

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI
HEMŞİRELİK ESASLARI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
HES-YL-2018-0001

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN GÜDÜLENME VE
ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Tuğba GÜN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Yıldız DENAT

AYDIN 2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Hemşirelik Esasları Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Tuğba GÜN tarafından hazırlanan "Hemşirelik Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri" başlıklı tez, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 09/11/2018

Üye

(Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Yıldız DENAT Adnan Menderes Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Gülelgün TÜRK Adnan Menderes Üniversitesi

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nazike DURUK Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ONAY:

Bu tez Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsününtarih vesayılı oturumunda alınannolu Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ahmet CEYLAN

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Üniversite eğitimimde tanıştığım ve yüksek lisans eğitimim boyunca da üzerimde çok büyük emeği olan, her konuda desteğini hissettiğim, tezimin bütün aşamalarında bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, izin günlerinde bile tezimin yürütülmesinde katkı sağlayan, bana cesaret veren, beni teşvik eden, ortak acımızı, sevincimizi paylaşarak şifa bulduğum değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yıldız DENAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin önerisinde ve tez savunma komitesinde yer alarak değerli görüş ve önerileri ile tezime katkıda bulunan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Gülelgün TÜRK'e, Dr.Öğr.Üyesi Nazike DURUK'a, Dr.Öğr.Üyesi Yıldız DENAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin yürütülmesinde bana her türlü olanağı sağlayan Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Yönetimine, yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarında bana yol gösteren, gelişmeye katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Nevin KUZU KURBAN'a, Prof. Dr. Fatma DEMİRKIRAN'a, Prof. Dr. Hülya ARSLANTAŞ'a, Doç. Dr. Gülelgün TÜRK'e, Doç. Dr. Sakine BOYRAZ'a, Doç. Dr. Zeynep GÜNEŞ'e, Dr.Öğr.Üyesi Yıldız DENAT'a, Dr.Öğr.Üyesi Filiz ADANA'ya, Dr.Öğr.Üyesi Emel TUĞRUL'a, Dr.Öğr.Üyesi Süreyya BULUT'a ve Öğr.Gör. Muazzez ŞAHBAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde tanıştığım, destek ve yardımlarıyla yanımda olan sevgili dostlarım Hürmüz KUZGUN, Emine SALDIROĞLU, Funda EROL ve manevi kardeşim Gülperi MERCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin istatistik kısmında yardımlarını esirgemeyen Adnan Menderes Üniversitesi, Biyoistatistik Anabilimdalından Can TÜRKİŞ'e teşekkür ederim.

Tez konumuyla ilgili okuduğum tüm kitapları yazıp ve araştırmalar yapıp bana katkı sağlayan değerli yazarlara, dallarında uzman akademisyen hocalarıma teşekkür ediyorum.

Gelişmemde değer ve katkı sağlayan, Mustafa Kemal Atatürk bilincine ve silah arkadaşlarına, Türkiye Cumhuriyeti'ne sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Sevgili annem Gülay KURT'a, beni büyüten, gelişmemde değer ve fayda sağlayan rahmetli babaannem Hatice KURT'a, biricik dedem İbrahim KURT'a ve her zaman yanımda olacağını bildiğim halacığım Ayşe KURT'a ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Destegini her zaman hissettiğim, tecrübeleriyle bana ışık tutup, yön vererek katkıda bulunan sevgili eşim Fikri GÜN'e teşekkür ederek, mucize varlığımız olan oğlumuz Yiğit Deniz'e de sonsuz sevgilerimi gönderiyorum.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Öğrenme	4
2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	5
2.2.1. Öğrenene Bağlı Faktörler	6
2.2.2. Öğrenme Yöntemlerine Bağlı Faktörler	7
2.2.3. Öğrenme Malzemesine Bağlı Faktörler.....	8
2.3. GÜdü ve GÜdülenme.....	9
2.3.1. Öğrenmede GÜdülenme.....	11
2.3.2. GÜdülenme Kuramları	12
2.3.3. GÜdülenmeyi Etkileyen Faktörler	15
2.3.4. GÜdülenmenin Akademik Başarıya Etkisi	17
2.4. Öğrenme Stratejileri	18
2.4.1. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Kuramlar	19
2.4.1.1. Davranışçı kuramlar	20
2.4.1.2. Bilişsel kuramlar.....	20
2.4.1.3. Duyuşsal kuramlar.....	21
2.4.1.4. Nörofizyolojik kuramlar	22

2.4.2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	22
3. GEREÇ VE YÖNTEMLER	28
3.1. Araştırmanın Şekli	28
3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri	28
3.3. Araştırmanın Zamanı	28
3.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	29
3.5. Araştırmaya Alınma ve Araştırmadan Dışlanma Kriterleri	29
3.6. Veri Toplama Araçları	29
3.7. Ön Uygulama	32
3.8. Verilerin Toplanması	32
3.9. Verilerin Değerlendirilmesi	33
3.10. Değişkenler	33
3.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	34
3.12. Araştırmanın Etik Yönü	34
4. BULGULAR	35
4.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular	35
4.2. Öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tanıtıcı Bulgular	36
4.2.1. Öğrencilerin Güdülenme Durumlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular	37
4.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular	42
5. TARTIŞMA	59
5.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklere İlişkin Bulguların İncelenmesi	59
5.2. Öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulguların İncelenmesi	59
5.2.1. Öğrencilerin Güdülenme Durumlarına Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulguların İncelenmesi	62
5.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulguların İncelenmesi	69
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	74

KAYNAKLAR.....	77
EKLER	90
ÖZGEÇMİŞ.....	99



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde işareti
\bar{X}	: Ortalama
χ^2	: Kruskal Wallis Analizi
<	: Küçüktür
>	: Büyüktür
±	: Plus-Minus Sign
F	: Tek Yönlü Varyans Analizi
GÖSÖ	: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği
KKÖH	: Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş
KYK	: Kredi Yurtlar Kurumu
max	: maksimum
min	: minimum
MSLQ	: Motivated Strategies for Learning Qestionnaire
n	: Olgu sayısı
p	: Anlamlılık Değeri
SML	: Sağlık Meslek Lisesi
SPSS	: Statistical Package for Social Science
ss	: Standart sapma
Z	: Mann-Whitney U testi

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	29
Tablo 2. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) GÜdülenme Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı (Modeli)	31
Tablo 3. GÜdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) Öğrenme Stratejileri Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı	31
Tablo 4. GÜdülenme Boyutunun Kuramsal Alt Yapısının Faktörlerinin Maddelere Göre Dağılımı	32
Tablo 5. Öğrenme Stratejileri Boyutunun Kuramsal Alt Yapısının Faktörlerinin Maddelere Göre Dağılımı	32
Tablo 6. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n:648).....	35
Tablo 7. Öğrencilerin GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamaları	36
Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamaları	37
Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	37
Tablo 10. Öğrencilerin Sınıflarına Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	38
Tablo 11. Öğrencilerin Mezun Olunan Okullara Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648).....	38
Tablo 12. Öğrencilerin Algıladıkları Ekonomik Durumlarına Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	39
Tablo 13. Öğrencilerin Kaldığı Yer Değişkenine Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648).....	40
Tablo 14. Öğrencilerin Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648).....	41
Tablo 15. Öğrencilerin Hemşirelik Eğitiminden Memnuniyet Düzeyine Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	41

Tablo 16. Öğrencilerin Düzenli Olarak Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648).....	42
Tablo 17. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648).....	43
Tablo 18. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648).....	45
Tablo 19. Öğrencilerin Mezun Oldukları Okullarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	47
Tablo 20. Öğrencilerin Algılanan Ekonomik Durumlarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	49
Tablo 21. Öğrencilerin Kaldığı Yere Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648).....	51
Tablo 22. Öğrencilerin Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	53
Tablo 23. Öğrencilerin Hemşirelik Eğitiminden Memnuniyet Düzeyine Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	55
Tablo 24. Öğrencilerin Düzenli Kitap Okumalarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)	57

ÖZET

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Tuğba G., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2018.

Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri ile etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yapılmış, tanımlayıcı ve analitik tipte bir çalışmadır.

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında, Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 648 öğrenci oluşturdu. Araştırma verileri “Öğrenci Bilgi Formu” ve “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplandı. Veriler Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis testi, Tek Yönlü Varyans analizi, Spearman testi, Tamhane testi, çoklu karşılaştırma testi kullanılarak analiz edildi. Araştırmada kız öğrencilerin içsel hedef, görev değeri ve sınav kaygısı, erkek öğrencilerin ise öğrenme kontrolü inancı puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek bulundu ($p<0.05$). 1. sınıf öğrencilerin içsel ve dışsal hedef puan ortalamalarının 3. ve 4. sınıflara göre, öz yeterlilik puan ortalamalarının ise 2. 3. ve 4. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptandı. Sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin öz yeterlilik algısı ve sınav kaygısı, ekonomik durumunu geliri giderinden fazla olarak algılayan öğrencilerin sınav kaygısı, evde yalnız kalan öğrencilerin dışsal hedef ile öz yeterlilik, hemşirelik mesleğini isteyerek ve kısmen isteyerek seçen öğrencilerin görev değeri, hemşirelik mesleğini isteyenlerin ise ayrıca öz yeterlilik ve sınav kaygısı, hemşirelik eğitiminden memnun olanların içsel hedef, öğrenme kontrolü inancı, görev değeri ve sınav kaygısı, düzenli kitap okuyanların içsel hedef ve öz yeterlilik puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptandı. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin açılımla ve düzenleme, metabilşsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, erkek öğrencilerin ise akran işbirliği stratejileri anlamlı düzeyde yüksek bulundu. 1. sınıf öğrencilerinin açılımla ve eleştirel düşünme, metabilşsel, akran işbirliği yönetimi ve yardım isteme stratejileri, sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin emek yönetimi, ekonomik durumunu geliri giderine eşit olarak algılayan öğrencilerin eleştirel düşünme, zaman ve çalışma ortamı ile emek yönetimi stratejileri, yalnız evde kalan öğrencilerin emek yönetimi, arkadaşı ile evde

kalan öğrencilerin ise yardım isteme, düzenli kitap okuyan öğrencilerin ise yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme ve metabilşsel stratejileri puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Hemşirelik mesleğini istemeyerek seçen öğrencilerin açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme ve yardım isteme stratejileri puan ortalamaları anlamlı derecede düşük saptanmıştır ($p<0.05$).

Sonuç olarak hemşirelik öğrencilerinin en fazla içsel hedef, en az sınav kaygısı ile güdülendikleri, cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul, algılanan ekonomik durum, barınılan yer, hemşirelik mesleğini seçmedeki isteklilik ve eğitimden memnuniyet düzeyi ile düzenli kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini etkilediği saptandı. Bu araştırmanın diğer çalışmalara veri oluşturacağı, hemşirelik eğitimi etkinliklerini düzenleme, eğitim hedeflerine ulaşma ve kaliteli bir eğitim sağlamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler; Hemşirelik, Hemşirelik Eğitimi, Öğrenme, Güdülenme, Öğrenme Stratejisi

ABSTRACT

NURSING STUDENTS' MOTIVATION AND LEARNING STRATEGIES

Tuğba G. Aydın Adnan Menderes University Institute of Healty Sciences, Master's Thesis, Aydın, 2018

This research is a descriptive and analytical study conducted in order to determine the nursing students' motivation and learning strategies with the affecting factors.

The sample of the study was constituted of 648 students who were studying at Aydın School of Health, Department of Nursing in the academic year of 2015-2016. Data collection was carried out using the "Student Information Form" and "Scale of Motivation and Learning Strategies". Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis test, One-way Analysis of Variance, Spearman test, Tamhane test, multiple comparison test (pairwise comparisons) were used for the analysis of the data. Average scores of intrinsic goal orientation, task value and test anxiety in female students and control beliefs in male students were found to be significantly high ($p < 0.05$) in the study. The intrinsic and extrinsic goal orientation score averages of the 1st-grade students were found to be significantly higher than the 3rd and 4th graders and their self-efficacy for learning and performance score averages were found to be higher than of the 2nd 3rd and 4th graders. The perception of self-efficacy for learning and performance and test anxiety of students graduated from medical vocational high school, test anxiety of students who perceive their economic situation as having more income than expenditure, intrinsic goal orientation and self-efficacy for learning and performance of the students who live alone, task value of students who chose nursing profession willingly or partially willingly, the self-efficacy for learning and performance and test anxiety of those willing the profession of nursing, the intrinsic goal orientation, task value, control beliefs and test anxiety of those who are satisfied with nursing education, of those reading books regularly the intrinsic goal orientation and self-efficacy for learning and performance score averages were found to be significantly high. The elaboration and organization, metacognitive self-regulation, time and study environment strategy average scores of the female students participating in the study, and peer learning average scores of the male students participating in the study were found to be significantly high. The average scores of elaboration and critical thinking, metacognitive self-regulation, peer learning and help-seeking of the 1st grade students,

effort regulation of the students graduated from medical vocational high school, critical thinking strategy, time and study environment and effort regulation of the students who perceive their economic situation as the income being equal to the expenditure, effort regulation strategy of the students living alone, help-seeking strategy of the students living with their friends, rehearsal, elaboration, organization, critical thinking and metacognitive self-regulation of the student who read books regularly were found to be significantly high. Elaboration, organization, critical thinking and help-seeking score averages of those who did not choose the nursing profession willingly were found to be significantly low ($p < 0.05$).

As a conclusion, it was found that the nursing students have been motivated mostly by intrinsic goal orientation and least motivated by test anxiety. Moreover, it was noted that gender, graduated school, perceived economic status, accommodation, willingness in choosing nursing profession, level of satisfaction from the education and habit of reading books regularly have affected the students' motivation and learning strategies. It is considered that this research will constitute data for other studies and it will be as a guide for the organization of nursing education activities, fulfilling educational goals and providing quality education.

Key Words: Nursing, Nursing Education, Learning, Motivation, Learning Strategies.

1. GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Eğitim ve öğrenme sadece okullar ile sınırlı olmayıp günümüzde bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi eleştirel değerlendirebilen, bilgiyi etkin kullanabilen, kişisel ilgisine ilişkin yenilikleri takip edebilen ve ihtiyaçları yeniden sorgulayan bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda, günümüzde “kendini geliştirme”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” eğitimin temel kavramları arasında yer almaktadır (Çolakoğlu 2002; Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014; Çakmak ve ark, 2008).

Gelişen ve değişen sağlık bakım sistemi ve sağlık bakımına yönelik bilgiler, hemşirelik mesleğini dolayısı ile de hemşirelik eğitimini etkilemektedir. Hemşirelik eğitimi öğrencilerde sorumluluk, çözüm üretme, düşünme, yaratma ve duyarlılık gibi faktörlerin kazanılmasını hedeflemektedir. Tüm bunların yanında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olması ve çevresiyle etkileşim içinde bütüncül yaklaşım sergilemesi hemşirelik eğitiminin temel hedefleri arasındadır. Bu doğrultuda hemşirelik eğitiminde öğrenmeyi öğrenme yaşantı aracılığıyla öğrenmeyi geliştirecek doğru öğrenme stratejilerinin seçilmesi bir zorunluluktur (Pintrich ve ark, 1991; Garcia ve Pintrich, 1995; Titmus, 1999; Kaya ve Akçin, 2002; Gopee 2002; Çakmak ve ark, 2008; Şenyuva 2013).

Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir. Öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesi için ‘öğrenme’ konusunda bilgi ve beceriye sahip olması ve kendi öğrenme biçimini çok iyi tanıması gerekmektedir (Erdem, 2005). Öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almaları ve etkin rol üstlenmeleri için sürece katılmaya istekli yani güdülenmiş olmaları ve kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmaları gerekir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Güdülenme, bireylerin öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme sürecinde bir ön koşuldur (Acat ve Köşgeroğlu, 2006; Özlü ve ark, 2014). Eğitim öğretim süreci boyunca, öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşabilmesi, bireyin ilgi duyduğu o konuyu öğrenmek istemesi yani güdülenmiş olması ile mümkündür (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Bu bağlamda güdülenme, eğitim-öğretim çalışmalarında insan davranışlarını düzenlemede önemli bir yere sahiptir (Acat ve Köşgeroğlu, 2006). Güdülenme aynı zamanda bireylerin öğrenmesini etkileyen temel faktörlerden biridir (Kelecioğlu, 1992). Bu konuda yapılan çalışmalar

incelendiğinde; Sarmasoğlu ve Görgülü (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş (KKÖH) düzeyleri incelemiş ve yarısından fazlasının (% 76.6) KKÖH düzeylerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. El-Gilany ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 77'sinin, Yuan ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin % 62.3'ünün Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş (KKÖH) düzeylerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Smedley'in (2007) 1. sınıf hemşirelik öğrencilerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin KKÖH düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yetersiz olduğu belirlenmiştir. Yapılan bir başka çalışmada ise hemşirelik mesleğini “yakınlarının isteği” ile seçenlerin akademik ortalamaları, hemşireliği farklı nedenlerle seçen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır (Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Espeland ve Indrehus'un (2003) yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin güdülenme düzeyinin üniversitenin diğer bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük olduğu belirtilmektedir (Espeland ve Indrehus, 2003; Acat ve Köşgeroğlu, 2006).

