÖ olmak üzere iki başlıkta uygulanan bir ölçektir. Başarı yüklemeleri ölçeği 23 maddeden, başarısızlık yüklemeleri ölçeği ise 27 maddeden oluşmaktadır. İki ölçek içinde 1 ve 3 arasında puanlama sistemi kullanılmıştır. BYÖ 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenci yüklemeyi ya öğretmenine, ailesine, kendisi ve sınava ya da sadece kendisine yapmaktadır. BZYÖ 3 alt boyuttan oluşmaktadır. BZYÖ'de ise öğrenci yüklemeyi ya ailesine, kendisine ya da öğretmenine yapmaktadır (bkz. Yöntem, Tablo 3).

5.5.1. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 33

Öğrencilerin Cinsiyetleri ile BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	t	Sd	p
öğretmen	Kız	36	15,8889	2,047	123	,043
	Erkek	89	14,8764			
aile	Kız	36	13,1944	,719	123	,473
	Erkek	89	12,7528			
kendisi ve sınav	Kız	36	18,4167	2,778	123	,006
	Erkek	89	16,9551			
kendisi	Kız	36	8,6389	1,646	123	,102
	Erkek	89	7,9551			

Katılımcı öğrencilerin BYÖ alt boyutlarından öğretmen ile kendisi ve sınavdan aldıkları puan ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)=2,047;p<0,05$), ($t(123)=2,778;p<0,05$). Bu farklılık kız öğrencilerin BYÖ öğretmen ile kendisi ve sınav alt boyutlarından daha yüksek puan almalarından kaynaklanmıştır.

Tablo 34

Öğrencilerin Cinsiyetleri ile BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	t	Sd	p
aile	Kız	36	17,8333	-1,296	123	,197
	Erkek	89	19,3034			
kendisi	Kız	36	18,3889	1,404	123	,163
	Erkek	89	17,3820			
öğretmen	Kız	36	19,2222	1,761	123	,081
	Erkek	89	17,9101			

Katılımcı öğrencilerin BZYÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

5.5.2. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Diğer Sosyo-Ekonomik Durumları ile Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 35

Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	t	Sd	P
öğretmen	3'ten az	53	15,3396	,648	123	,518
	3 ve üstü	72	15,0417			
aile	3'ten az	53	13,4717	1,847	123	,067
	3 ve üstü	72	12,4444			
kendisi ve sınav	3'ten az	53	17,3396	-,127	123	,899
	3 ve üstü	72	17,4028			
kendisi	3'ten az	53	8,3962	1,107	123	,270
	3 ve üstü	72	7,9722			

Katılımcı öğrencilerin BYÖ alt boyutundan aldıkları puan ile kardeş sayıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 36

Öğrencilerin Kardeş Sayısı ile BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Ortalama	t	Sd	P
Aile	3'ten az	53	18,5849	-,490	123	,625
	3 ve üstü	72	19,0972			
Kendisi	3'ten az	53	17,4906	-,476	123	,635
	3 ve üstü	72	17,8056			
Öğretmen	3'ten az	53	17,9811	-,773	123	,441
	3 ve üstü	72	18,5139			

Katılımcı öğrencilerin BZYÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile kardeş sayıları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 35 ve Tablo 36'ya göre; kardeş sayıları BYÖ ve BZYÖ' nin alt boyutlarına etki etmemesi t testi ile yorumlanmıştır. p değerlerinin 0,05 manidarlık düzeyinden büyük olması anlamlı bir farklılığın olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 37

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
öğretmen	ilköğretim ve altı	76	14,9737	-1,068	123	,288
	ilköğretim üstü	49	15,4694			
aile	ilköğretim ve altı	76	12,5263	-1,597	123	,113
	ilköğretim üstü	49	13,4286			
kendisi ve sınav	ilköğretim ve altı	76	17,4474	,362	123	,718
	ilköğretim üstü	49	17,2653			
kendisi	ilköğretim ve altı	76	8,0132	-,912	123	,363
	ilköğretim üstü	49	8,3673			

Katılımcı öğrencilerin BYÖ alt boyutundan aldıkları puan ile annelerinin eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 38

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
aile	ilköğretim ve altı	76	18,5526	-,790	123	,431
	ilköğretim üstü	49	19,3878			
kendisi	ilköğretim ve altı	76	17,5658	-,404	123	,687
	ilköğretim üstü	49	17,8367			
öğretmen	ilköğretim ve altı	76	18,3158	,101	123	,919
	ilköğretim üstü	49	18,2449			

Katılımcı öğrencilerin BZYÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile annelerinin eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
öğretmen	ilköğretim ve altı	56	14,7321	-1,745	123	,083
	ilköğretim üstü	69	15,5217			
aile	ilköğretim ve altı	56	12,1607	-2,379	123	,019
	ilköğretim üstü	69	13,4638			
Kendisi ve sınav	ilköğretim ve altı	56	17,0000	1,390	123	,167
	ilköğretim üstü	69	17,6812			
kendisi	ilköğretim ve altı	56	7,9107	-1,149	123	,253
	ilköğretim üstü	69	8,3478			

Katılımcı öğrencilerin BYÖ alt boyutu aileden aldıkları puan ile babalarının eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)=-2,379;p<0,05$). Farklılık babaları ilköğretim üstü olan öğrencilerden kaynaklanmaktadır. BYÖ alt boyutundan en yüksek puanı onlar almıştır. Diğer alt boyutlarla babaların eğitim durumu arasında bir farklılık bulunmamaktadır..