Bireyin öğrenmesini etkileyen temel faktörlerden bir diğeri de öğrenme stratejisidir (Yavuzalp, 2012). Öğrenme stratejisi, genel olarak bireyin öğrenirken izlediği yoldur (Yavuzalp, 2012). Öğrenme stratejileri, öğrencinin bilgiyi kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamaktadır (Çakmak ve ark, 2008). Yapılan çalışmalarda, öğrenim gören öğrencilerin eğitim sürecinde başarısızlığın nedeni olarak öğrenme stili ve stratejisi ile uyum göstermeyen bir eğitim sistemi olduğu, buna karşın öğrenme stratejilerinin öğrencinin not ortalamalarında ve mezuniyet sonrası iş yaşantısında etkili olduğu bildirilmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Cesur, 2008; Çelik ve ark, 2014). Bu konuya ilişkin araştırmalardan ortaya çıkan sonuç; başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili kullanırken, başarısız öğrencilerin ise öğrenme stratejilerini etkili kullanmada zorluklar yaşadıkları yönündedir (Deryakulu, 2004). Başarılı bireyler, özel öğrenme durumları için kendilerine uygun olan öğrenme stratejilerini seçebilen ve bunları esnek bir şekilde farklı öğrenme durumlarına uyarlayabilen bireylerdir. Bu bireyler kendi öğrenme stillerinin ve ne yaptıklarının farkındadırlar. Bunların yanı sıra başarılı bireyler, kendi öğrenme stillerine uygun bir dizi strateji de geliştirebilirler (Nisbet ve Shucksmith, 1986; Yavuzalp, 2012). Literatürde farklı öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde bir arada kullanan ve yeni stratejiler oluşturabilen öğrencilerin, özdüzenlemeli bir öğrenmeyi gerçekleştirmede başarılı oldukları belirtilmektedir (Özer, 1998; Çakmak ve ark, 2008). Öğrenme stratejilerine ilişkin hemşirelik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Şenyuva (2009) hemşirelik öğrencilerinin en fazla sırasıyla ayırıştırıcı, özümseyen, değiştiren ve en az yerleştiren

öğrenme stiline sahip olduğunu saptamış olup çalışmada eğitim ortamında farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler bulunabildiği vurgulanmıştır. Çelik ve ark (2014) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da hemşirelik öğrencilerinin yoğun olarak ayrıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilini kullandıkları belirlenmiştir. Yapılan pek çok çalışmada da öğrencilerin çoğunun ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stilini kullandıkları belirlenmiştir (Şenyuva, 2009; Güllerci ve Oflaz, 2010; Özen, 2011; Seven ve ark, 2012; Dikmen, 2015). Çelik ve ark (2014)'nın yaptığı çalışmada ise hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stratejilerinden en çok dikkat stratejisini, en az da duyuşsal stratejiyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusunu destekler şekilde, Karakış (2006)'nın yaptığı çalışmada da üniversite öğrencilerinin, çoğunlukla dikkat stratejisine, en az olarak da duyuşsal stratejiye başvurduklarını saptanmıştır. Çağlayan, Şirin ve Yıldız (2008), çalışmalarında beden eğitimi öğrencilerinin en az duyuşsal stratejiyi kullandıkları belirlenmiştir. Bunlardan farklı olarak Güllerci ve Oflaz (2010) ise ambulans ve acil bakım teknikerliği öğrencilerinin en sık duyuşsal stratejileri, en az sıklıkta ise dikkat stratejisini tercih ettikleri saptanmıştır.

Görüldüğü gibi araştırmalar bireylerin akademik yaşantıları boyunca başarılı olabilmelerinde güdülenme ve uygun öğrenme stratejilerini kullanabilmelerinin anahtar rol oynadığını göstermektedir (Zimmerman ve Martinez Pans, 1990; Pintrich ve De-Groot, 1990; Pintrich ve ark, 1991; Garcia ve Pintrich, 1995; Çakmak ve ark, 2008) fakat hemşirelik öğrencilerinin öğrenme sürecinde hem güdülenme tür ve düzeylerine hem de öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesine ilişkin sınırlı sayıda çalışma yer almakta olup (Kaya ve Akçin 2002; Güven ve Kurum 2006; Çelik ve ark, 2014) çalışmaların genellikle öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda hemşirelik öğrencilerinin güdülenme kaynakları ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek önemli bir gerekliliktir. Öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde, hangi öğrenme stratejisini etkili kullandıklarının, güdülenme tür ve düzeylerinin incelenmesi aynı zamanda bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi hemşirelik eğitiminin niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma sonuçları ile eğitimcilerin, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, öz düzenlemeli öğrenme ortamlarını oluşturmalarında, öğrencilerin ise nasıl öğrendiklerinin farkına vararak kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerinde, öğrenme başarısı ve motivasyonu artırmada ve yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş kaliteli bir eğitim sağlamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öğrenme

Öğrenme; çeşitli canlılarda farklı açılarda gözlenebilen, insanın ise hayatında kazandığı davranışların temel süreçlerindedir. Öğrenme, M.Ö. 4. yüzyılda Aristoteles'in bir çağrışım olayı olarak tanımlanmasından günümüze kadar birçok kuramcı ve araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. 20. Yüzyılın ortalarında kuramcıların, öğrenmenin 'spesifik, gözlenebilir davranışların kazanılması' olduğu bakış açısından uzaklaşarak, öğrenmenin 'işsel, zihinsel ve çoğunlukla düşünce boyutunda bir süreç' olduğuna yönelinmiştir (Mayer, 1998; İkiz, 2015).

Öğrenme, genel olarak çevreyle etkileşim sonucu davranışlarda herhangi bir değişiklik oluşması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çevresiyle etkileşim içinde olması, çevresindeki uyarıcıları duyu organları ile alarak onlara tepkide bulunmasıdır. Etkileşimin oluşması için uyarıcının bireyi etkilemesi, bireyin de bu etkiye bir tepki vermesi gerekir. Bireyin kurduğu bu etkileşim sonucu bireyde oluşan kalıcı izler bireyin yaşantısını oluşturur (Fidan ve Erden, 2001). Öğrenme ise yaşantıların bir ürünüdür ve öğrenme, yaşantının bir ürünü olarak kalıcı izli davranış değişikli olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre öğrenmenin gerçekleşmiş olması için her şeyden önce davranışlarda değişikliğin gerçekleşmesi gerekmektedir (Fidan ve Erden, 2001; Erdem, 2005; Demirel, 2015; Yavuzalp, 2012).

Öğrenme süreklidir. Çevremizle etkileşimde bulunduğumuz sürece yaşamımızın her alanında yer alabilir. Öğrenme her zaman doğru olanı öğrenmek değildir örneğin öğrenci bir kelimeyi yanlış seslendiriyorsa öğrencinin o kelimeyi seslendirmeyi öğrenmediği söylenemez öğrenci söz konusu kelimeyi yanlış seslendirmeyi öğrenmiştir insanlar yanlışları ve kötü davranışları da öğrenirler (Fidan ve Erden, 2001). Bu doğrultuda öğrenme olarak adlandıramadığımız değişiklikler şunlardır (Erdem, 2005).

- Sınavlardan bir gece önce ezberleyip, sınavdan sonra hemen unutulmuş bilgiler öğrenilmiş sayılmazlar.
- Olgunlaşma, uyku, hastalık, ilaç, alkol vb. etkenlerle ortaya çıkan davranış değişiklikleri de geçici olacağı için öğrenilmiş değildir. Bu etkenlerle ortaya çıkan

davranış değişiklikleri kalıcı da olsa (örneğin insan yavrusunun olgunlaşma sonucu ayakta durmaya başlaması) yaşantı ürünü olmadıkları için öğrenilmiş değildir.

- Doğuştan getirilen içgüdüsel davranışlar (örneğin sincapların yiyecekleri gömmeleri) ve refleksler (örneğin canlıların tehlike anında göz kırpmaları) da bu nedenle öğrenilmiş değildir.

Öğrenme olarak adlandırdığımız değişiklikler ise şunlardır (Erdem, 2005).

- Okuma-yazma alınan bir eğitim sonucunda ve kişinin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleştiği öğrenmedir. Kişi daha önceden okuma-yazmayı bilmemektedir ve almış olduğu eğitimle okuma yazmayı öğrenmiştir.
- Konuşma bir öğrenmedir. Kişi ana dilini ailede aldığı eğitim sonucunda farkında olmadan öğrenir. Daha sonra örgün eğitimde gittiği okullarda dilin grametik yapısını öğrenmektedir.
- Araba kullanmak belli bir teorik ve uygulamalı eğitim sonucunda gerçekleştiği için bir öğrenmedir. Teorik eğitimle alınan araba kulamla bilgisi uygulama ile beceriye dönüştürülmektedir.
- Dans etme, araba kullanma gibi teorik ve uygulamalı eğitim sonucunda öğrenildiği için öğrenmedir.

1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde doğrudan etkileyen faktörler: (1) Öğrenene Bağlı Faktörler, (2) Öğrenme Yöntemlerine Bağlı Faktörler, (3) Öğrenme Malzemesine Bağlı Faktörlerdir (Bacanlı, 2005; Seven ve Engin, 2008).

2.2.1. Öğrenene Bağlı Faktörler

İçsel faktörler olarak adlandırılan bu faktörler organizmanın kendisinden kaynaklanan ve organizmanın öğrenmesini etkileyen unsurlardır. İnsanın öğrenmesinde ise bu faktörler daha karmaşıktır (Akbaba, 2012). Öğrenene bağlı faktörler; türe özgü hazıroluş, genel uyarılmışlık hali, olgunlaşma, güdüler kaygı ve öğrenmenin aktarılmasıdır.

- **Türe özgü hazır oluş;** Organizmanın, tür olarak öğrenebilecek donanımına yani istenilen davranışı eyleme geçirebilmesini sağlayacak biyolojik donanımına sahip olmasıdır. Örneğin; muhabbet kuşuna konuşma öğretilir, fakat serçeye öğretilmez (Seven ve Engin, 2004).
- **Olgunlaşma;** Organizmanın genetik bir planla doğumla getirdiği biyolojik yapının, kendiliğinden (öğrenme deneyimlerinden, çevresel faktörlerden özgür olarak) değişime uğramasıdır. Olgunlaşma “insan yapısının, genetik haritasına uygun şekilde farklılaşması” sürecini içerir. Bu farklılaşma süreci psikomotor alanda olduğu gibi bilişsel ve sosyal vb. alanlar için de söz konusudur (Civelek, 2014). Öğrenme bireyin olgunlaşma düzeyine bağlıdır. Olgunlaşma, kişinin kendisinden beklenen işi yapabilecek düzeye gelmesidir (Akbaba, 2012). Olgunlaşmanın üç temel alt kavramı vardır; yaş, zekâ ve sinir sisteminin koordinasyonu. Bu yönüyle olgunlaşma fiziksel ve zihinsel gelişimdir (Civelek, 2014).
- **Uyarılmışlık ve Kaygı;** Kişinin dış uyarıcıları alma düzeyidir. İyi bir öğrenme için orta düzeyde bir uyarılmışlık hali gerekmektedir. Genel uyarılmışlık hali için geçerli olan durum kaygı için de geçerlidir. Orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi kaygının öğrenmeye etkisi bireysel farklılıklar gösterir (Akbaba, 2012).
- **Güdüler;** Güdüler, gereksinimlerden kaynaklanmaktadır. Gereksinim de organizmadaki herhangi bir eksiklik durumudur. Bu durumun farkındalığına ise dürtü denilmektedir. Dürtü de güdülerini ortaya çıkarır. Bu da gereksinimi giderecek hedefe doğru bireyi harekete geçirir. Bu durum güdülenme olarak ifade edilir (Akbaba, 2012). Güdülenme, öğrenmenin temel bir ögesidir (Ertem, 2006). Başarı için bir gereklilik olan biliş ve davranışa ilişkin etkinliklere yönelik enerji miktarını ise güdülenme belirlemektedir. Öğrencilerin öğrenebilme konusunda kendine yönelik yeterlilik algısı, başarı ihtiyacı, okumaya ilgisi, öğrenmeye yönelik ilgisi, amaç belirleme durumu, amaçlarının ulaşılabilirliği, geçmişteki başarı ve

başarısızlıklarını yüklediği değişkenler ve niçin öğrendiğine ilişkin bilişleri “Güdülenme seviyesini” etkileyebilmektedir (Bozanoğlu, 2005). Güdülenmede içten ve dıştan gelen uyarıcılar önemli bir yer tutar. Özellikle içten güdüleme öğrenmede daha fazla etkilidir. Bu nedenle eğitimciler öğrenciye gerekli fiziksel ve psikolojik ortamı sağlayarak öğrencide içsel bir öğrenme istekliliği sağlamalıdır (Akbaba, 2012).

- **Öğrenmenin Aktarılması;** Bireyin her yeni öğrenmesinin temelinde eski öğrenmeleri mevcuttur. Yani birey eski öğrenmeleri sayesinde yeni öğrenmelerini kolaylıkla öğrenebilir fakat bunun tersi de olabilir eski öğrenmeleri, yeni öğrendiklerini zorlaştırabilir. Buna da öğrenmenin aktarılması denir. Eğer birey eski öğrendikleri, yeni öğrenmelerini kolaylaştırıyorsa buna olumlu aktarma denir. Örnek vermek gerekirse, bisiklet kullanmayı öğrenmiş bireyin, motosiklet kullanmayı kolay öğrenebilmesi gibi (Seven ve Engin, 2008).

Bireyin eski öğrendikleri yeni öğrenmelerin engelliyorsa ya da zorlaştırıyorsa buna da olumsuz aktarma denir. Önceki bilginin, yeni bilgiyi öğrenilmesini zorlaştırması ve yavaşlatmasıdır. Örneğin, Q klavye kullanan bireyin F klavyeyi öğrenmede zorlanması gibi. Olumsuz aktarma kendi arasında ikiye ayrılır; ileriye ket vurma ve geriye ket vurma (Seven ve Engin, 2008).

İleriye ket vurma; Bireyin eğer önceki öğrenmeleri, yeni öğrenmelerini engelliyor ya da karıştırmasına neden oluyorsa buna ileriye ket vurma denir. Bireyin daha önceden ezberlediği bir şiirin sözlerinden dolayı yeni ezberlediği şiirin sözlerini karıştırması durumudur. Geriye ket vurma ise bireyin yeni öğrendiklerinden dolayı, önceki öğrendiklerini unutması veya karıştırması durumudur (Seven ve Engin, 2008).

2.2.2. Öğrenme Yöntemlerine Bağlı Faktörler

Öğrenme yöntemleriyle ilgili faktörler, öğrenilen konunun yapısı, öğrenme için ayrılan zaman, geri bildirim ve aktif katılımıdır.

Öğrenilen Konunun Yapısı; Öğrencinin konuyu nasıl çalıştığı ile ilişkilidir. Konunun yapısı parçadan bütüne (tümevarım), bütünden parçaya (tumdengelim) olarak ikiye ayrılır. Parçadan bütüne stratejisinde, öğrenilecek konu ya da malzeme mümkün olabilecek en küçük parçalara bölünür ve adım adım öğrenilir. Bütünden parçaya

(tümdengelim) stratejisinde ise konu genelden özele doğru anlatılır. Eğitimcilerin öğrencilerin daha verimli öğrenmelerini sağlamak için, anlamlı ve kısa konuları tümdengelim, karmaşık ve uzun konuları ise tümevarım yöntemleri ile anlatmalıdırlar (Akbaba, 2012).

Öğrenme İçin Ayrılan Zaman; Öğrenmeye ayrılan zaman, toplu ve aralıklı çalışma şeklinde sınıflandırılabilir. Aralıklı bir şekilde çalışma, dersin sistematik bir şekilde çalışılmasıdır yani konunun gün gün ya da hafta hafta tekrar edilmesidir. Toplu çalışma da sadece sınavdan önceki zamanda çalışılmasıdır. Toplu çalışma yöntemiyle çalışan kişiler, sınav zamanı dışında dersleriyle ilgilenmemekte, sınav günü sınava hazırlanmaktadır. Toplu çalışma, kısa vadede en üst düzey başarıyı getirir. Ancak aradan zaman geçtikten sonra bilgi hatırlanmaz. Aralıklı çalışma her gün 1-2 saat çalışma şeklindeki çalışma yöntemidir. Kısa vadede yüksek başarı sağlamaz ancak öğrenilen bilgi kalıcıdır. Kalıcılık gerektiren derslerde aralıklı çalışma zorunludur (Uçar, 2015).

Geri Bildirim; Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin öğrenme durumuna ilişkin bilgilendirilmesi gereklidir. Ne kadar yeterli veya eksik olduğuna ilişkin hemen geribildirim alan öğrenci genellikle hızlı öğrenir. Öğrenci, güdülenme ortadan kalkmadan yaptığı öğrenmenin yeterli olup olmadığını öğrenmelidir (Seven ve Engin, 2008; Uçar, 2015).

Aktif Katılım; Öğrencinin konuya dikkatinin çekilmesi, merak uyandırılması, konunun eğlenceli ve zevkli hale getirilmesi gibi çeşitli yollarla derslerde aktif katılımı sağlanarak, öğrencinin düşünmesi, öğrenmesi, sorgulaması, bilgi kaynaklarına ulaşması ve sebep-sonuç arasında ilişki kurmayı öğrenmesi amaçlanmaktadır. Aksi takdirde öğrencinin pasif alıcı durumunda genelde yapacağı şey, bilgiyi hafızasında kaydetmek, yani ezberlemek olacaktır (Uçar, 2015).

2.2.3. Öğrenme Malzemesine Bağlı Faktörler

Öğrenme malzemesinin öğrenmeyi kolaylaştırabilen veya zorlaştırabilen kendine özgü bazı özellikleri vardır; Algısal Ayırt Edilebilirlik, Anlamsal Çağrışım ve Kavramsal Gruplandırma.

Algısal Ayırt Edilebilirlik; Zihnin uyarını tanıma, anlama ve özümseme süreci algıyı oluşturur. Algısal ayırt edilebilirlik ise dikkat edilmesi gereken bilgileri ayırt

edebilmektir. Örneğin, kitaplarda ayırt edilebilirliğin sağlanması için başlıklar büyük ve koyu yazılır, bazı kelimeler ve cümlelerin altı çizilip, koyu yazılır (Turgut, 2012).

Anlamsal Çağrışım; Bir şey ne kadar anlamlıysa öğrenilmesi o kadar kolaydır. Çağrışım, kişinin geçmiş deneyim ve öğrenmeleri ile zihninde gerçekleşen olaylardır. Bu yüzden çağrışım öznedir, yani her bir kişinin zihninde meydana gelen çağrışım aynı değildir. Bu faktör özellikle bireysel öğretimde daha çok kullanılmaktadır (Seven ve Engin, 2008). Anlamsal çağrışımın; birbirine benzer olan konularda, zıt olan öğelerde, eş zamanlı yaşanan olaylarda ve ardışık *yaşantılarda* gerçekleştiği görülmektedir. Bundan dolayı benzer konular arka arkaya ya da eş zamanlı anlatılmalıdır (Turgut, 2012).

Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları-Ağı); Eğitim ve öğretimin verimliliği arttırmak için geliştirilen öğretim tekniklerinden birisi de kavram haritalarıdır. Kavram haritalarının Meta bilişsel strateji özelliği vardır. Kavram haritaları bilginin öğrenilme durumunu ve anlamlandırılma şeklini göstermeyi sağlayan görsel bir öğrenme ve öğretme tekniğidir. Öğretimde ve öğrenmenin değerlendirilmesinde bir araç olarak da kullanılabilir (Yılmaz ve Çolak, 2011).

2.3. GÜDÜ VE GÜDÜLENME

Bireylerin öğrenmesini etkileyen temel faktörlerden biri güdülenmedir (Kelecioğlu, 1992). Pintrich güdüyü, belli amaçlar doğrultusunda, aktivitelerin doğduğu ve yaşatıldığı bir süreç olarak tanımlamakta ve güdünün bir ürün değil bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden güdüyü direkt olarak gözlemleyemeyiz; ancak öğrencilerin ifade ettiklerinden, seçtikleri işlerden ve çabalarından güdümlü olduklarını anlayabiliriz (Pintrich ve Schunk, 2002; Madran, 2006).

Güdümler temel olarak ikiye ayrılır: biyolojik güdümler ve sosyal/öğrenilmiş güdümler. Biyolojik olan güdümler, birincil güdümler olup bunlar; açlık, susuzluk, cinsellik vb.dir. Sosyal ya da öğrenilmiş güdü ise başarı güdüsü vb. dir. Güdü potansiyel enerjidir. Güdümlenme ise enerjinin performansı doğurma sürecidir (Bozanoğlu, 2005). Güdümlenmenin temelini gereksinimlerin tatmini oluşturmaktadır. Gereksinimler bireyden bireye ve toplumdaki topluma değişmektedir. Bu nedenle bireyleri güdümlen en unsurlar değişmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005). Sonuç olarak güdünün literatürde çok önemli olduğu vurgulanmakta fakat güdünün ne olduğu, öğrenme ve davranış üzerindeki etkilerinin neler olduğu, nasıl

arttırılacağı, güdüyü nelerin etkilediği ve güdü süreçlerinin nasıl işlediği hakkında araştırmacılar fikir birliğine varamamaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002).

Güdülerin etkisi ile davranışın oluşma sürecine güdülenme bir diğer adıyla motivasyon denir (Köknel, 1985). Güdülenme tek olmayıp bireysel güdülenmenin üç özelliği söz konusudur. Bunlardan birincisi, güdülenmenin bireylerin bilişsel değerlendirmelerinin bir sonucu olduğudur. Örneğin; öğrenciler tarih ve bilim teknoloji gibi farklı derslerde başarılı olma konusunda düşünüp, bir değerlendirme yaparlar (“edebiyatta başarılıyım fakat fizikte pek başarılı değilim”; “Deney yapmayı seviyorum fakat formülleri hiç anlamıyorum” vb.). İkincisi, güdülenmenin koşullara bağlı olmasıdır. Çünkü bireyler olayların ve farklı durumların ortaya çıkardıklarını kendilerine göre yorumlamaktadırlar. Üçüncüsü ise güdülenme durumunun kararsızca bir durum sergilemesidir. Bunun nedeni bireylerin amaçlarının her zaman aynı olmamasıdır ve güdülenme bireylerin beklentileri, amaçları, değerleri, ödülleri ve özel bir alanın etkisine ilişkin değerlendirmeleri sonucunda değişebilir (Hyn ve ark, 2000; Yusupu, 2013).

Ertem (2006) öğrenci başarısında güdülenmenin önemli olduğunu vurgulamakta olup, genel olarak güdülenmenin “insan davranışının oluşmasına neden olan, davranışlara yönlendiren içten gelen bir durum” olduğunu belirtmektedir. Düren (2000) güdülenmeyi, bireydeki içten gelen enerjinin hedeflere yönlendirilmesi amacıyla harekete geçirilmesi şeklinde tanımlamakta, güdülenmenin “neden” ve “nasıl” sorusuna cevap veren bir süreç olduğunu belirtmektedir (Yusupu, 2013).

Koçel (2001) ise güdülenmenin önemli iki özelliğini vurgulamıştır. Bunlardan birincisi güdülenmenin kişisel bir olay olduğudur. Yani bireyi güdüleyen herhangi bir durum ya da olay başkasını güdülemeyebilir. İkincisi, güdülenmenin insanın davranışlarında gözlenebilir olduğudur.

Tüm bu tanımları özetlemek gerekirse, güdülenmeyi oluşturan üç ana faktör: insanların davranışlarını tetikleme, ilgili davranışları yönlendirme ve ilgili davranışları sürdürmedir. Bunların beraberinde güdülenmenin üç ayrı yönü bulunmaktadır:

- Bireyi belirli bir hedefe motive edici durum,
- Hedefe ulaşma için yapılan eylem,
- Hedefe ulaşma.

Güdülenmenin bu üç yönü bir döngü halinde olup motive edici durum eyleme, eylem hedefe öncülük eder (Morgan, 2000; Yusupu, 2013).

2.3.1. Öğrenmede Güdülenme

Güdülenme, bireylerin öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme sürecinde ön koşul görevi üstlenir (Acat ve Köşgeroğlu, 2006; Özlü ve ark, 2014.). Öğrenme sürecinde öğretimin hedeflerine ulaşabilmesi, bireyin ilgili konuya meraklı olup, ilgi duyması ve öğrenmek istemesi yani güdülenmiş olması ile mümkündür (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Hedeflerin bireyin düzeyine, öğrenme sürecindeki tekniklerin uygunluğuna rağmen, bireylerin öğrenmeye karşı isteksizliği, öğrenme-öğretme sürecinin başarısızlıkla sonlanmasına neden olabilir (Kelecioğlu, 1992). Bu doğrultuda güdülenme bireylerde ilgi ve merak uyandıran, bireyi öğrenme-öğretme sürecinde aktif hale getirerek yaratıcı ve etkin bireyler olmalarını sağlayan önemli faktörlerdendir (Uyulgan, 2014). Bu anlamda güdülenme, eğitim sisteminin verimliliğinde (Dilekmen ve Ada, 2005) ve insan davranışlarına şekil verilmesini sağlayan öğretim faaliyetlerinde oldukça önemli bir konuma sahiptir (Acat ve Köşgeroğlu, 2006).

Araştırmacılar, bireylerin davranışlarının hızını, şiddetini, kalitesini ve sürekliliğini belirleyen bir çok faktörden söz etmektedirler (Deci ve ark, 1996; Glynn ve ark, 2009). Öğrencinin başarı ihtiyacı ve öğrenmeye yönelik ilgisi, gerçekçi amaçlar belirleyip belirlememesi, geçmişteki başarıları ve başarısızlıklarını hangi faktörlere yüklediği, kendi öğrenmesine yönelik öz yeterlik algısı ve niçin öğrendiğine yönelik düşüncelerinin tamamı öğrencinin “güdülenme seviyesini” etkileyabilmektedir (Bozanoğlu, 2004; Şahin ve Çakar, 2011). Tüm bunların yanında çeşitli kişilik özellikleri, geçmiş yaşantılar, benlik kavramı, çevresel faktörler, fiziksel ortam gibi faktörler de güdülenmeyi etkilemektedir (Barrett ve ark, 2005; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Bu faktörler sınıflandırıldığında eğitimde güdülenme üç başlık altında toplanmaktadır; içsel, dışsal güdülenme ve olumsuz güdülenme.

İçsel güdülenme, kişinin içinden gelir ve bu durum genelde ilgi, merak, bilme, anlama, ihtiyaç sonucu oluşan öğrenme ve keşfetme isteğidir. Ör: derslerine ilgi duyan öğrenci ödevlerini ‘yap’ denilmeden hemen yapar. Birey kendisi öğrenmek istediği için kitap okur, ders çalışır. Bu durum içsel güdülenme olduğunu gösterir (Dilekmen ve Ada, 2005).

Dışsal güdülenme ise dışarıdan gelen etkilerle ortaya çıkar. Dışsal güdülenmede yapılan iş bireyin kendisine odaklı bir durum değildir (Akbaba, 2006). Dışsal güdülenmede bireyin güdülenmesinin etkeni çevredir. Bu güdülenmede dışardan gelen ödül, baskı, ceza, rica, vb. gibi etkenlerle oluşan güdülenme durumu söz konusudur. En etkili ve verimli güdülenme, içsel güdülenmedir. İçsel güdülenmenin olmadığı durumlarda dışsal güdülenmeye ihtiyaç duyulabilir (Dilekmen ve Ada, 2005). Araştırmalar, içsel güdülenmiş öğrencilerin dışsal güdülenmiş öğrencilerden daha fazla başarılı olduklarını vurgulamaktadır (Lin ve ark, 2003; Henderson-King ve Smith, 2006). Fakat, dışsal güdüleyici etkiler bazen içsel güdülenmeyi etkileyebilmekte ve içsel güdülenmenin gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Nowruzi Khiabani ve Nafissi, 2010).

Olumsuz güdülenme ise bireylerin davranışlarındaki isteksizlik sonucu ortaya çıkar. Birey, gelişen bir durumun kendi davranışlarının kontrolü dışında olduğunu düşünür. Yani bireyin öğrenmeye yönelik çaba göstermemesi, kendini yetersiz görmesi ve hata yapma korkusu olumsuz güdülenmeye sahip olduğunu gösterir ki bu durum da bireyin öğrenmesini olumsuz etkiler (Ryan ve Deci, 2000; Korkmaz ve İpekçi, 2015).

2.3.2. Güdülenme Kuramları

Güdülenme kuramları, öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayan öğrenme kuramları bağlamında oluşturulmuştur. Genel olarak bu kuramlardan; Davranışçı, Sosyal Öğrenme kuramları ile Hümanistik ve Bilişsel Yaklaşımlar güdülenmeyi açıklamaktadır (Akbaba, 2006).

- **Davranışçı Kuram;** Davranışçı yaklaşım, İvan Pavlov ve Edward Thorndike'in çalışmaları ile başlamıştır. Davranışçı yaklaşım kuramcıları güdülenmeyi uyarıcı ve tepki arasında kurulan bir bağ sonucu ortaya çıkan alışkanlık ile açıklamaya çalışmışlardır (Dilekmen ve Ada, 2005). Diğer bir ifadeyle davranışçılar, öğrenmenin oluşumunu çoğunlukla dışsal etkenlere bağlamışlardır (Akbaba, 2006). Örneğin öğrenci herhangi bir soruya cevabında olumlu pekiçtiren alırsa, diğer sorular da cevaplamaya çalışması beklenir. Diğer bir ifade ile öğrenci yanıt vermeye karşı güdülenir. Buna göre öğrenciyi okul ve derse yönelik güdüleme için cezadan kaçınmak, öğrencinin okulda ve derste olumlu yaşantılar geçirmesini sağlamak gerekir. Örnekte olduğu gibi davranışçı kuram dıştan gelen uyarıcılarla öğrencilerin güdülenmesini önermektedir. Bu güdülenmeye dışsal güdülenme denir.

Davranışçı yaklaşıma göre pekiştireçlerle davranışlar biçimlendirilir. İnsanın güdülenmesinde dışsal uyarıcılar önemlidir (Dilekmen ve Ada, 2005). Davranışsal yaklaşımda çevreyle etkileşim sonucu bireyin davranışında meydana gelen değişimlere odaklanılır; bu yaklaşıma göre güdülenme, pekiştireçlerin etkili kullanımıyla ortaya çıkar (İkiz, 2010; Karataş ve ark, 2014).

Okullarda yaygın olarak kullanılmasına rağmen davranışsal yaklaşımın, öğrencilerin öğrenmelerini sadece uyarıcı-tepki ilişkisine indirgeyerek açıklaması kuramın eleştirilmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin güdülenmeleri konusunda getirilen ana eleştiri ise uyarıcı-tepki ilişkisinde dışsal güdülenmenin etkin olup, dışsal güdülenmenin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileridir (Akbaba, 2006). Dışsal güdülenme ile öğrenci amaçlarına yönelik bir hareket yerine ödülle sonuçlanacak eylemlere yönelebilmektedir. Bu durumda öğrenci davranışlarının tümünü ödül için gerçekleştirmeye yönelebilir ve bu durum eğitime bağımlı kalmasına yol açabilir. Oysaki bireyin içsel yönden kendi kendini pekiştirmesi ve kendini yönlendirebilmesi çok daha fazla istenilen bir durumdur (Erden ve Akman, 1995).