Tablo 40

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	t	Sd	p
aile	ilköğretim ve altı	56	19,6250	1,307	123	,194
	ilköğretim üstü	69	18,2754			
kendisi	ilköğretim ve altı	56	17,4107	-,721	123	,473
	ilköğretim üstü	69	17,8841			
öğretmen	ilköğretim ve altı	56	17,7857	-1,334	123	,185
	ilköğretim üstü	69	18,6957			

Katılımcı öğrencilerin BZYÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile babalarının eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 41

Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri ile BYÖ Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
öğretmen	ev hanımı	102	15,0490	-1,106	123	,271
	çalışan	23	15,6957			
aile	ev hanımı	102	12,9118	,240	123	,811
	çalışan	23	12,7391			
Kendisi ve sınav	ev hanımı	102	17,2745	-,873	123	,384
	çalışan	23	17,8261			
kendisi	ev hanımı	102	8,1373	-,163	123	,871
	çalışan	23	8,2174			

Katılımcı öğrencilerin BYÖ alt boyutundan aldıkları puan ile annelerinin meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 42

Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri ile BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
aile	ev hanımı	102	18,7941	-,350	123	,727
	çalışan	23	19,2609			
kendisi	ev hanımı	102	17,6176	-,350	123	,727
	çalışan	23	17,9130			
öğretmen	ev hanımı	102	18,5000	1,316	123	,191
	çalışan	23	17,3478			

Katılımcı öğrencilerin BZYÖ alt boyutlarından aldıkları puan ile annelerinin meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 43

Öğrencilerin Babalarının Meslekleri ile BYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
öğretmen	çalışmıyor	3	15,6667	,344	123	,732
	çalışıyor	122	15,1557			
aile	çalışmıyor	3	14,6667	1,010	123	,315
	çalışıyor	122	12,8361			
kendisi ve sınav	çalışmıyor	3	19,0000	1,042	123	,300
	çalışıyor	122	17,3361			
kendisi	çalışmıyor	3	10,3333	1,823	123	,071
	çalışıyor	122	8,0984			

Katılımcı öğrencilerin BYÖ alt boyutundan aldıkları puan ile babalarının meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 44

Öğrencilerin Babalarının Meslekleri ile BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	Ortalama	t	Sd	p
aile	çalışmıyor	3	27,6667	2,745	123	,007
	çalışıyor	122	18,6639			
kendisi	çalışmıyor	3	21,3333	1,776	123	,078
	çalışıyor	122	17,5820			
öğretmen	çalışmıyor	3	20,0000	,788	123	,432
	çalışıyor	122	18,2459			

Katılımcı öğrencilerin BZYÖ alt boyutlarından aileden aldıkları puan ile babalarının meslekleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)= 2,745; p<0,05$). Bu farklılık babalarının çalışmayan öğrencilerin aldıkları puanların BZYÖ den aldıkları puanlardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer alt boyutlar ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 45

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri ile BYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Aylık Gelir	N	Ortalama	t	Sd	p
Öğretmen	Asgari altı	39	15,2821	,337	123	,736
	Asgari üstü	86	15,1163			
Aile	Asgari altı	39	13,7949	2,25	123	,026
	Asgari üstü	86	12,4651	7		
kendisi ve sınav	Asgari altı	39	17,3333	-,117	123	,907
	Asgari üstü	86	17,3953			
Kendisi	Asgari altı	39	8,2051	,188	123	,851
	Asgari üstü	86	8,1279			

Katılımcı öğrencilerin BYÖ alt boyutlarından aile seçeneğinden aldıkları puan ile ailelerinin aylık gelirleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmaktadır ($t(123)= 2,257; p<0,05$). Farklılaşma asgari altı aylık gelire sahip ailelerin aldıkları toplam puanın yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 46

Öğrencilerin Aile Yapısı ile BZYÖ Alt Boyutlarına İlişkin T Testi Sonuçları

		N	Ortalama	t	Sd	p
Aile	Modern	43	17,3023	-2,255	123	,026
	Geleneksel	82	19,7073			
Kendisi	Modern	43	17,4419	-,510	123	,611
	Geleneksel	82	17,7927			
Öğretmen	Modern	43	18,6744	,822	123	,413
	Geleneksel	82	18,0854			

Katılımcı öğrencilerin BZYÖ alt boyutlarından aile seçeneğinden aldıkları puan ile ailelerinin aile yapısı arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır ($t(123)= -2,255; p<0,05$). Farklılık geleneksel aile yapısına sahip olanların BZYÖ'den daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır.