- **Sosyal Öğrenme Kuramı;** Sosyal Öğrenme kuramları olarak adlandırılan kuramlar, 1930'larda popülerlik kazanan genel öğrenme kuramları ile Freud'un psikanalitik kuramının insan kişiliğine dair ilkelerin birleştirilmesinden doğmuştur. Sosyal Öğrenme kuramından bahsedildiği zaman akla ilk gelen kuramcı Albert Bandura'dır (<http://garfield.library.upenn.edu/classics1991/A1991GD62000001.pdf>, 06.09.2017). Bandura, güdülenme sürecinde pekiştirmenin önemini vurgulamaktadır. Ancak Bandura'ya göre kişinin güdülenmesi için doğrudan kendi davranışının ödüllendirilmesine gerek yoktur. Doğru davranışın ödüllendirildiğini gören gözlemci, gözlemlendiği durumdaki davranışı tekrarlayabilir. Çünkü bu şekilde davranması gözlemcinin pekiştireç alma olasılığını artıracaktır. Bu gözlemler dolaylı deneyimlerin öğrenilecek şeyin ediniminde ve davranışa dönüştürülmesinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (<http://garfield.library.upenn.edu/classics1991/A1991GD62000001.pdf>, 06.09.2017). Öğrenciler genellikle yeni bir ders yılına başlarken alacakları derslerden hangilerinden başarılı olabilecekleri hakkında hem kendi eski yaşantılarına dayalı olarak, hem de o dersi daha önce alan öğrencilerin başarılarına bakarak bir yargıda bulunurlar. Öğrenciler bu derslerde yakın geçmişte başarılı

olmuşlarsa veya arkadaşları bu derste başarılı olmuşlarsa, öğrencinin derse yönelik güdüsünün yüksek olması beklenir (Erden ve Akman, 1995).

- **İnsancıl (hümanistik) Kuram;** Maslow, insan güdülerini üst üste basamaklar şeklinde çıkarılan bir düzende bir pramid gibi düşünmüştür. Bu güdü pramidinin temellerinde biyolojik güdüler, en üstünde de psikolojik güdüler vardır. Maslow'un pramidiyle ilgili dikkat edilmesi gereken üç faktör vardır (Cüceloğlu, 1998). Bunlar;
 - ✓ Üst seviyedeki güdüye ulaşabilmek için alt seviyedeki tüm güdülerin doyuma ulaşması gerekli değildir; belli bir düzeydeki doyumluluk bireyi diğer düzeye hazır hale getirebilir.
 - ✓ Düzeyler arasında kişiden kişiye farklılıklar olabilir. Kimi bireyler için sosyal ilişkilerle kişilerle yakınlık kurma güdüsü, korunma ve emniyet düzeyindeki güdüden daha öncelikli olabilir. Fakat bir diğer birey için bu durum geçerliliğini yitirebilir.
 - ✓ İnsanların yaşadığı ve büyüdüğü ortam ve kültür, hangi seviyedeki güdünün baskın olacağını belirler.

İnsanlar temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra kendilerini gerçekleştirmeye yönelik bir sürece girmektedirler. Kendini gerçekleştirme sürecine ilişkin merakı gidermek, bilmek ve anlamak, estetik, yaratıcı olmak gibi gereksinimler üst düzey gereksinimler olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1995).

- **Bilişsel Kuram;** Bilişsel oluşumlar denildiğinde bellek, algılama ve düşünme gibi zihne yönelik süreçler akla gelir. Birey ilgili süreçleri kullanarak eski olayları hatırlar, kendi ve çevresine ilişkin yeni yeni bilgilere sahip olur, oluşan sorunları çözümler ve geleceğe ilişkin planlamalar yapar (Cüceloğlu, 1998). Bilişsel kuramcılar kişilerin dışsal olaylar veya fiziksel durumlardan çok, bu durumları yorumlayış şekillerine göre tepkide bulduklarını vurgularlar. Yani bilişselciler içsel güdülenmeyi önemsemektedir (Erden ve Akman, 1995).

Bilişsel yaklaşıma göre güdülenmede inançlar, değerler, beklentiler ve amaçlar oldukça önemlidir. İçsel gereksinimler davranışlarda etkilidirler. Bir konuya ilişkin değer yüklerinin azlığı güdülenmeyi olumsuz etkiler. Bireylere belli bir konudaki düşünceleri sorularak ve konuyla neden ilgilendikleri açıklanarak güdülenme düzeyleri artırılabilir (Dilekmen ve Ada, 2005).

2.3.3. Güdülenmeyi Etkileyen Faktörler

Güdü, diğer bir anlamıyla motivasyon, “davranışın altında yatan nedenler” anlamına gelir (<https://bohatala.com/factors-affecting-motivation-of-students/>, 30.02.2018). Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörler; öz-yeterlik ve yeterlilik algıları, İlişkilendirme ve Kontrol İnançları, Yüksek Düzeyde İlgisi, Sınıf Ortamı, Ev Durumu, ğretim yaklaşımı, Etkileşimli aktiviteler, Görev Değeri, Amaçlar

- **z yeterlilik:** z yeterlik algıları öğrencilerin verdikleri görevleri başarılı bir Şekilde gerçekteşirme kabiliyetleri ile ilgili inançlarını ifade eder ve öğrencilerin başarılı görev ve görevlerde sürekliliği ile ilişkilidir (Duncan ve Mckeachie, 1991; 2005). Öğrencilerin görevlerdeki başarılarını ve başarılarını tahmin etmede önemli bir unsur olduğunu düşünmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). z yeterlilik inançları sadece öğrencilerin motivasyonunu değil, aynı zamanda görev performansı sırasında harekete geçirdikleri davranışları ve bilişsel süreçlerini de etkiler (Montero ve Dios, 2004).

Bir görevi iyi yapacaklarına inanan öğrencilerin, daha az başarılı olduklarına inanan öğrencilere göre çaba, sebat ve davranış açasından motive olma olasılıkları daha yüksektir (Pintrich, 2003).

- **İlişkilendirme ve Kontrol İnançları:** ğrenciler öğrenme konusundaki çabalarının başarıyla sonuçlanacağına inanmalıdırlar. Bu inanç, onların faaliyetlerini ve duygularını yönetmelerini sağlar. Kendi ğrenme ve davranışlarını kontrol altında tuttuklarını düşünen öğrenciler, kendilerini kontrol altında hissetmeyen öğrencilere göre daha iyi bir performans sergilemektedirler (Pintrich, 2003).

Duygusal tepkiler, öğrenciler görevlerini başardıkları veya başaramadıklarında açıklamak için oluşturulan nedensel atıfların sonuçları olarak görevi bitirdiklerinde ortaya çıkar. Bu zellikler bireyin öz-yeterlik algısını, başarı beklentisini ve görev değerini değiştirebilir (Pintrich ve Schunk, 2002). Bu nedenle, öğrenme sürecinde motivasyon unsurları arasında anlamlı bir etkileşim olduğu ve bu etkileşimin farklı görev adımlarında farklı olabileceği açıktır (Montero ve Dios, 2004).

- **Yüksek Düzeyde İlgisi:** ğrencilerin ilgileri, öğrencilerin faaliyeti tamamlamalarından aldıkları içten haz ve zevkle ilgilidir. Öğrenciler sadece görevin

ilginç olup olmadığını yargılayabilir ya da görev amaçları anlamında bir görevin faydasını görebilirler. Yüksek ilgi beraberinde yüksek iç motivasyonu getirir (Partzhetskaya ve ark. 2012).

- **Sınıf Ortamı:** Başarı ile öğrencilerin sınıf algıları arasında nesnel olarak tanımlanmış güçlü bağlar bulunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını yapılandırmak suretiyle öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını etkileyebileceği görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin de amaçlanan etkilere ulaşmak için bu ortamları nasıl algıladıkları da önemlidir (Partzhetskaya ve ark. 2012).
- **Ev Durumu:** Ev durumları öğrencilerin sınıftaki motivasyonunu etkiler. Çocuklar sevdikleri ve cesaretlendirildikleri evlerden geliyorsa, sınıf çalışmasına hevesle ve öğrenmeye istekli bir şekilde yaklaşacaktır. Eğer öğrenciler olumlu bir ev ortamına sahip değilse, okulda fiziksel veya duygusal problemler nedeniyle dezavantaj ve motivasyon eksikliği yaşarlar (Partzhetskaya ve ark. 2012).
- **Öğretim yaklaşımı:** Öğrenmede öğrenciler öğrenme sürecinin bir parçası haline geldiklerinde daha keyifli olabilir. Eğitimciler, öğrencilerin öğrendiklerini farklı bir bağlamda görmelerine yardımcı olduklarında, öğrenciler daha motive olabilirler. Örneğin; öğrenciler şu anda bir tarihsel figür ya da olay öğreniyorlarsa, öğrencilerin o zamanlar aynı dönem içinde yer alan romanları ya da kısa öyküleri okumaları motive edici olabilir. Tarihsel sahneler doğru olduğu sürece, kurgu öyküleri öğrencileri tarihi ortama taşıyabilir ve çağın canlanmasını sağlayabilir. Öğrenciler öğrendikleriyle daha iyi bağlantı kurduklarında, motivasyon genellikle artar (Partzhetskaya ve ark. 2012).
- **Etkileşimli aktiviteler:** Etkileşimli etkinlikleri kullanmak, olumlu sınıf katılımı için motive edici faktörlerdir. Ayrıca, bulmacalar, oyunlar, özel konuşmacılar ve müze ziyaretlerinin kullanımı, öğrencileri resmi ve önceden tanımlanmış öğretim rutininin ötesine geçmeye ve konu hakkında okulda öğretilene göre daha fazla şey öğrenmek için adımlar atmaya teşvik eder (Partzhetskaya ve ark. 2012).
- **Görev Değeri:** Görev değeri, öğrencilerin fayda hakkındaki düşüncelerini veya takip edilen hedefler göz önüne alındığında ne kadar ilginç olduklarını gösterir (Duncan ve Mckeachie, 1991). Açıkça, öğrencilerin görev değeri algıları görevlerin yorumlanmasına dayanmaktadır (Partzhetskaya ve ark. 2012).

Öğrenciler görev konusunda ne kadar önemli olduğunu anlamalıdır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin değer anlayışına destek sağlamaları gerekmektedir. Gelen sonucun daha yüksek değeri, sorumluluk duygusunu ve görevdeki genel ilgiyi artırır (Partzhetskaya ve ark. 2012).

- **Amaçlar:** Öğrenme ile ilgili amaçlar güdülenmeyi etkilemektedir. Fakat öğrencilerin çoğu etkili amaçlar oluşturamamaktadırlar. Bazen çok kolay, bazen de ulaşılması zor amaçlar belirlerler. Buda öğrencilerin güdülenme durumlarını olumsuz yönde etkiler. Oysaki etkili bir amaç öğrenilecek konuya ilişkin kısa süreli ve öznel olmalıdır (Akbaba, 2006).

2.3.4. Güdülenmenin Akademik Başarıya Etkisi

Başarı, istenilen sonuca, güdülen amaca ulaşma, istenileni elde etme şeklinde tanımlanabilir. Eğitim yönünden ise başarı; programın hedefleri ile tutarlı olan davranışların bütünüdür. Öğrenci programın hedef davranışlarını gösterdiği zaman başarılı sayılabilir (Nartgün ve Çakır, 2014).

Eğitimde akademik başarı, eğitim öğretim yılında öğrencilerin sınav sonuçlarının notlara dökülmüş halidir. Diğer bir ifade ile bir öğrencinin akademik başarısı elde ettiği somut not ortalamalarına göre belirlenmektedir (Nartgün ve Çakır, 2014).

Akademik başarıyı etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar; zihinsel, duyuşsal ve çevresel etmenlerdir. Araştırmalar güdülenmenin de öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini, ikisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar (Nartgün ve Çakır, 2014). Radovan (2011) uzaktan eğitim gören öğrencilerin, güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanma ve bunların akademik başarı arasındaki ilişkiye ilişkin yaptığı çalışmada, güdülenme alt boyutlarından, içsel hedef yönelimi, görev değeri ve öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Busato ve ark (2000) psikoloji bölümü birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının göstergeleri olarak başarı güdüleri, kişilik, öğrenme stilleri ve zihinsel yeteneklerini inceledikleri çalışmalarında literatüre de uyumlu olarak başarı güdüsü ve zihinsel yetenek ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999002536> 11.08.2017).

Gottfried (1985)'ın yaptığı çalışmada içsel güdülenme ile öğrencilerin akademik başarıları ve yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu, içsel güdülenme ile sınava ilişkin kaygıları arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Fortier ve ark (1995)'nin yaptığı çalışmada da akademik yönden güdülenme ile akademik açıdan performans arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Şahin ve Çakar (2011)'in araştırmalarının da ise öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile başarıları arasında anlamlı yönde bir fark saptanmamıştır. Fakat farklı bölümlerdeki öğrencilerin akademik güdülenme seviyeleri arasında anlamlı yönde bir fark olduğu saptanmıştır. Duman ve Eren (2014) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcıların öğrenme stratejilerinin, başarıya ilişkin amaçlarının ve derse katılımlarının anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Nartgün ve Çakır (2014) lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenmesini incelediği araştırma sonucunda ise akademik başarılar ile güdülenme durumları arasında düşük seviyede ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Çalışmada akademik açıdan güdülenme düzeyi yüksek olanlarda akademik başarının yüksek olduğu saptanmış olup, akademik açıdan başarı kazanmak için en üst düzeyde güdülenmenin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

2.4. Öğrenme Stratejileri

Bireyin öğrenmesini etkileyen temel faktörlerden bir diğeri de öğrenme stratejileridir (Yavuzalp, 2012). Strateji sözcüğü, Yunanca “stratos” ordu ve “ago” gütmek kelimelerinden meydana gelir (Karakış, 2006). Türk Dil Kurumu (2018)'na göre strateji, “ulusların ya da uluslararası topluluğun, barış ve savaş durumunda benimsenen politikaları desteklemek üzere ekonomik, politik, psikolojik ve de askerî güçleri birlikte kullanabilme bilim ve sanatı”dır. Eğitim bilimlerinde strateji; konu seçimi, seçilen konunun analizini-sentezini ve konunun öğretiminde kullanılacak öğrenme modelini belirlenmeyi kapsar (<http://egitim-bilimleri.com/konu/strateji/>, 20.05.2018).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için attığı adımlardır (Shi, 2017). Öğrenme stratejisi bir öğrenme görevini başarmak üzere bir ya da daha çok öğrenme taktiğinin uygulanması olarak düşünülmekte olup (Güven, 2004) genel olarak bireyin öğrenirken izlediği yoldur (Yavuzalp, 2012). Tay (2002)'ya göre öğrenme stratejisi, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri bilişsel süreçlerden geçirerek, onları anlamlandırarak gerekli çabaları ortaya koymalarıdır. Öğrenme stratejileri, bir kişinin

bir göreve ve sonuçlarına ilişkin performansı planlarken, yürütürken ve değerlendirirken nasıl düşündüğünü ve nasıl hareket ettiğini içerir. Bu düşünmenin çoğu bilinçsizce yapılır. Örnek olarak, bireyin anlaşılması zor olan bir içeriği okurken otomatik olarak yavaşlaması verilebilir (Protheroe ve Clarke, 2008). Bir öğrenme görevinin planlanması, ilerlemenin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi etkinlikler, doğası gereği üstbilişseldir (Protheroe ve Clarke, 2008). Bundan dolayı öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme stratejileri olarak da isimlendirilebilir. Bunun temel nedeni, öğrenme stratejilerinin davranışsal gayeden çok düşünsel, zihinsel amaçlı olmasıdır. Öğrencilerin okudukları metin ile ilgili sorular sormaları, bir matematik ya da fen soruları çözmeleri, bir şiir ezberlemeleri bilişsel kazanımlara örnek olarak verilebilir. Bu tür faaliyetler genel olarak öğrenme stratejilerinin eylem alanını belirler (Şen, 2006).