5.6. Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanlar İle İlgili Bulgular

Yapılan araştırma neticesinde; ölçeklerin farklı tür liselerde okuyan 9. ve 10. sınıf öğrencileri üzerinde okul türü açısından etkileri incelenmiştir. Çalışma 4 farklı lise türüne uygulanmıştır. Bulgular aşağıda post-hoc testi ile sunulmuştur. Tablo 47, Tablo 48, Tablo 49, Tablo 50, Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53, Tablo 54 ve Tablo 55'te lise türlerine göre öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar yorumlanmaktadır.

Tablo 47

Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin ÖYE'den Aldığı ANOVA Sonuçları

	N	Ort.		ANOVA				
				KT	Sd	KO	F	p
Turizm lisesi	27	63,04	Gruplar arası	1127,529	3	375,843	2,967	,035
İmam Hatip Lisesi	24	65,63	Grup içi	15329,223	121	126,688		
ÇPL	26	64,85	Toplam	16456,752	124			
Sağlık lisesi	48	70,38						
Toplam	125	66,73						

Farklı liselerde okuyan öğrencilerin ÖYE'den aldıkları puanlar istatistiksel anlamda bir farklılık göstermektedir (F(3,121)=2,967;p<0,05). Farklılığın sebebini bulmak için Post-Hoc testinden faydalanmalıyız.

Tablo 48

Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-1

Okul_türleri	Okul_türleri	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Turizm lisesi	İmam hatip lisesi	-2,588	3,158	,414
	ÇPL	-1,809	3,093	,560
	Sağlık lisesi	-7,338*	2,708	,008
İmam Hatip Lisesi	Turizm lisesi	2,588	3,158	,414
	ÇPL	,779	3,186	,807
	Sağlık lisesi	-4,750	2,814	,094
ÇPL	Turizm lisesi	1,809	3,093	,560
	İmam hatip lisesi	-,779	3,186	,807
	Sağlık lisesi	-5,529*	2,741	,046
Sağlık lisesi	Turizm lisesi	7,338*	2,708	,008
	İmam hatip lisesi	4,750	2,814	,094
	ÇPL	5,529*	2,741	,046

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı

Post-Hoc'a göre Turizm lisesi, ÇPL ve Sağlık lisesi anlamlı sonuç ifade etmektedir (p<0,05). Sağlık lisesi en yüksek ÖYE puanına sahipken, Turizm lisesi en düşük ÖYE puanına sahip okul olmuştur.

Tablo 49

Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin EİÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları

	N	Ort.		ANOVA KT	ANOVA Sd	ANOVA KO	F	p
Turizm lisesi	27	206,63	Gruplar arası	10801,394	3	3600,465	3,171	,027
İmam hatip lisesi	24	180,46	Grup içi	137384,158	121	1135,406		
ÇPL	26	196,88	Toplam	148185,552	124			
Sağlık lisesi	48	203,38						
Toplam	125	198,33						

Farklı liselerde okuyan öğrencilerin EİÖ'den aldıkları puanlar istatistiksel anlamda bir farklılık göstermektedir (F(3,121)=3,171;p<0,05). Farklılığın sebebini bulmak için Post-Hoc testinden faydalanmalıyız.

Tablo 50

Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-2

Okul_türleri	Okul_türleri	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Turizm lisesi	İmam hatip lisesi	26,171*	9,453	,007
	ÇPL	9,745	9,259	,295
	Sağlık lisesi	3,255	8,106	,689
İmam hatip lisesi	Turizm lisesi	-26,171*	9,453	,007
	ÇPL	-16,426	9,538	,088
	Sağlık lisesi	-22,917*	8,424	,007
ÇPL	Turizm lisesi	-9,745	9,259	,295
	İmam hatip lisesi	16,426	9,538	,088
	Sağlık lisesi	-6,490	8,205	,430
Sağlık lisesi	Turizm lisesi	-3,255	8,106	,689
	İmam hatip lisesi	22,917*	8,424	,007
	ÇPL	6,490	8,205	,430

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı

Post-Hoc'a göre Turizm lisesi, İmam hatip lisesi ve Sağlık lisesi anlamlı sonuç ifade etmektedir ($p<0,05$). Turizm lisesi en yüksek EİÖ puanına sahipken, İmam hatip lisesi en düşük EİÖ puanına sahip okul olmuştur.

Tablo 51

Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin BYÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları

	N	Ort.		KT	ANOVA Sd	ANOVA KO	F	p
Turizm lisesi	27	51,44	Gruplar arası	1405,590	3	468,530	8,796	,000
İmam hatip lisesi	24	49,46	Grup içi	6444,938	121	53,264		
ÇPL	26	52,00	Toplam	7850,528	124			
Sağlık lisesi	48	57,69						
Toplam	125	53,58						

Farklı liselerde okuyan öğrencilerin BYÖ'den aldıkları puanlar istatistiksel anlamda bir farklılık göstermektedir ($F(3,121)=8,796;p<0,05$). Farklılığın sebebini bulmak için Post-Hoc testinden faydalanmalıyız.