Öğrenme stratejileri ile; bilgilerin seçilmesinde, edinilmesinde, düzenlenmesinde ya da bütünleştirilmesinde öğrencinin kendini güdülemesi için etkili yollar izlemesi amaçlanır (Weinstein ve Mayer, 1983; Yavuzalp, 2012). Öğrenme stratejileri kavramı birçok stratejiyi ifade eder. Bu stratejilerin herbirinin kullanılma amacı, kazandırılması istenen öğrenme çıktılarına göre farklılıklar gösterir. Hangi öğrenme çıktısı kazandırılmak isteniyorsa, ona uygun bir öğrenme çıktısı kazandırılması etkili olur. Aksi durumlarda kullanılan strateji istenmeyen sonuçlar ortaya koyar (Çağlayan ve ark. 2008). Öğrenme stratejilerinin kullanılmasında esas olan uygun durumlarda uygun öğrenme stratejisini kullanmaktır (Senemoğlu, 2003). Strateji kullanımı, öğrencilerin bağımsız öğrenimini geliştirir ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almasına yardımcı olur. Bir öğrenmede kullanılan birden çok strateji, öğrencinin kendinden emin ve motive olmasını aynı zamanda kendini verimli hissetmesini sağlar (Shi,2017).

Bir öğrenme durumunda başarılı olmak için, öğrencilerin hem “öğrenme isteğine” hem de “beceriye” sahip olmaları gerekir (Pintrich ve De Groot, 1990). Öğrenmede ‘öğrenme isteği’, öğrencinin motivasyonuna karşılık gelirken, 'beceri' öğrenme için etkili olan stratejilerin kullanımıyla ilgilidir (Izabela ve Marko, 2009).

2.4.1. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Kuramlar

İnsanlar yaşamları süresince çevreleri ile etkileşimleri sonucu bilgi, tutum, beceri ve birtakım değerler kazanmaktadırlar. Bunlar öğrenmenin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu doğrultuda öğrenme, kişilerde oluşan kalıcı değişimlerdir. Fakat bu değişimin nasıl

gerçekleştiği konusunda çeşitli görüşler söz konusudur. Öğrenmenin doğasını açıklayan bu kuramlar ise;

- Davranışçı kuramlar
- Bilişsel kuramlar
- Duyuşsal kuramlar
- Nörofizyolojik temelli kuramlar olmak üzere dört temel grupta toplanmaktadır (Zaim, 2014).

2.4.1.1. Davranışçı kuramlar

Davranışçı yaklaşım herhangi bir bilişsel/zihinsel süreç gerektirmeden öğrenmenin otomatik olarak oluştuğunu savunur (Cüceloğlu, 1998). Genellikle öğrenci davranışlarını ödüllendiren veya cezalandıran öğretmenler tarafından kullanılır (Phillips ve Soltis, 2011).

Kısacası davranışçı kuramda;

- Yapararak öğrenme ve pekiştirme önemlidir.
- Tekrar öğrenilenlerin kalıcı olmasında önemlidir.
- Güdülenme öğrenmede önemlidir. (<http://iibf.beun.edu.tr/userimages/9-ISL107DavranisBilimleri-vize.pdf>, 25.11.2017).

2.4.1.2. Bilişsel kuramlar

‘Bilişsel’ sözcüğü, yabancı dillerdeki ‘cognitive’ sözcüğü karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu sözcük, yabancı dillerde ‘bilme’, ‘tanıma’, ‘anlama’, ‘kavrama’, ‘sezme’ gibi anlamlara gelmektedir (Binbaşı, 1995). Türk Dil Kurumu (2017)’na göre, biliş köken olarak, bilme, anlama, kavrama, bilişsel ise, bilişle ilgili, zekânın işleyişiyle ilgili, kognitif anlamına gelmektedir.

Bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenme, daha çok zekanın bir ürünüdür ve zihinsel bir süreçtir (Binbaşı, 1995). Bilişsel kuramcılar algılama, anlama, duyuş, düşünme ve yaratma kavramları üzerinde durmaktadırlar (Çetin, 2013).

Davranışçı akım davranışları belirleyecek deneyimlerin neler olması gerektiğini ortaya koyar. Okulda verilen eğitimin gerçek yaşama benzer olması gerektiğini vurgularlar. Bilişsel akımı savunanlar ise öğrencilerin bilişsel süreçlerine ilişkin ilkeler kazandırmayı önemserler (Çetin, 2013).

Bilişsel kurama göre öğrenmedeki önemli konular:

- Öğrenme her zaman dinamik ve zihinsel süreçleri içerir.
- Önceki öğrenmelerin üzerine yeni öğrenmeler oluşturulur.
- Öğrenme yorum yapma ve anlamlandırma çabasıdır
- Öğrenmede tekrar ve öğrenilenleri uygulama esastır.
- Dikkat öğrenmede öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenilenleri kalıcı hale getirir.
- Çevrede var olan olayları bütün bir şekilde algılamak etkin öğrenmede esastır.
- Öğrenmede eğitici bir rehber rolü üstlenmelidir (Yıldırım, 2017).

2.4.1.3. Duyuşsal kuramlar

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin sonucu ile ilgilenirler ve sağlıklı bir benlik ile ahlaki gelişimi vurgularlar. Davranışçılar öğrenmenin operant (edimsel), bilişselciler de zihinsel çıktılarıyla ilgilenirken; duyuşalcılar, öğrenmede benlik ve ahlaksal gelişim gibi duyuşsal çıktılarıyla ilgilenirler (Yücel, 2014).

Duyuşsal kuramların öğrenmeye ilişkin ilkeleri;

- Öğrenmede özgüven oldukça önemlidir.
- Öğrenmede benlik kavramı dikkate alınmalıdır.
- Bireyin özsaygısı başarısında etkilidir.
- Kendisiyle barış halinde olan bireylerin benlik algıları da oldukça sağlıklıdır.
- Bir konudaki başarısızlık sürekli başarısızlık anlamına gelmemelidir. Bu durum özgüvene zarar vermemelidir.
- Çalışarak zor olanı başarmak benlik gelişiminde oldukça önemlidir.
- Bireylerin ahlak gelişiminde nasihat verme yerine “model olma” temel alınmalıdır.

- Ahlak gelişimi için ihtiyaç duyulan uygulamalar bazı dönemlerde ve ilgili dönemlerin koşullarına uygun olarak yapılmalıdır (Yıldırım, 2017).

2.4.1.4. Nörofizyolojik kuramlar

Bu kurama göre öğrenme, biyokimyasal bir değişimdir. Öğrenmeyi insan beynindeki hücreler arasında bulunan sinaps bağlarına göre açıklar. Herhangi bir öğrenmede sinaps bağlar arasında kurulan etkileşimin önemli olduğunu vurgulamaktadır (https://www.academia.edu/35587442/Nörofizyolojik_öğrenme, 08.09.2018).

Nörofizyoloji temelli kuramın öğrenmeye ilişkin ilkeleri:

- Beyin paralel bir işlemcidir.
- Öğrenme fizyolojik bir olaydır.
- Beynimiz çevresindeki olaylara anlam vermeye çalışır.
- Beyin çevresindekileri modelleyerek anlamaya çalışır.
- Öğrenme umut, öz güven, sevilme ve kendine saygı gereksinimi gibi duygulardan ayrı düşünülemez.
- Beyin parça ve bütünü aynı zamanda algılar.
- Öğrenme ortamlarında bilinçli bir şekilde farkında olduğumuz şeylerden daha fazlasını öğreniriz.
- Uygulamaya dayanan yöntemler diğerlerine göre kolay öğrenilir.
- Bilişi zorlayan etkinliklerde öğrenme artarken, tehlike durumunda ise öğrenme kapasitesi azalır (Yıldırım, 2017).

2.4.2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak 1980'lerin sonları ve 1990'lı yıllarda birçok çalışma ve araştırmacıların geliştirdikleri ölçeklerle birlikte sınıflamalar ortaya çıkmıştır.

Araştırmacılar, öğrenme stratejilerine ilişkin çeşitli taksonomiler öne sürmüşlerdir (Weinstein ve Mayer, 1983; Pintrich ve Garcia, 1991). İlgili sınıflamalardan Şen (2006)'in

belirttiğine göre, Gagne (1988) öğrenme stratejilerini bilişsel kurama göre ele alarak beş ana başlı altında ele almıştır:

- Dikkat stratejileri
- Kısa süreli bellekte depolamayı arttırma stratejileri
- Kodlamayı güçlendirme stratejileri
- Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri
- İzleme-yönetme stratejileri.

Yavuzalp (2012)'in belirttiğine göre, Nisbet ve Shucksmith (1986) öğrenmeye ilişkin stratejileri üç gruba ayırmış ve bunları aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

- *Merkezi stratejiler* (stil, öğrenme yaklaşımları): Bu stratejiler tutum ve motivasyon faktörleri ile ilişkilidir.
- *Makro stratejiler* (bilişsel bilgi ile yakından ilişkili olan yönetici stratejiler): Bu stratejiler yüksek derecede geliştirilebilir, yaş ve deneyim ile birlikte gelişir, zor da olsa eğitim ile geliştirilebilir.
- *Mikro stratejiler* (yönetici süreçler): Bu stratejiler daha az geliştirilebilir, daha kolay öğretilir, üst düzey beceriler ile sürekliliği sağlanır, daha çok göreve özgü stratejilerdir.

Yavuzalp (2012)' atfen, Park (1995) öğrenme stratejilerini üç bölümde toplam 13 strateji ile açıklamıştır. Bunlar;

- Güçlü Etkiye Sahip Stratejiler:
 - Yardımcı sorular: Öğrenmeye başlarken ya da öğrenme süresince konunun içeriğine yönelik sorular sorulmasıdır.
 - Yansıtıcı sorular: Bireyin konuyu ne kadar anladığını öğrenmek için kendi kendisine sorduğu sorulardır.
 - Özetleme: Ders çalışırken detaylara inmeden konunun önemli kısımlarının yazılmasıdır.
 - Not alma: Daha sonra kullanmak üzere metnin önemli kısımlarının not edilmesidir.

- Anahtar kelime yöntemi: Bir metnin konusunun anlaşılmasına yardım eden sözcüklerdir.
- Kanca-sözcük anımsatıcılar: Zihinde yer alan önceki öğrenmelere ait söz dizimlerinin sonraki öğrenmelere rehberlik yapmasıdır.
- Mekan yönetimi: Bilgiyi hatırlamak için öğrenme ortamındaki nesnelere faydalanmaktır.
- Ön düzenleme: Bir metindeki giriş paragrafından konu hakkında genel bilgiye sahip olmaktır.
- Daha Az Etkili Stratejiler:
 - Altını çizme: Ders çalışırken metindeki önemli satırların altını çizerek vurgulamaktır.
- Araştırılması Gereken Stratejiler:
 - Kavram haritası: Kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için kullanılan şekillerdir.
 - V diyagramları: Öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için V şeklindeki diyagramlardan yararlanmaktır.
 - Matriks çerçeveler: Konuyu açıklayıcı matriks tablolar oluşturmaktır.
 - Özel vurgu işaretleri: Metinde bulunan önemli bölümleri vurgulamak için kullanılan özel kelimeler veya işaretlerdir.

Sönmez (2011) ise, öğrenme stratejilerini beş başlık altında incelemiştir. Bu stratejiler;

- Dikkat stratejileri: Dikkat, bireyin çevresinden gelen uyarıların kişi için gerekli olanlarının kısa süreli hafızaya kaydını sağlar. Öğretim sürecinde yapılması gerekli olan ilk adım, öğrencinin var olan dikkatini arttırmaktır. Bu stratejiye; metnin altını çizme, metnin kenarına not alma, bilinmeyen kelimeleri işaretleme örnek gösterilebilir.
- Tekrar stratejileri: Düz metin türündeki yazıların öğrenilmesinde kullanılabilecek tekrar stratejileri; yazıya aktarma, sesli tekrar yapma, yazının önemli bölümlerinin altını çizme ve bazı bölümleri alıntılanmayı kapsar.

- Anlamlandırmayı artıran stratejiler: Bireyin sorgulayarak düşünme stratejisini kullanması, etkili bir kodlamadır. Bu stratejilere; benzetimler, not alma, özetleme, ana hatlar oluşturma ve şemalaştırma örnek gösterilebilir.
- Yürütücü biliş stratejileri: Yürütücü biliş, öğrencilerin kullandıkları belirli öğrenme stratejilerini kullanabilme yetenekleri ve kendi düşünme şekillerine ilişkin düşüncelerdir. Kısaca, kişinin nasıl öğrendiğinin bilgisidir.
- Duyuşsal stratejiler: Öğrenme sürecinde duygusal veya güdüsel faktörlerden oluşan birtakım engelleri kaldırmak amacıyla kullanılan stratejilerdir.

Pintrich ve arkadaşları (1993) ise, öğrenme stratejilerinin genel olarak bilişsel öğrenme ve bilgi işleme modellerine dayandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu alanda geliştirilen ölçeklerin genel olarak öğrenme stratejisini üç boyutta ele aldığını ve bunların, bilişsel, metabilişsel ve kaynak yönetimi stratejileri olduğunu belirtmişlerdir. Pintrich ve diğerlerinin geliştirdiği strateji ölçeği ile yapılan sınıflama da öğrenme stratejileri; bilişsel-metabilişsel öğrenme stratejileri ve kaynak yönetim stratejileri olmak üzere iki temel gruba ayrılmıştır (Pintrich ve ark, 1991; Büyüköztürk ve ark, 2004).

- **Bilişsel ve Metabilişsel Öğrenme Stratejileri;** Bilişsel stratejiler içerisine yineleme, açıklama, düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri ana bileşen olarak yer almaktadır.
 - Yineleme: Öğrencilere yeni bilgi edinimi konusunda değil, var olan bilgileri hatırlama ve tekrar etme konusunda yardımcı olan stratejilerdir.
 - Açıklama: Kavramlar arasındaki bağlantıyı sağlayarak bilgilerin uzun süreli bellekte saklanmasına yardımcı olan stratejilerdir. Açıklama stratejileri; kavramları farklı sözcüklerle açıklama, özetleme, benzerlikler oluşturma, not alma olarak sıralanırlar. Bu stratejiler öğrencilerin önceki bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilmesine yardımcı olurlar.
 - Düzenleme: Öğrencilerin daha az çaba sarf ederek, uygun bilgiyi seçip öğrenilecek bilgi ile ilişkilendirilmesini sağlayan stratejilerdir. Kümeleme, listeleme, ana fikri oluşturma, metin okumaları örgütleme stratejilerini oluşturmaktadır.

- Eleştirel düşünme: Problem çözmek, karar vermek, eleştirel değerlendirme yapmak için önceki bilgilerin, yeni durumlara uygulanmasında kullanılan stratejilerdir.

Metabilişsel öz-değerlendirme: Farkında olma, bilgi, biliş kontrolü anlamına gelen stratejilerdir. Bu kavram kişinin kendi düşüncelerinin ve görüşünün farkında olma durumu ilgili olup kişinin bilişsel süreçlerinin farkına vararak ilgili süreçleri kontrol altına alabileceği ve süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabileceğine dayanılarak oluşturulmuştur (Gönüllü, 2005). Bu strateji içinde planlama, düzenleme, izleme olmak üzere üç genel süreçten bahsedilmektedir (Pintrich ve ark, 1991; Büyüköztürk ve ark, 2004).

- Planlama: Öğrenme stratejilerinin uygun seçimini ve performansı etkileyen kaynakların belirlenmesini içerir (Gönüllü, 2005; Schraw 1998). Hedef belirleme, görev analizi yapma gibi stratejilerden oluşur. (Pintrich ve ark, 1991; Büyüköztürk ve ark, 2004).
- İzleme: Bireyin göreve ilişkin performansı ve bu görevi başarmak için harcadığı çabanın farkında olmasıdır (Gönüllü, 2005; Schmidt ve Ford, 2003). Okuma sırasında dikkati koruma, kendini değerlendirme ve sorular sorma stratejileridir. (Pintrich ve ark, 1991; Büyüköztürk ve ark, 2004).
- Düzenleme (Değerlendirme): Bireyin öğrenme süreçlerini ve sonuçlarının değerlendirmesi olarak tanımlanır (Gönüllü, 2005). Performansın geliştirilmesinde davranışları kontrol altına alma ve davranışları düzenleme stratejileridir (Pintrich ve ark, 1991; Büyüköztürk ve ark, 2004).

Wang ve ark (1993/1994), üstbilişsel becerilerin öğrenci öğreniminde ne kadar önemli olduğunu anlamak ve öğrencinin kendi öğrenmesindeki en etkili stratejiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, metabilişsel diğer bir adı üstbilişsel süreçleri (yani, öğrencinin öğrenme stratejilerini planlamak, izlemek ve gerekirse yeniden yapılandırmak için kapasitesi) kendi öğrenmesi üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Daha gelişmiş metabilişsel becerilere sahip öğrenciler, genellikle kendi güçlü yönlerini ve öğrenme süreciyle ilgili ihtiyaçları daha iyi anlar (Protheroe ve Clarke, 2008).