Tablo 52

Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-3

Okul_türleri	Okul_türleri	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Turizm lisesi	İmam hatip lisesi	1,986	2,047	,334
	ÇPL	-,556	2,005	,782
	Sağlık lisesi	-6,243*	1,756	,001
İmam hatip lisesi	Turizm lisesi	-1,986	2,047	,334
	ÇPL	-2,542	2,066	,221
	Sağlık lisesi	-8,229*	1,825	,000
ÇPL	Turizm lisesi	,556	2,005	,782
	İmam hatip lisesi	2,542	2,066	,221
	Sağlık lisesi	-5,688*	1,777	,002
Sağlık lisesi	Turizm lisesi	6,243*	1,756	,001
	İmam hatip lisesi	8,229*	1,825	,000
	ÇPL	5,688*	1,777	,002

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı

Post-Hoc'a göre tüm okullar anlamlı sonuç ifade etmektedir ($p<0,05$). Sağlık lisesi en yüksek BYÖ puanına sahipken, İmam hatip lisesi en düşük BYÖ puanına sahip okul olmuştur.

Tablo 53

Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin BZYÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları

	N	Ort.		ANOVA				
				KT	Sd	KO	F	p
Turizm lisesi	27	54,67	Gruplar arası	384,329	3	128,110	1,107	,349
İmam hatip lisesi	24	54,54	Grup içi	14002,471	121	115,723		
ÇPL	26	51,92	Toplam	14386,800	124			
Sağlık lisesi	48	56,67						
Toplam	125	54,84						

Farklı liselerde okuyan öğrencilerin BZYÖ'den aldıkları puanlar istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir ($F(3,121)=1,107;p>0,05$).

Tablo 54

Farklı Tür Liselerde Okuyan Öğrencilerin ÖSÖ'den Aldığı ANOVA Sonuçları

	N	Ort.		ANOVA				
				KT	Sd	KO	F	p
Turizm lisesi	27	184,44	Gruplar arası	46832,382	3	15610,794	7,818	,000
İmam hatip lisesi	24	158,88	Grup içi	241608,386	121	1996,764		
			Toplam	288440,768	124			
ÇPL	26	188,23						
Sağlık lisesi	48	211,77						
Toplam	125	190,82						

Farklı liselerde okuyan öğrencilerin ÖSÖ'den aldıkları puanlar istatistiksel anlamda bir farklılık göstermektedir ($F(3,121)=7,818;p<0,05$). Farklılığın sebebini bulmak için Post-Hoc testinden faydalanmalıyız.

Tablo 55

Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi-4

Okul_türleri	Okul_türleri	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Turizm lisesi	İmam hatip lisesi	25,569*	12,536	,044
	ÇPL	-3,786	12,278	,758
	Sağlık lisesi	-27,326*	10,750	,012
İmam hatip lisesi	Turizm lisesi	-25,569*	12,536	,044
	ÇPL	-29,356*	12,649	,022
	Sağlık lisesi	-52,896*	11,171	,000
ÇPL	Turizm lisesi	3,786	12,278	,758
	İmam hatip lisesi	29,356*	12,649	,022
	Sağlık lisesi	-23,540*	10,881	,032
Sağlık lisesi	Turizm lisesi	27,326*	10,750	,012
	İmam hatip lisesi	52,896*	11,171	,000
	ÇPL	23,540*	10,881	,032

*. Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlı

Post-Hoc'a göre tüm okullar anlamlı sonuç ifade etmektedir ($p<0,05$). Sağlık lisesi en yüksek ÖSÖ puanına sahipken, İmam hatip lisesi en düşük ÖSÖ puanına sahip okul olmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada farklı tür liselerde öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin farklı cinsiyet ve sosyoekonomik durumlarının, onların öğrenme stratejilerinin, başarı-başarısızlık yüklemelerinin ve diğer ölçeklerle arasında olan ilişkiler ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerinin, kardeş sayılarının, babalarının eğitim düzeylerinin, aylık gelirlerinin ve aile yapılarının uygulanan bazı ölçekler üzerinde etkileri olduğu saptanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde saptanan bulgular ve tablolar yorumlanmıştır.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Literatür taraması sonucunda sosyoekonomik durumların öğrenciler üzerinde oldukça önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür. Qian ve Alvermann (1995)'in çalışmasında bilginin basitliği ve kesinliğini tek faktör altında toplayıp öğrenilmiş çaresizlik olarak nitelendirmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğrenilmiş çaresizlik ve epistemolojik inanış arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. EİÖ'nin alt boyutları dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda; EİÖ' nin alt boyutu olan bilginin basitliği ile kız öğrenciler yönünde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde Qian ve Alvermann (1995)'nin çalışmasından farklı olarak kız öğrencilerin bilimsel bilgiye bakış açılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bakış açısı ile kız öğrencilerin bilgiyi alma konusunda daha istekli oldukları yorumu yapılabilir. Cano (2005)'in ortaöğretim düzeyinde okuyan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada cinsiyet ile

epistemolojik inanışların değişimi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre ise erkek öğrencilerin epistemolojik inanışları ortaöğretimin tüm kademelerinde kız öğrencilere göre daha gelişmiş bir yapı göstermektedir. Sosyoekonomik durum ölçeğindeki cinsiyet dışındaki sorulara verilen cevaplarda farklılık görülmemesini EİÖ'ne ait soruların olumlu ve olumsuz yargı belirten maddelerinin anlamlı yargılar içermemesine bağlayabiliriz. Uygulama sırasında öğrenciler olumsuz yargıları anlamlandırmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ailelerinin meslek durumları, anne-baba eğitim düzeyleri, aile yapısı gibi diğer faktörler EİÖ alt boyutlarına anlamlı yönde farklılık göstermemektedir.