Kaynak Yönetim Stratejileri; Kaynak stratejileri ana bileşeninde yer alan zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran işbirliği, yardım alma stratejilerinden oluşur.

- Zaman ve çalışma ortamı: Öğrenciler bu stratejilerle çalışma ortamlarını ve çalışma zamanlarını kendilerine uygun bir şekilde düzenleyebilmelidirler. Zaman yönetimi bireyin çalışma zamanını düzenlemesi, zamanlanmış görev, planlama gibi stratejileri içerir. Bu stratejiler, günlük, haftalık ve aylık planlamalar yapılarak bireyin zamanı iyi kullanmasını ve zamanı ayarlamasını sağlar. Çalışma ortamı stratejileri ise, öğrencinin çalışmasını hangi ortamda yapacağını belirlemede kullanılır. Çalışma ortamı sessiz, düzenli, görsel ve işitsel dikkat dağıtıcılardan uzak olmalıdır.
- Emek yönetimi: İlgi çekici olmayan konularda ve dikkat dağıtıcı durumlarda bireyin kendi çabasıyla kendisini kontrol edebilmesidir. Zorluklar ya da engeller olsa bile, bireyin amaçlarına ulaşabilmesi için kendi sorumluluklarını bilmesidir.
- Akran İşbirliği: İşbirlikli çalışmanın bireyin başarısında olumlu etkisi olduğu bilinmektedir. Akranları ile iletişim kuran bireyler, öğrenme materyallerini bir kişiye bağlı olmadan zengin bakış açısı ile değerlendirebilme imkanı bulabilirler.
- Yardım alma: Bu stratejiler, akran yardımlarının yanı sıra öğretmenlerin yardımlarını içermektedir. Bireyler akranlarından ve öğretmenlerinden yardım alarak başarıya ulaşabilirler (Pintrich ve ark, 1991; Büyüköztürk ve ark, 2004).

3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

Bu bölümde, araştırmanın şekli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve özellikleri, araştırma uygulama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Şekli

Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri ile etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmış, tanımlayıcı ve analitik tipte bir çalışmadır.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Araştırma Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde yapılmıştır.

Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü 20 yıldır dört yıllık lisans eğitimi veren, öğretim elemanı sayısı ve niteliği açısından Türkiye'nin önde gelen sağlık yüksekokulları arasındadır. Araştırmanın yürütüldüğü tarihte Aydın Sağlık Yüksekokulu'nda alanında uzman 33 akademik personel, 12 idari personel görev yapmaktadır. Mesleğe ilişkin tüm dersler hemşirelik alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Öğrenciler laboratuvar ve klinik uygulamalarını öğretim elemanları eşliğinde sürdürmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan toplam 849 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 1. Sınıfta 198 öğrenci, 2. Sınıfta 248 öğrenci, 3. Sınıfta 293 öğrenci, 4. Sınıfta 110 öğrenci öğrenim görmektedir.

3.3. Araştırmanın Zamanı

Araştırmanın verileri 01 Mart-31 Mayıs 2016 tarihleri arasında (3 ay) toplanmıştır.

3.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçimine gidilmemiş olup, evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemi 01 Mart-31 Mayıs 2016 tarihleri arasında (3 ay) Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 849 öğrenciden araştırmaya katılmaya gönüllü olan, araştırmanın verileri toplanırken devamsızlık yapmamış olan ve veri toplama formunu eksiksiz olarak tamamlayan toplam 648 hemşirelik bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Evrenin %76'sına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
1. Sınıf	135	20.8
2. Sınıf	197	30.4
3. Sınıf	232	35.8
4. Sınıf	84	13.0
Toplam	648	100

Örneklem büyüklüğünün gücünü belirlemek amacı ile power analizi yapılmıştır. 0.05 α katsayısı (yanılma payı) ve 0.99 güç ile 648 örnekleme ulaşılmıştır.

3.5 Araştırmaya Alınma ve Araştırmadan Dışlanma Kriterleri

Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde 01 Mart-31 Mayıs 2016 tarihleri arasında öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü ve araştırmanın verileri toplanırken devamsızlık yapmamış olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmış, araştırma veri toplama formlarında eksik veri saptanan 23 öğrenci örneklem dışı bırakılmıştır.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, literatür doğrultusunda oluşturulan “Bilgi Formu” (Ek 1) ve “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Ek 2) ile toplanmıştır.

Bilgi Formu (Ek 1); öğrencilere ilişkin tanıtıcı bilgiler ile öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini etkileyebileceği düşünülen faktörlere ilişkin literatür doğrultusunda hazırlanan 9 sorudan oluşmaktadır (Güllerci ve Oflaz, 2010, Çelik ve ark., 2014, Aktaş,

2017, Lin ve ark., 2003, Yenice, 2012, Pokay ve Blumenfeld, 1990, Higgins, 2000). Bu sorular: Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, mezun olduğu okul, algılanan ekonomik durumu, şuanda kaldığı yer, hemşirelik mesleğini isteyerek seçme, hemşirelik eğitiminden memnuniyet düzeyi ve düzenli olarak kitap okuma gibi bilgilerden oluşmaktadır.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği (GÖSÖ) (Ek 2): Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiş, Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış orijinal ismi “Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)” olan Likert tipi bir ölçektir. Ölçek temelde iki bölümden oluşup bunlar; “Güdülenme Ölçeği” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği”dir. GÖSÖ, iki ana bölümde toplam 15 alt faktörden oluşan, modüler bir yapıya sahiptir. Ölçek kullanım amacına göre alt faktörlerden alınan puanlar ile ayrı ayrı da kullanılabilir. Katılımcılar ölçekte yer alan her bir maddeye “benim için kesinlikle yanlış” (1) ile “benim için kesinlikle doğru” (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler (Pintrich ve ark. 1993; Büyüköztürk ve ark. 2004). Ölçeğin herhangi bir faktöründen alınan yüksek puan, öğrencinin o faktöre yönelik özelliğe yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek 20–30 dakikada uygulanmaktadır. Güdülenme ve Öğrenme stratejileri ölçeğinin, Güdülenme Boyutunun Kurumsal Alt Yapısı Tablo 2’de ve Öğrenme Stratejileri Boyutunun Kurumsal Alt Yapısı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği'nin (GS) Güdülenme Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı (Modeli)

Ana Bileşen	Faktör	Açıklama
Değer (Value)	<ul style="list-style-type: none"> • İçsel Hedef Düzenleme • Dışsal Hedef Düzenleme • Görev Değer 	- ğrenen bireylerin hedef ve görevlerinin önemine ilişkin inançları ve ilgileri
Beklenti (Expectancy)	<ul style="list-style-type: none"> • z Yeterlik Algısı • ğrenme Kontrolü İnanı 	- ğrenen bireylerin performanslarına ilişkin algı ve inançları
Duyuşsal (Affective)	<ul style="list-style-type: none"> • Sınav Kaygısı 	- ğrenen bireylerin bir göreve yönelik duyguşsal tepkileri

Büyüköztürk ve ark. (2004)'den izin alınarak kullanılmıştır.

Tablo 3. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği'nin (GS) ğrenme Stratejileri Boyutunun Kuramsal Alt Yapısı

Ana Bileşen	Faktör	Açıklama
Bilişsel Stratejiler	• Yineleme Stratejiler	- ğrenci öğrenilecek konuyu hatırlamak için zihinsel tekrarlamalar yaparak öğrenir. Amaç ezberleyerek öğrenmez. - Bütünüyle hatırlanması beklenen konuların öğrenilmesinde kullanılır.
	• Aımlama Stratejileri	- Bu stratejilerle öğrenciler yeni öğrendiği bilgileri öncekilerle birleştirerek sentezlediği bilgileri uzun süreli hafızada tutmayı sağlar. - Notlar ıkarma, yorum yapma, zet çıkarma, benzetim yaratma vb.
	• Düzenleme Stratejileri	- ğrenciler bu stratejilerle uygun bilgileri seçerek, öğrenilecek bilgiler arasında bağlantılar kurarak bilginin yapılanmasını sağlar. - Grublama/sınıflandırma, ana fikri belirleme, konunun ana hatlarını çıkartma vb.
	• Eleştirel Dşme Stratejileri	-Bu stratejiyi kullanan ğrenci yeni karşılaştığı herhangi bir problemi, eski bilgilerinden hangisinin kullanacağına karar vererek problemi çözer ve eleştirel değerlendirme yapma.
	• Planlama	- Hedef belirleme, görev analizi yapma vb.
Metabilişsel Stratejiler	• İzleme	- Okunan konuyu dikkatli bir Şekilde devam ettirme, kendi kendine sorular çıkartarak, öz denetim yapma.
	• Düzenleme	- ğrenme performansını geliştirmek için davranışların kontrol edilmesi ve düzeltilmesi.
Kaynak Yönetimi	• Zaman ve alışma Ortamı Yönetimi	-Günlük, haftalık, aylık ve yıllık program yaparak zaman yönetimi sağlanır. Uzun ve kısa vadeli amaçlar belirlenip, plan yaparak çalışma zamanı etkin kullanılır. -çalışma ortamı, öğrencinin dikkatini dağıtın uyarılardan uzak olup, öğrenebileceği ortamı yaratarak düzenleme yapmasıdır.
	• Emek Yönetimi	- ğrencinin karşılaştığı zor görev ve konularda, başarılı olma vb. amaçlarına bağlı kalarak o göreve/konuya dikkatini vermesi ve çalışma çabasını devam ettirmesi.
	• Akran İşbirliği Yönetimi	- ğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için ekip çalışmalarından yararlanarak arkadaşlarıyla ortak amaç içinde olmasıdır.
	• Yardım isteme	- öğrencinin gerektiğinde arkadaşlarından veya uzman kişilerden yardım istemesidir. Burada önemli olan yardıma ihtiyaı olduğunu fark edip, doğru kişilere başvurmaktır.

Büyüköztürk ve ark. (2004)'den izin alınarak kullanılmıştır.

Güdülenme boyutunun kurumsal alt yapısının faktörlerinin maddelere göre dağılımı Tablo 4 te ve öğrenme stratejileri boyutunun kurumsal alt yapısının faktörlerinin maddelere göre dağılımı Tablo 5 te sunulmuştur.

Tablo 4. Güdülenme Boyutunun Kurumsal Alt Yapısının Faktörlerinin Maddelere Göre Dağılımı

Güdülenme Ölçeği	Madde Sayısı	Toplam
İçsel Hedef Düzenleme	1, 16, 22, 24,	4
Dışsal Hedef Düzenleme	7, 11, 13, 30,	4
Görev Değeri	4, 10, 17, 23, 26, 27,	6
Öz Yeterlilik Algısı	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31,	8
Öğrenme Kontrolü İnancı	2, 9, 18, 25,	4
Sınav Kaygısı	3, 8, 14, 19, 28,	5
Toplam Madde		31

Tablo 5. Öğrenme Stratejileri Boyutunun Kurumsal Alt Yapısının Faktörlerinin Maddelere Göre Dağılımı

Öğrenme Stratejileri Ölçeği	Madde Sayısı	Toplam
Yineleme Stratejileri	39, 46, 59, 72	4
Açıklama Stratejileri	53, 62, 64, 67, 69, 81	6
Düzenleme Stratejileri	32, 42, 49, 63	4
Eleştirel Düşünme Stratejileri	38, 47, 51, 66, 71	5
Metabilişsel Stratejiler	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79	12
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80	8
Emek Yönetimi	37, 48, 60, 74	4
Akran İşbirliği Yönetimi	34, 50, 45	3
Yardım İsteme	40, 58, 68, 75	4
Toplam Madde		50

3.7. Ön Uygulama

Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 20 öğrenci ile araştırmanın ön uygulaması yapılmıştır. Bu öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Ön uygulama sonunda “Bilgi Formu’ndaki anlaşılmayan yerler düzenlenmiş, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin uygulanmasına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğrencilere öncelikle araştırmaya ilişkin bilgi verilmiş ve katılmayı kabul eden öğrencilerden sözel onam alınmıştır. “Bilgi Formu” ve “Güdülenme ve

Öğrenme Stratejileri Ölçeği” öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin verileri doldurulması istenmiştir. Veriler özellikle devamsızlığın daha az olduğu derslerin son 20-30 dakikası içinde toplanmıştır. Bir öğrencinin veri toplama formalarını doldurması yaklaşık 20–30 dakika sürmüştür.

3.9. Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciens) for Windows 20.0 paket programında yapılmıştır. Çalışmanın istatistiksel analizinde gruplar ile güdülenme ve öğrenme stratejilerin alt kategorilerinin karşılaştırılması için öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi ile normallikleri incelenmiştir. Normal dağılıma sahip olmayan ($p < 0.05$) değişkenlerin gruplardaki karşılaştırılması için grupların kategori sayısı iki olanlar için Mann-Whitney U test istatistiği; grupların kategori sayısı ikiden fazla olduğu durumda ise Kruskal Wallis test istatistiği kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip iki kategorili gruplar bulunmamaktadır. Normal dağılıma sahip grup kategori sayısı ikiden fazla olan grupların karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Yaş değişkeni ile güdülenme ve öğrenme stratejilerinin alt kategorileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman test istatistiğinden yararlanılmıştır. Gruplarda farklı çıkan güdülenme ve öğrenme stratejilerinin alt grupları değişkenlerinin hangi gruplarda farklı çıktığını öğrenmek için Tek yönlü varyans analizi uygulanan değişken için Tamhane testi; Kruskal Wallis analizi uygulanan değişkenler için çoklu karşılaştırma testi (pairwise comparisons) uygulanmıştır.

Sonuçlar için $p < 0.05$ için istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

3.10. Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrenci hemşirelerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nden almış oldukları puanlar olup, bağımsız değişkenleri ise öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, mezun olduğu okul, algılanan ekonomik durumu, şurada kaldığı yer, hemşirelik mesleğini isteyerek seçme, hemşirelik eğitiminden memnuniyet düzeyi, düzenli olarak kitap okumadır.

3.11. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sadece tek bir sağlık yüksekokulun hemşirelik bölümü öğrencileri ile yapıldığından sonuçların tüm hemşirelik okullarındaki öğrencilere genellene bilirliğini sınırlandırmakta olup, Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği'nin uygulanma srenin uzun olması, öğrencilerin araştırmaya katılımını sınırlandırmıştır.