EİÖ' nin 63 maddeden ve 4 alt boyuttan oluştuğu bilinmektedir. Ölçek 1-5 aralığında puanlanarak yorumlanır. Bb'de 28 madde, Bk'de 12 madde, Öç'de 7 madde ve Öyb' de 16 madde bulunmaktadır. Kaymak (2010)'a göre genel epistemolojik inanışlar dört kategoride yorumlanmalıdır. Öğrenciler için puan aralığı 1,00-2,00 aralığında ise Düşük Seviyede İnanış; 2,01-3,00 aralığında ise Orta Seviyede İnanış; 3,01-4,00 aralığında ise İleri Seviyede İnanış; 4,01-5,00 aralığında ise Çok İleri Seviyede İnanışa sahip olarak ifade edilebilir. Kızların ölçekten elde ettiği genel epistemolojik inanış düzeyi ortalamaları 3,265 olarak hesaplanmıştır. Dört seviyedeki kategorilendirmeden 'İleri Seviyede İnanış' a sahip oldukları görülmektedir. Ortaöğretim kademesine uygulanan EİÖ için ortaya çıkan bu seviye oldukça tatmin edicidir. Kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilere göre iyi seviyede olduğu yorumu yapılabilir.

ÖSÖ'nin alt boyutlarından düzenleme, yineleme, metabilişsel, zaman ve çalışma ortamı, yardım arama stratejileri kız öğrenciler yönünde anlamlı farklılık göstermiştir. Düzenleme ve yineleme boyutları bilişsel; zaman ve çalışma ortamı, yardım arama boyutları ise kaynak yönetimi bileşeni başlığı altındadır. Düzenleme stratejisini kullanan öğrenci uygun olan bilgiyi seçer ve bilgiler arasında bağlantı kurarak yapılandırmayı bilir. Yineleme stratejisini kullanan öğrenci ise ezberleyerek öğrenmeyi en iyi yapar. Metabilişsel stratejiyi kullanan öğrenciler kendi kendisine sorular sorarak öğrenmesinin bilincindedir. Zamanını iyi yönetebilen, çalışma ortamını kendisine göre adapte edebilen ve gerektiğinde

öğretmeninden ve akranından yardım isteyebilen öğrenci ise kaynak yönetimi bileşenini kullanıyor demektir. Kız öğrencilerin öğrenme ile ilgili stratejileri yerinde ve zamanında kullanmayı erkek öğrencilere göre daha iyi organize ettikleri görülmüştür. Detaylı not tutma, renkli kalem kullanımı, sınav için çalışma kağıdı hazırlamaları bu stratejileri kullandıklarını ispat eder niteliktedir. ÖSÖ'nin alt boyutu olan düzenleme ile öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Düzenleme stratejisini bilen öğrenci bilgileri ilişkilendirebilir. Babanın ortaöğretim veya üniversite mezunu oluşu düzenleme stratejisini olumlu yönde etkilemektedir.

ÖYE; yüzeysel ve derinsel yaklaşım olarak iki alt boyutta incelenmiştir. Yüzeysel yaklaşımda öğrenci az çaba ile ezbere sistemi benimserken, derin yaklaşımda öğreneceği konuyu içselleştirir ve eski ile yeni bilgiyi birleştirerek bilginin uzun süre hafızasında kalmasını sağlar. Uzun süreli bellekte tutulabilen bilginin geri çağrılmasıda kısa süreli bellekteki bilgiye göre oldukça kolaydır. Ellezi ve Sezgin (2002)'nin çalışmasına göre Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi'nde okuyan öğretmen adaylarının cinsiyeti ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Yaptığımız araştırma sonucunda ise ÖYE'nin alt boyutu olan yüzeysel öğrenme kız öğrenciler yönünde anlamlı farklılık göstermiştir. Güngör (2012)'nin çalışmasında ise öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile aylık gelir arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmamızın sonucunda Öğrenme Yaklaşımı Envanteri' nin alt boyutu olan yüzeysel öğrenme ile ailenin aylık geliri ve annelerin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Aylık gelir; asgari altı ve asgari üstü olarak kategorilendirilmiştir. Asgari altı daha yüksek ortalama değere sahiptir. Bir ailenin aylık gelirinin asgari ücretin altında olması çocuklarına verebilecekleri imkanları etkilemektedir. Asgarinin altında aylık gelire sahip ailenin çocuklarının yüzeysel yaklaşımı benimsemediği görülmektedir. Ancak yüzeysel yaklaşım eğitimciler tarafından çok tercih edilen bir yaklaşım olmamalıdır. Yüzeysel yaklaşım öğrencileri ezberciliğe ve sorgulamayı bilmeyen bir sisteme yönlendirir. Gelecek neslin çocuklarının iyi eğitim aldıklarından emin olmak için ezberci sistem yerine sorgulayan, yaparak yaşayarak öğrenen sisteme yönlendirilmesi

gerekmektedir. Ayrıca annenin ilköğretim üstü bir kademeden mezun olması öğrencinin öğrenme yaklaşımına olan bakışını etkiler. Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez (2015)'in çalışmasına göre anne babaların eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin bilimsel yaratıcılık seviyelerinde artış dikkat çekmektedir.

BYÖ'nin 4 tane alt boyutu bulunmaktadır. Öğrencinin başarı-başarısızlık durumunda yüklemeyi kime ya da kimlere yapacağı önem arz etmektedir. Araştırmanın sonucunda BYÖ'nin alt boyutlarından öğretmenle ilgili yüklemeler ve kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler kız öğrenciler açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sipahi (1995)'nin yürüttüğü çalışmada kadının başarısızlığı yeteneksiz oluşuna yüklenmiştir. Fakat başarısını yetenek ve çabaya bağlamıştır. Yaptığımız çalışmada ise kız öğrencilerin başarısızlık yüklemelerini genellikle karşısındakine yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerine yüklemelerinin altında yatan sebepler; öğretmenlerinin takıldıkları noktalarda yardımcı olmaları, özellikle genç öğretmenin özenilen ve örnek alınan konumda olması, öğrencisi ile birlikte işbirliği içinde olabilmesi gibi durumlar sayılabilir. Öğrencinin dersi sevmesinin nedeninin sınavlardan aldıkları puanlarla alakalı olduğu bilinmektedir. Sınavdan ne kadar yüksek puan alırsa yapabildiğine olan inancı artacaktır. Bu durum BZYÖ'ne ait olan alt boyutlarda gözlenmemiştir. Kardeş sayısının az ya da çok olması da BYÖ ve BZYÖ'nin alt boyutlarına etki etmediği görülmektedir. Ancak babanın eğitim düzeyinin BYÖ'nin alt boyutlarından kendisi ve sınavla ile ilgili yüklemelerde anlamlı yönde farklılığa sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Babalarının ortaöğretim mezunu olmaları bize; öğrencilerde yüklemenin yönünü kendisine ve sınava bağladıkları sonucunu göstermektedir. Okur yazarlık seviyesinin aile bireylerinde artıyor olması çocuğu başarılı olmaya iten bir güçtür. Aynı zamanda ailenin aylık geliride başarıyı sağlama açısından önemlidir. Uygulanan ölçeklerin analizi sonucunda aylık gelirin de BYÖ'nin alt boyutu olan aile ile ilgili yüklemelere anlamlı yönde farklılık kattığı görülmektedir. Ailenin aylık gelir düzeyinin asgarinin altında olması çocuğun başarı durumunu etkilediği bilinmektedir. Ailenin geleneksel bir yapı sergilemesi BYÖ'nin alt boyutlarına etki etmez iken BZYÖ'nin aile ile ilgili olan alt boyutuna etki etmektedir.

Dinine, örf ve adetlerine bağlı yaşayan aileler geleneksel aile yapısına sahiptir. Böyle aileler bildikleri yaşam şekillerinin dışına çıkılmasını pek sevmezler. Çocukta bu ailede aynı örf ve adetle büyür. Burada öğrenci başarısızlığının nedenini ailesine bağlamaktadır. Geleneksel ailenin tutucu davranışları, öğrenciyi ailenin yönlendirmesi, öğrencinin ailevi sorunlarının oluşu ya da evde uygun çalışma ortamının olmayışı gibi sebepler başarısızlık faktörüne zemin oluşturmaktadır. Ortaöğretim seviyesinde okuyan öğrenciler ergenlik dönemi içerisinde bulunmaktadır. Hasan (2008)'in çalışmasına göre ergenlik döneminde olan öğrenciler ile ailenin sağlıklı iletişim içerisinde olamaması bireyin başarısızlığının nedeni olarak aileyi görmesine neden olmaktadır. Geleneksel aile yapısını benimseyen aile ise ergenlik döneminde olan bireye gerektiği kadar özeni gösteremeyebilir.

Uygulama 4 farklı lise türü ile yürütülmüştür. Bu liselerin 3 tanesi meslek lisesi 1 tanesi ise imam hatip lisesidir. Meslek liseleri içerisinde genel başarı durumlarına bakıldığında en iyi başarı yüzdeleri sağlık meslek lisesindedir. Meslek liselerinin ve imam hatip liselerinin müfredatına göre sadece 9. ve 10. sınıflar kimya dersi görmektedirler. Bu durum öğrencilerde fene yönelik derslere ilgisiz kalmalarına sebep olmaktadır. Araştırmaya katılan 125 öğrenciye de ölçekler teker teker tanıtılıp uygulanmıştır.