3.12. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yürütülmesi için Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan onay (Ek 3), Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Müdürlüğü'nden araştırma izini (Ek 4) alınmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış ve sözlü onamları alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubuna ait sosyo-demografik özellikler ve araştırma kapsamında uygulanan ölçeklere verilen cevaplara ilişkin bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Dağılımı (n:648)

Tanımlayıcı Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kız	415	64
Erkek	233	36
Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf		
1.Sınıf	135	20.8
2.Sınıf	197	30.4
3.Sınıf	232	35.8
4.Sınıf	84	13
Mezun Olduğu Okul		
Düz Lise	173	26.7
Anadolu Lisesi	372	57.4
Sağlık Meslek Lisesi	103	15.9
Ekonomik Durumu		
Gelir giderden az	99	15.3
Gelir gidere eşit	485	74.8
Gelir giderden fazla	64	9.9
Kaldığı Yer		
Ailesi-akrabası ile evde	79	12.2
Arkadaş ile evde	215	33.2
Yalnız evde	191	29.5
Kredi Yurtlar Kurumunda	163	25.2
Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu		
Evet	247	38.1
Hayır	182	28.1
Kısmen	219	33.8
Hemşirelik Eğitiminden Memnuniyet Düzeyi		
Memnun	192	29.6
Kısmen Memnun	354	54.6
Memnun Değil	102	15.2
Düzenli Kitap Okuma Durumu		
Evet	278	42.9
Hayır	370	57.1

Tablo 6' da araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular verilmiştir. Araştırmaya alınan öğrencilerin yaş ortalaması 20.80 ± 1.48 olup, öğrencilerin %64'ü kız, %36'sı erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %20.8'inin 1. sınıfta, %30.4'sinin 2. sınıfta, %35.8'inin 3. sınıfta ve %13'ünün ise 4. sınıfta olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26.7'sinin düz lise mezunu, %57.4'ünün anadolu lisesi mezunu, %15.9'unun ise sağlık meslek lisesi mezunu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin %15.3'ünün algıladıkları ekonomik durumlarının gelir giderden az, %74.8'inin gelir gidere eşit, %9.9'unun ise gelirinin giderden fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %12.2'sinin ailesi, akrabası ile evde, %33.2'sinin arkadaşı ile evde, %29.5'inin yalnız evde, %25.2'sinin ise Kredi Yurtlar Kurumu'nda kaldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %38.1'inin hemşirelik mesleğini isteyerek seçtiği, %28.1'inin mesleği isteyerek seçmediği, %33.8'inin ise hemşirelik mesleğini kısmen seçtiği ve öğrencilerin %29.6'sının hemşirelik eğitiminden memnun olduğu, %54.6'sının hemşirelik eğitiminden kısmen memnun olduğu, %15.2'sinin hemşirelik eğitiminden memnun olmadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %42.9'unun düzenli olarak kitap okuduğu, %57.1'inin düzenli kitap okumadığı belirlenmiştir

4.2. Öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tanıtıcı Bulgular

Öğrencilerin güdülenme alt faktör puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamaları

Değişkenler	Min-Max	$\bar{X} \pm SS$
İçsel Hedef	1-7	4.82 \pm 1.14
Dışsal Hedef	1-7	4.69 \pm 1.24
Görev Değeri	1-7	4.76 \pm 1.10
Öz Yeterlilik	1-7	4.77 \pm 1.10
Öğrenme Kontrolü İnancı	1.67-6.92	4.80 \pm 1.06
Sınav Kaygısı	1-7	4.31 \pm 1.19

Öğrencilerin güdülenme alt faktör puan ortalamaları; içsel hedef 4.82 \pm 1.14, dışsal hedef 4.69 \pm 1.24, görev değeri 4.76 \pm 1.10, öz yeterlilik 4.77 \pm 1.10, öğrenme kontrolü inancı 4.80 \pm 1.06, sınav kaygısı 4.31 \pm 1.19 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stratejileri alt faktör puan ortalamalarına yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamaları

Değişkenler	Min-Max	$\bar{X}\pm SS$
Yineleme Stratejileri	1-7	4.68±1.12
Açıklama Stratejileri	0.83-5.83	3.91±0.98
Düzenleme Stratejileri	1-7	4.73±1.16
Eleştirel Düşünme Stratejileri	1-7	4.58±1.05
Metabolişsel Stratejileri	1.67-6.92	4.59±0.88
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	1.25-7	4.36±0.79
Emek Yönetimi	1.75-6.5	4.30±0.84
Akran İşbirliği Yönetimi	1-7	3.91±1.28
Yardım İsteme	1-7	4.03±1.04

Öğrencilerin öğrenme stratejileri alt faktör puan ortalamaları; yineleme 4.68±1.12, açıklama 3.91±0.98, düzenleme 4.73±1.16, eleştirel düşünme 4.58±1.05, metabolişsel stratejileri 4.59±0.88, zaman ve çalışma ortamı 4.36±0.79, emek 4.30±0.84, akran işbirliği yönetimi 3.91±1.28 ve yardım isteme stratejisi 4.03±1.04 olarak belirlenmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Güdülenme Durumlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin güdülenme durumlarını etkileyen etmenlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Cinsiyet	N	Güdülenme											
		Değer						Beklenti				Duyuşsal	
		İçsel Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değeri		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Kız	415	4.89	1.10	4.71	1.23	4.86	1.05	4.85	1.11	4.74	1.03	4.42	1.22
Erkek	233	4.68	1.18	4.64	1.26	4.59	1.16	4.72	1.09	4.91	1.11	4.11	1.12
*Z/p		Z=-2.122		Z=-0.623		Z=-2.868		Z=-1.288		Z=-2.165		Z=-3.610	
		p=0.034		p=0.534		p=0.004		p=0.198		p=0.030		p=0.001	

*Mann-Whitney U testi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; içsel hedef, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Kız öğrencilerin içsel hedef, görev değeri, sınav kaygısı puan ortalamalarının istatistiksel olarak, erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise

öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının istatistiksel olarak kız öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 9).

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Öğrenim Gördükleri Sınıf	n	Güdülenme											
		Değer				Beklenti				Duyuşsal			
		İçsel Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değeri		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1.Sınıf	135	4.99	1.23	4.96	1.28	4.92	1.19	5.14	1.15	4.95	1.17	4.29	1.19
2.Sınıf	197	4.86	1.16	4.68	1.25	4.78	1.12	4.77	1.20	4.78	1.04	4.30	1.14
3.Sınıf	232	4.76	1.09	4.59	1.22	4.70	1.02	4.64	0.99	4.76	0.99	4.32	1.25
4.Sınıf	84	4.63	1.05	4.54	1.18	4.63	1.10	4.55	0.91	4.69	1.10	4.34	1.16
*F/p		F= 8.699 p=0.034		F= 8.928 p=0.030		F= 5.954 p=0.114		F= 7.501 p=0.001		F= 5.872 p=0.118		F= 0.173 p=0.982	

*Tek Yönlü Varyans Analizi

Araştırmaya alınan öğrencilerin sınıflarına göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; içsel hedef, dışsal hedef, öz yeterlilik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan Tamhane çoklu karşılaştırma testi istatistiği sonucunda 1.sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal hedef puan ortalamalarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre, öz yeterlilik puan ortalamalarının ise 2. 3. ve 4. sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$) (Tablo 10).

Tablo 11. Öğrencilerin Mezun Olunan Okullara Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

En Son Mezun Olduğu Okul	n	Güdülenme											
		Değer				Beklenti				Duyuşsal			
		İçsel Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değeri		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{x}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Düz Lise	173	4.89	1.21	4.67	1.34	4.67	1.34	4.7	1.03	4.9	1.06	4.2	1.3
Anadolu Lisesi	372	4.76	1.12	4.63	1.17	4.76	1.09	4.72	1.07	4.79	1.05	4.26	1.13
SML	103	4.89	1.08	4.93	1.29	4.89	1.21	5.09	1.25	4.66	1.09	4.68	1.16
* χ^2/p		$\chi^2=1.867$ p=0.393		$\chi^2=5.351$ p=0.069		$\chi^2=1.962$ p=0.375		$\chi^2=10.665$ p=0.005		$\chi^2=3.923$ p=0.141		$\chi^2=13.740$ p=0.001	

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin mezun oldukları okullara göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; öz yeterlilik ve sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin öz yeterlilik algısı ve sınav kaygısı puan ortalamalarının düz lise ve anadolu lisesinden mezun olanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 11).

Tablo 12. Öğrencilerin Algıladıkları Ekonomik Durumlarına Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Algıladıkları Ekonomik Durum	n	Güdülenme											
		Değer						Beklenti				Duyuşsal	
		İçsel Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değeri		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Gelir Giderden Az	99	4.87	1.27	4.72	1.17	4.71	1.18	4.72	1.14	4.76	1.30	4.03	1.21
Gelir Gidere Eşit	485	4.80	1.09	4.71	1.22	4.79	1.07	4.77	1.07	4.81	0.99	4.34	1.15
Gelir Giderden Fazla	64	4.86	1.26	4.45	1.49	4.67	1.17	4.89	1.25	4.78	1.16	4.53	1.39
* χ^2/p		$\chi^2=0.707$ p=0.702		$\chi^2=1.997$ p=0.368		$\chi^2=0.388$ p=0.823		$\chi^2=1.083$ p=0.582		$\chi^2=1.072$ p=0.585		$\chi^2=9.851$ p=0.007	

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin algıladıkları ekonomik durumlarına göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda geliri giderinden fazla olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının geliri giderden az olan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 12).

Tablo 13. Öğrencilerin Kaldığı Yer Değişkenine Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Kaldığı Yer	n	Güdülenme													
		Değer				Beklenti				Duyuşsal					
		İçsel		Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değeri		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Aile-Akrabası ile	79	4.89	1.19	4.79	1.32	4.94	1.09	4.67	1.14	4.65	1.01	4.4	1.14		
Arkadaşı ile Evde	215	4.82	1.10	4.52	1.20	4.70	1.01	4.68	0.92	4.82	1.01	4.25	1.17		
Yalnız Evde-Özel yurt	191	4.84	1.18	5.03	1.27	4.87	1.15	4.97	1.23	4.79	1.17	4.27	1.25		
KYK - Diğer	163	4.75	1.12	4.46	1.13	4.63	1.14	4.72	1.11	4.85	1.03	4.39	1.17		
* χ^2/p		$\chi^2=0.851$ p=0.837		$\chi^2=27.060$ p=0.001		$\chi^2=7.615$ p=0.550		$\chi^2=10.078$ p=0.018		$\chi^2=1.425$ p=0.700		$\chi^2=0.898$ p=0.826			

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kaldıkları yere göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; dışsal hedef ve öz yeterlilik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda aile-akraba ve yalnız evde kalanların dışsal hedef puan ortalamalarının KYK'da kalan öğrencilerin puan ortalamalarından ($p<0.05$), yalnız evde kalanların dışsal hedef puan ortalamalarının, arkadaş ile evde kalanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda evde yalnız kalan öğrencilerin öz yeterlilik puan ortalaması KYK'da kalan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$) (Tablo 13).

Tablo 14. Öğrencilerin Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu	n	Güdülenme											
		Değer						Beklenti			Duyuşsal		
		İçsel Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değeri		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Evet	247	4.82	1.10	4.57	1.29	4.94	1.13	4.89	1.12	4.76	1.08	4.48	1.26
Hayır	182	4.71	1.15	4.75	1.20	4.47	1.08	4.61	1.07	4.77	1.17	4.10	1.12
Kısmen evet	219	4.91	1.17	4.77	1.21	4.81	1.03	4.77	1.09	4.87	0.94	4.29	1.14
* χ^2/p		$\chi^2 = 3.613$ p= 0.164		$\chi^2 = 2.618$ p= 0.270		$\chi^2 = 17.645$ p=0.001		$\chi^2 = 7.498$ p=0.024		$\chi^2 = 2.217$ p=0.330		$\chi^2 = 11.163$ p=0.004	

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; görev değeri, öz yeterlilik ve sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0.05). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda hemşirelik mesleğini isteyenlerin görev değeri, öz yeterlilik ve sınav kaygısı puan ortalaması, hemşirelik mesleğini istemeyen ve kısmen isteyenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (p<0.05) (Tablo 14).

Tablo 15. Öğrencilerin Hemşirelik Eğitiminden Memnuniyet Düzeyine Göre Güdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Hemşirelik Eğitiminden Memnuniyet Düzeyi	n	Güdülenme											
		Değer						Beklenti			Duyuşsal		
		İçsel Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değeri		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Memnunum	192	4.96	1.21	4.56	1.31	5.10	1.15	4.98	1.19	4.82	1.09	4.50	1.22
Kısmen Memnunum	254	4.83	1.04	4.76	1.19	4.73	1.02	4.78	0.98	4.81	1.02	4.24	1.16
Memnun Değilim	102	4.49	1.26	4.68	1.25	4.27	1.07	4.35	1.20	4.69	1.17	4.18	1.22
* χ^2/p		$\chi^2 = 11.191$ p=0.004		$\chi^2 = 3.120$ p=0.210		$\chi^2 = 7.762$ p=0.001		$\chi^2 = 2.143$ p=0.001		$\chi^2 = 23.299$ p=0.343		$\chi^2 = 7.218$ p=0.027	

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin hemşirelik eğitiminden memnuniyet düzeyine göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; içsel hedef, görev değeri, öz yeterlilik algısı ve sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark saptanmifftir ($p<0.05$). Yapilan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda hemşirelik eğitiminden memnun olmayan öğrencilerin içsel hedef, görev değer ve öz yeterlilik algısı puan ortalamaları diğer iki grubun ortalamalarından istatistiksel olarak anlamli düzeyde düşük olduğu saptanmifftir ($p<0.05$). Hemşirelik eğitiminden memnun olan öğrencilerin görev değer ve öz yeterlilik algısı puan ortalamaları kısmen memnun olan grubun ortalamalarından istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu saptanmifftir ($p<0.05$). Ayrıca hemşirelik eğitiminden memnun olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları ise diğer iki grubun ortalamalarından istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu saptanmifftir ($p<0.05$) (Tablo 15).

Tablo 16. Öğrencilerin Düzenli Olarak Kitap Okuma Durumu Değişkenine Göre GÜdülenme Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Düzenli Kitap Okuma Durumu	N	GÜdülenme											
		Değer						Beklenti				Duyuşsal	
		İçsel Hedef		Dışsal Hedef		Görev Değer		Öz Yeterlilik Algısı		Öğrenme Kontrolü İnancı		Sınav Kaygısı	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Evet	278	4.97	1.11	4.73	1.29	4.84	1.07	4.94	1.08	4.88	1.08	4.28	1.17
Hayır	370	4.71	1.15	4.66	1.20	4.71	1.12	4.65	1.10	4.73	1.05	4.33	1.21
*Z/p		Z=-2.766 p=0.006		Z=-0.856 p=0.392		Z=-1.917 p=0.055		Z=-3.395 p=0.001		Z=-1.855 p=0.064		Z=-0.601 p=0.548	

*Mann-Whitney U test istatistiği

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin düzenli kitap okuma durumuna göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; içsel hedef ve öz yeterlilik algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark saptanmifftir ($p<0.05$). Düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin içsel hedef ve öz yeterlilik algısı puan ortalamaları düzenli olarak kitap okumayan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmifftir ($p<0.05$) (Tablo 16).

4.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkileyen etmenlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Cinsiyet	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Kız	415	4.74	1.23	4.01	0.95	4.83	1.16	4.62	1.02	4.67	0.90	4.43	0.82	4.33	0.79	3.80	1.22	4.03	1.02
Erkek	233	4.56	1.11	3.73	1.02	4.54	1.14	4.52	1.11	4.44	0.83	4.24	0.71	4.24	0.93	4.11	1.36	4.03	1.08
*Z/p		Z=-1.799 p=0.072		Z=-3.362 p=0.001		Z=-2.976 p=0.003		Z=-1.152 p=0.249		Z=-2.774 p=0.006		Z=-2.178 p=0.029		Z=-0.947 p=0.344		Z=-2.815 p=0.005		Z=-0.386 p=0.699	

*Mann-Whitney U test istatistiği

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; açıklama, düzenleme, metabilşsel stratejiler zaman ve çalışma ortamı yönetimi ile akran işbirliği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Kız öğrencilerin açıklama, düzenleme, metabilşsel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı yönetimi puan ortalamalarının erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise akran işbirliği puan ortalamalarının kız öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 17).



Tablo 18. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Öğrenim Gördükleri Sınıf	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1.Sınıf	135	4.87	1.17	4.20	0.94	4.90	1.18	4.79	1.11	4.76	0.87	4.47	0.82	4.42	0.84	4.07	1.33	4.25	0.98
2.Sınıf	197	4.64	1.26	3.86	0.99	4.65	1.23	4.57	1.13	4.56	0.88	4.36	0.79	4.33	0.87	3.95	1.25	4.05	1.06
3.Sınıf	232	4.63	1.00	3.83	0.98	4.73	1.13	4.51	0.97	4.55	0.89	4.32	0.82	4.23	0.85	3.73	1.27	3.94	1.08
4.Sınıf	84	4.57	0.98	3.77	0.96	4.62	1.01	4.44	0.96	4.48	0.83	4.29	0.62	4.23	0.74	4.06	1.23	3.89	0.94
* χ^2/p		$\chi^2= 7.493$ p=0.058		$\chi^2= 17.235$ p=0.001		$\chi^2= 6.362$ p=0.095		$\chi^2=10.659$ p=0.014		$\chi^2= 11.587$ p=0.009		$\chi^2= 5.090$ p=0.165		$\chi^2= 6.165$ p=0.104		$\chi^2= 7.848$ p=0.049		$\chi^2= 9.338$ p=0.025	

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıflarına göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; açıklama, eleştirel düşünme, metabilşsel stratejiler ile akran işbirliği ve yardım isteme stratejileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda 1.sınıfların açıklama, eleştirel düşünme, metabilşsel stratejiler ile akran işbirliği ve yardım isteme stratejileri puan ortalamalarının 2., 3. ve 4. sınıf puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 18).