ÖYE uygulanan okullar arasından anlamlı sonuç verenler; Turizm lisesi, ÇPL ve Sağlık lisesidir. Sağlık lisesi turizm lisesine göre yüksek puan almıştır. Sağlık lisesine yerleşen öğrencinin hedeflerini açıkça belirtiyor olması, ders çalışma disiplinine sahip olmaları ölçekten alınan puanları olumlu anlamda etkilemiştir. Turizm lisesinde okuyan bütün öğrencilerin yatılı okuyor olması, ailelerinin uzakta olması ve öğretmen ile aile diyoloğunun zor sağlanması ÖYE üzerindeki etkiyi azaltmış olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde ÖSÖ, BYÖ ve EİÖ'nde de sağlık meslek lisesi yönünde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde sonuç kısmındaki yorumlar sonucunda araştırmayı okuyanlar için bazı öneriler yer almaktadır.

- ✓ Sadece 9. ve 10. sınıflarla sınırlandırmayıp ortaöğretimin bütün kademelerine ölçekler uygulanarak bu araştırma geliştirilmelidir.
- ✓ Okul türleri meslek liseleri ve imam hatip lisesi ile sınırlı tutulmayıp; anadolu lisesi, fen lisesi gibi okullara da uygulama yapılmalıdır.
- ✓ Sınıf düzeyleri ile ilgili analizlere araştırmada yer verilmemiştir. Sınıf düzeyleri ile uygulanan ölçeklerin alt boyutları ile arasındaki ilişki incelenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin başarı-başarısızlık yüklemelerinin nedenlerinin net olarak anlaşılabilmesi için öğrenci ile birebir görüşmeler yapılarak çalışma geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. *8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları,* 125-136.

Akgün, A., & Gülmez, G. (2015). Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kimya dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(54), 68-80.

Arı, M., Bayhan, P., & Artan, İ. (1995). Farklı Ana-Baba Tutumlarının 4–11 Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması, 10. *10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri,* İstanbul: Ya-Pa Yayınları, s.23-38.

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.

Büyüköztürk, Ş., & Deryakulu, D. (2002). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 30*(30), 187-204.

Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice, 4*(2), 231-237.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Kılıç-Çakmak, E. ve Demirel, F. (2007). *Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin 12-18 Yaş Türkiye Norm Çalışması.* Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Proje No: SOBAG - 104K097

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3).

Cano F. (2005), Epistemological Beliefs And Approaches To Learning: Their Changethrough Secondary School And Their İnfluence On Academic Performans, *British Journal Of Educational Psychology*:;75.

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

Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research Methods in Education. Fourth edition.* London: Routledge.

Çeliker, H. D., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi?. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.

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

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (İkinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Demir, Ö., Mustafa A. (1997). *Sosyal bilimler sözlüğü.* Ankara: Vadi Yayınları.

Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançlari arasindaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *38*(38), 230-249.

Doğan, İ. (2000). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar.* Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Eckhardt, K.W. & Ermann, M.D. (1977). *Social research methods: Perspective, theory and analysis*. New York: Random House Inc.

Ellez, A. M., & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı*, *2*, 1261-1266.

Eroğlu, S., E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1–18.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul: Alkım.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme. (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving. In: The Nature Of İntelligence*. Resnick, Lauren B (ed.) p.233. Lawrence Erlbaum Associates.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Güngör, M. (2013) Öğretmen adaylarının problem çözme becerisinin sosyo ekonomik yapı, aile tipi ve aile tutumları ile ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1071-1088.

Gürtekin, A. (1993). *Başarı ve başarısızlığa yapılan nedensel yüklernelerin izlenimler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hasan, D. A. M. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 7(14), 75-99.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational* research, *67*(1), 88-140.

Howe, A. (1992). *"How To Study A Student Guide To Effective Learning Skills"*. England: Kogan Page. http://www.bus.indiana.edu/mahmed/teachln/basic.htm sayfasından erişilmiştir.

Johnston, C., (1997) Fostering Deeper Learning. *Vocational Education and Training*. Blunden, Social Science Press. Katoomba, http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/academic_resources/publications.html sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karasar, N.(2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kasap, H., 1996. *İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırda tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kasap, H. (1997). Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim, *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1*,(Program Geliştirme-Öğretmen Yetiştirme-Yaygın Eğitim). Eskişehir: Eylül, 1997, 193-206.

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

Keller, J. (2000). *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: the ARCS model approach*. www.netg.com/research/whitepapers/kellerwp.asp web adresinden erişilmiştir.

Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(2), 261-279.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning—II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, *46*(2), 115-127.

Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Öğretir, A. D. (1999). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş çocuklarının sosyal oyun davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Özdinç, B., & Spock, B. (2000). Çocuk bakımı ve eğitimi. *Çocuk ve Aile Dergisi*.

Peta, E. (1999). *The impact of instructional interventions on students' learning approaches, attitudes and achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi. Curtin University of Technology.

Peterson, L. and Barger, A. (1983). *Attribution theory and teacher expectancy*, Teacher Expectancies, New Jersey, London, s.159-163.

Pintrich, P. R. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122).

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 451-502).* San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Tech. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.

Phan,P.P. (2008). Exploring epistemolojical beliefs and learning apporaches in context: A sociocultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(6), 793–822

Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role Of Epistemological Beliefs And Learned Helplessness İn Secondary School Students' Learning Science Concepts From Text. *Journal Of Educational Psychology*, 87(2), 282.

Sankaran, S. R., & Bui, T. (2001). Impact Of Learning Strategies And Motivation On Performance: A Study İn Web-Based İnstruction. *Journal of Instructional Psychology*, *28*(3), 191-191.

Seçer, Z., Çağdaş, A., & Seçer, F. (2006). Çocukların okul ortamındaki ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20), 69-81.

Sipahi, B.T. (1995). *Kişilerin başarı ve başarısızlıklarına yapılan nedensel yüklemelerde ve algılanan çekiciliklerinde cinsiyet kalıp yargılarının etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schommer, M. (1990). Effects Of Beliefs About The Nature Of Knowledge On Comprehension. *Journal Of Educational Psychology*, *82*(3), 498-504.

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.

Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic setting. Bulunduğu Eser: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds). *Self regulation of learning and performans*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale: New Jersey.

Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

Spyridakis, J. H. (1992). Conducting research in technical communication: The application of true experimental designs. *Technical communication*, 39 (4), 607-624.

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

Tuncer, O. (1980). Cocuk, aile ve çevresi. *Çocuk ve Eğitim.* Ankara: TED Yayınları.

Turgut, M.F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. baskı). Ankara: Saydam Matbaası.

Türkdoğan, O. (1990). Eski Türklerde aile tipolojisi, *1. Aile Şurası Bildirileri*, Ankara, s.,466. 9(1), 346-360.

Warren, A. (2000). Factors affecting the motivation of online learners. Center for learning and teaching. www.clt.soton.ac.uk/adam/motivationppd web adresinden erişilmiştir.

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

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New Yourk, Macillan.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist, 45*(1), 28-36.

Yavuzer, H. (1990). *Ana Baba Okulu*. Yaygın Anne-Baba Tutumları, İstanbul: Remzi Kitabevi, s.105-122.

Yavuzer, H. (1995). *Ana-Baba Okulu*. Yaygın Anne-Baba Tutumları, İstanbul: Remzi Kitabevi, s.111-127.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1982). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Zimmerman, B.J., (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *In Self regulated learning and academic achievement theoretical perspectives*. Zimmerman, B.J.,Schunk, D.H., (eds.), (2nd ed., pp.1-38). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.

EKLER

EK 1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)

Değerli öğrenci,

Bu ölçek kullandığınız öğrenme stratejilerini 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.

MEB Destekli TUBİTAK
SOBAG 104K097 Nolu Proje Ekibi

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:

( ) 6. Sınıf ( ) 9. Sınıf

( ) 7. Sınıf ( ) 10. Sınıf

( ) 8. Sınıf ( ) 11. Sınıf

Yaşınız:

( ) 11 ve altı

( ) 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.

	Yanlış ←				→ Doğru			
Benim için Kesinlikle Yanlış.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**Benim için Kesinlikle Doğru.**

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

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	(1) (2) (3) (4) (5)

	alternatiflerini düşünürüm.	(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)

EK 2. Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği

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			

EK 3. Kişisel Bilgi 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 4. Epistemolojik İnanış Ölçeği

Numara:

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin bilgi, bilme ve öğrenmeye ilişkin inanışlarınızı tespit etmek olup, değerlendirmeleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Lütfen, aşağıda belirtilen ifadelerin sizlere uygun olup olmadığını, karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca birisini "X" ile işaretlemek suretiyle belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	***Katılmıyorum Kararsızım***	***Katılıyorum***	***Kesinlikle Katılıyorum***	
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 tam karar verememiş gibi görünen bir öğretmeni dinlemek beni rahatsız eder.					
10. Başarılı öğrenciler konuları çok çabuk anlarlar.					
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. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri

Aşağıdaki envanter, ders çalışırken kullandığınız yollar ve ders çalışmaya yönelik geliştirdiğiniz tutumlarla ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ders çalışmanın tek bir doğru 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 cevapların 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.

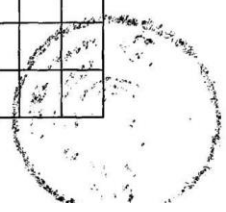
D: Bu ifade benim için çoğunlukla geçerlidir.

E: Bu ifade benim için her zaman geçerlidir.

Her soruda size en uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz. Soruları cevaplarken çok fazla zaman harcamayınız; çünkü ilk tepkiniz genellikle en doğrusudur. Her soruyu cevaplamanız, araştırma açısından oldukça önemlidir. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Esma ÇOLAK

	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 endişelenmeye 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 yoktur.					
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 tutmaya çalışırım.					
16.Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü, derslerden geçmek için çok fazla şey bilmeye gerek yoktur.					
17.Derslere, cevaplanmasını 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					





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…