Tablo 19. Öğrencilerin Mezun Oldukları Okullarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Mezun Olduğu Okul	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Düz Lise	173	4.64	1.23	3.94	0.97	4.75	1.08	4.55	1.1	4.56	0.91	4.31	0.83	4.31	0.91	3.96	1.28	4.01	1.01
Anadolu Lisesi	372	4.65	1.05	3.85	0.95	4.69	1.17	4.58	0.97	4.54	0.81	4.32	0.74	4.24	0.8	3.93	1.21	4.05	0.98
SML	103	4.85	1.17	4.06	1.1	4.83	1.25	4.62	1.25	4.81	1.04	4.56	0.86	4.51	0.84	3.77	1.52	4.01	1.28
* χ^2/p		$\chi^2 = 1.940$ p=0.379		$\chi^2 = 3.077$ p=0.215		$\chi^2 = 0.755$ p=0.686		$\chi^2 = 0.092$ p=0.955		$\chi^2 = 5.749$ p=0.056		$\chi^2 = 5.774$ p=0.056		$\chi^2 = 10.156$ p=0.006		$\chi^2 = 1.176$ p=0.556		$\chi^2 = 0.255$ p=0.880	

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin mezun oldukları okula göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; emek yönetimi stratejisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda sağlık meslek lisesi mezunu öğrencilerin emek yönetimi stratejisi puan ortalamalarının diğer okullardan mezun olan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 19).



Tablo 20. Öğrencilerin Algılanan Ekonomik Durumlarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması
(n:648)

AlgılananE konomik Durumu	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Gelir Giderden Az	99	4.48	1.34	3.85	1.03	4.68	1.28	4.29	1.20	4.47	1.02	4.17	0.80	4.14	0.89	3.69	1.40	3.93	1.06
Gelir Gidere Eşit	485	4.73	1.04	3.92	0.95	4.74	1.12	4.62	0.99	4.61	0.83	4.41	0.77	4.36	0.83	3.98	1.23	4.03	1.05
Gelir Giderden Fazla	64	4.56	1.32	3.87	1.15	4.69	1.25	4.70	1.32	4.59	1.03	4.26	0.88	4.07	0.82	3.73	1.38	4.19	0.89
* χ^2/p		$\chi^2 = 3.55$ p=0.169		$\chi^2 = 0.292$ p=0.864		$\chi^2 = 0.205$ p=0.903		$\chi^2 = 6.238$ p=0.044		$\chi^2 = 2.142$ p=0.343		$\chi^2 = 6.138$ p=0.046		$\chi^2 = 11.619$ p=0.003		$\chi^2 = 4.657$ p=0.097		$\chi^2 = 3.256$ p=0.196	

* Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin algıladıkları ekonomik durumlarına göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; eleştirel düşünme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ile emek yönetimi stratejileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda geliri giderine eşit olan öğrencilerin eleştirel düşünme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ile emek yönetimi stratejisi puan ortalamalarının geliri giderinden az ve fazla olan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 20).



Tablo 21. Öğrencilerin Kaldığı Yere Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Kaldığı Yer	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Ailesi-Akrabası İle	79	4.73	1.16	3.94	1.06	4.85	1.28	4.43	1.18	4.53	0.91	4.47	0.88	4.31	0.68	3.82	1.33	4.07	1.08
Arkadaşı İle	215	4.65	1.03	3.86	0.98	4.73	1.11	4.51	0.95	4.56	0.83	4.32	0.76	4.20	0.82	4.05	1.12	4.16	0.91
Yalnız Evde-özel yurttta	191	4.77	1.22	3.97	1.02	4.77	1.26	4.72	1.14	4.64	0.90	4.35	0.80	4.42	0.87	3.84	1.33	4.06	1.06
KYK- Diğer	163	4.58	1.10	3.89	0.90	4.63	1.05	4.59	1.00	4.59	0.90	4.35	0.76	4.28	0.91	3.87	1.39	3.82	1.13
* χ^2/p		$\chi^2 = 5.933$ p=0.115		$\chi^2 = 1.375$ p=0.711		$\chi^2 = 2.847$ p=0.416		$\chi^2 = 6.506$ p=0.089		$\chi^2 = 1.357$ p=0.716		$\chi^2 = 1.702$ p=0.636		$\chi^2 = 7.830$ p=0.050		$\chi^2 = 4.471$ p=0.215		$\chi^2 = 9.987$ p=0.019	

*Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kaldığı yere göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; emek yönetimi ve yardım isteme stratejisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda yalnız evde kalan öğrencilerin emek yönetimi stratejisi puan ortalamalarının arkadaşı ile evde olan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) Ayrıca KYK'da kalan öğrencilerin yardım isteme stratejisinin puan ortalamalarının arkadaşı ile evde ve yalnız evde kalan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu, arkadaşı ile evde kalanların puan ortalamasının en yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 21).



Tablo 22. Öğrencilerin Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumuna Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Evet	247	4.75	1.11	4.05	0.93	4.86	1.11	4.64	1.04	4.68	0.90	4.47	0.82	4.38	0.84	3.95	1.29	4.13	1.07
Hayır	182	4.47	1.11	3.64	1.02	4.47	1.11	4.36	1.05	4.40	0.89	4.18	0.73	4.17	0.93	3.88	1.36	3.78	1.00
Kısmen	219	4.76	1.13	3.96	0.96	4.80	1.22	4.69	1.05	4.64	0.82	4.38	0.77	4.32	0.75	3.90	1.99	4.13	1.01
* χ^2/p		$\chi^2 = 5.233$ p=0.073		$\chi^2 = 14.599$ p=0.001		$\chi^2 = 11.253$ p=0.004		$\chi^2 = 7.775$ p=0.020		$\chi^2 = 7.705$ p=0.021		$\chi^2 = 10.176$ p=0.006		$\chi^2 = 4.180$ p=0.124		$\chi^2 = 1.308$ p=0.520		$\chi^2 = 11.938$ p=0.003	

*Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; açıklama stratejileri, düzenleme stratejileri, eleştirel düşünme stratejileri, metabilşel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı stratejileri ve yardım isteme stratejileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda hemşirelik mesleğini istemeyerek seçen öğrencilerin açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme stratejileri, metabilşel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı ile yardım isteme stratejileri hemşirelik mesleğini isteyen ve kısmen isteyen öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 22).



Tablo 23. Öğrencilerin Hemşirelik Eğitiminden Memnuniyet Düzeyine Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Hemşirelik Eğitiminden Memnuniyet Düzeyi	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Memnun	192	4.94	1.13	4.19	1.01	4.99	1.20	4.84	1.13	4.88	0.96	4.54	0.89	4.47	0.88	4.00	1.30	4.24	0.97
Kısmen Memnun	354	4.66	1.02	3.89	0.89	4.74	1.05	4.56	0.94	4.54	0.73	4.36	0.71	4.31	0.75	3.91	1.23	3.96	1.07
Memnun Değil	102	4.23	1.29	3.44	1.06	4.22	1.28	4.15	1.15	4.22	1.00	3.99	0.71	3.95	0.98	3.75	1.40	3.90	1.02
* χ^2/p		$\chi^2 = 21.887$ p=0.001		$\chi^2 = 37.105$ p=0.001		$\chi^2 = 27.331$ p=0.001		$\chi^2 = 22.313$ p=0.001		$\chi^2 = 35.507$ p=0.001		$\chi^2 = 32.754$ p=0.001		$\chi^2 = 25.057$ p=0.001		$\chi^2 = 3.558$ p=0.169		$\chi^2 = 11.853$ p=0.003	

*Kruskal Wallis Analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin hemşirelik eğitiminden memnuniyet düzeyine göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; açıklama, yineleme, düzenleme, eleştirel düşünme stratejileri, metabilşel stratejiler, zaman ve çalışma ortamı stratejileri, emek yönetimi ve yardım isteme stratejileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma test istatistiği sonucunda hemşirelik eğitiminden memnun olmayan grubun yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme, metabilşel, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ile emek yönetimi stratejileri puan ortalamalarının hemşirelik eğitiminden memnun ve kısmen memnun olanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düşük olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Ayrıca hemşirelikten eğitiminden memnun olan öğrencilerin yardım isteme stratejisi puan ortalamalarının hemşirelik eğitiminden kısmen memnun ve memnun olmayan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 23).

Tablo 24. Öğrencilerin Düzenli Kitap Okumalarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Alt Faktör Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n:648)

Düzenli Kitap Okuma Durumu	n	Öğrenme Stratejisi																	
		Bilişsel						Metabilişsel						Kaynak Yönetimi					
		Yineleme		Açıklama		Düzenleme		Eleştirel Düşünme		Metabilişsel Stratejiler		Zaman ve Çalışma Ortamı		Emek Yönetimi		Akran İşbirliği		Yardım İsteme	
\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Evet	415	4.77	1.16	4.02	1.06	4.86	1.22	4.67	1.12	4.78	0.94	4.45	0.87	4.32	0.84	3.95	1.32	4.10	1.02
Hayır	233	4.60	1.09	3.82	0.91	4.63	1.10	4.51	0.99	4.44	0.80	4.29	0.71	4.28	0.85	3.89	1.25	3.98	1.06
*Z/p		Z-2.237 p=0.025		Z=-3.148 p=0.002		Z=-3.011 p=0.003		Z=-2.467 p=0.014		Z=-5.072 p=0.001		Z=-1.902 p=0.057		Z=-1.173 p=0.241		Z=-0.872 p=0.383		Z=-1.316 p=0.188	

*Mann-Whitney U test istatistiği

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin düzenli kitap okuma durumlarına göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme ve metabilşsel stratejileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0.05$). Düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme ve metabilşsel stratejisi puan ortalamaları düzenli olarak kitap okumayan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$) (Tablo 24).



5. TARTIŞMA

Bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen temel bulguların, literatüre göre tartışması sunulmuştur.

5.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklere İlişkin Bulguların İncelenmesi

Araştırmaya alınan öğrencilerin yaş ortalaması 20.80 ± 1.48 olup, çoğunun kız ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yarısından fazlasının anadolu lisesinden mezun olduğu ve çoğunun ekonomik açıdan gelirinin giderine eşit olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu kaldığı yer olarak arkadaşı ile kaldığını onu evde yalnız kalanların takip ettiği belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun hemşirelik mesleğini isteyerek seçtiği ve yarısından fazlasının, hemşirelik eğitiminden kısmen memnun olduklarını ve düzenli olarak kitap okumadıklarını ifade ettikleri saptanmıştır.

5.2. Öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Güdülenme, bireylerin öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme sürecinde bir ön koşul görevi üstlenir (Acat ve Köşgeroğlu, 2006; Özlü ve ark, 2014). Öğrenme sürecinde öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşabilmesi, bireyin konuya ilgi duyması ve öğrenmek istemesi yani güdülenmiş olması ile mümkündür (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme durumunu incelemek amacıyla yaptığımız bu araştırmada öğrencilerin içsel hedef puan ortalamaları 4.82 ± 1.14 , dışsal hedef puan ortalamaları 4.69 ± 1.24 , görev değeri puan ortalamaları 4.76 ± 1.10 , öz yeterlilik puan ortalamaları 4.77 ± 1.10 , öğrenme kontrolü inancı puan ortalamaları 4.80 ± 1.06 ve sınav kaygısı puan ortalamaları 4.31 ± 1.19 olarak saptanmıştır (Tablo 7). Bu doğrultuda araştırmamıza katılan hemşirelik öğrencilerinin en fazla içsel hedef daha sonra sırasıyla öğrenme kontrolü inancı, öz yeterlilik, görev değeri, dışsal hedef ve sınav kaygısı ile güdülendikleri görülmektedir. Cook ve ark (2011) MSLQ kullanarak tıp öğrencilerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin öncelikle öz yeterlik ve öğrenme kontrolü inancı güdülenmelerini kullandıkları saptamışlardır. Brusio ve ark (2016) tarafından MSLQ ölçeği kullanarak üniversite

öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da, öğrencilerin en fazla görev değeri, daha sonra sırasıyla öz yeterlilik, içsel hedef, öğrenme kontrolü inancı, dışsal hedef ve sınav kaygısı ile güdülendikleri saptanmıştır. Çalışmada ilk üç sırada ve son iki sırada yer alan güdülenme şekilleri dikkate alındığında çalışma sonuçları bizim çalışma sonuçlarımızla benzer niteliktedir. Karataş ve ark (2014)'nın yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar saptanmış olup bu çalışmada ilk üç sırada dışsal hedef ile güdülenmenin yer aldığı saptanmıştır. Bu farklılığın örneklem grubunda farklı fakültelerin yer almasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Özkan ve ark (2015) hemşirelik öğrencilerinde motivasyon düzeylerini inceledikleri bir diğer çalışmada içsel güdülenme düzeyinin dışsal güdülenme düzeyine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Görüldüğü gibi hemşirelik öğrencileri ve diğer üniversite öğrencileri öğrenmede daha çok içsel hedef, öğrenme kontrolü, öz yeterlilik ve görev değeri ile güdülenmektedir. İçsel hedef, öğrencinin bir öğrenme görevine girme nedenlerinin algılaması anlamına gelir. Öğrencinin sorgulama, merak, ustalık gibi nedenlerden dolayı bir göreve katılmak için kendini algılama derecesi ile ilgilidir. İçsel hedef aynı zamanda akademik bir göreve yönelik özgün bir hedef yönlendirmeye sahip olma katılıma bir araç olmaktan ziyade görevin kendine düşen bir son olduğunu gösterir. Öğrenme kontrolü inancı öğrenciler derslerde daha etkili ve stratejik çalışmanın öğrenimlerinde olumlu yönde fark yarattığına dair inancının olmasıdır. Yani birey öğrenmede dış faktörlerden ziyade, kendi çabasına bağlı olduğunu düşünmektedir. Öz yeterlilik öğrencinin bir görevi başarıyla yapabileceğine ya da derslerinden iyi bir not alacağına dair kendine olan güvenini içerir. Görev değeri ise öğrenci derste kullanılan materyallerin dersi öğrenmesi için faydalı olduğunu ve derste öğrendiklerinin diğer derslerde de kullanabileceği ile ilişkilidir (Duncan ve McKeachie, 1991). Araştırmamız sonucunda öğrencilerin en az sınav kaygısı ile güdülendikleri saptanmış olup, literatürde yapılan çalışmalarda da sınav kaygısının güdülenmede en az etkili olduğu saptanmıştır (Karataş, 2014; Watson ve ark, 2004; Bruso ve ark, 2016). Bu sonuç, hemşirelik öğrencilerin sadece sınava yönelik öğrenme çabası içinde olmadığı, belirli bir hedef doğrultusunda ilerleyerek öğrenmeye meraklı ve ilgili olduklarını düşündürmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi, güdülenmenin yanında öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Bu bağlamda öğrenme stratejisi, belirgin öğrenme hedeflerine ulaşmak için yapılan bir plan olmakla birlikte; bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktadır (Karataş, 2014). Nitekim etkili strateji kullanan öğrenciler hedef belirleyip, bu hedefe ulaşmak için çeşitli yöntemler uygulamaktadırlar (İkiz, 2010). Bu

yöntemleri incelediğimizde; araştırmamıza katılan öğrencilerin öğrenme stratejileri alt faktörlerinden yineleme stratejileri puan ortalamaları 4.68 ± 1.12 , açıklama stratejileri puan ortalamaları 3.91 ± 0.98 , düzenleme stratejileri puan ortalamaları 4.73 ± 1.16 , eleştirel düşünme puan ortalamaları 4.58 ± 1.05 , metabilşsel stratejileri puan ortalamaları 4.59 ± 0.88 , zaman ve çalışma ortamı yönetimi puan ortalamaları 4.36 ± 0.79 , emek yönetimi puan ortalamaları 4.30 ± 0.84 , akran işbirliği yönetimi puan ortalamaları 3.91 ± 1.28 ve yardım isteme puan ortalamaları 4.03 ± 1.04 olarak saptanmıştır (Tablo 8). Bu doğrultuda araştırmamıza katılan hemşirelik öğrencilerinin en fazla bilişsel stratejilerden; düzenleme ve yineleme stratejilerini daha sonra sırasıyla metabilşsel stratejileri, eleştirel düşünme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, emek yönetimi, yardım isteme ve en az da açıklama stratejisini ve akran işbirliği yönetimini kullandıkları saptanmıştır. Karataş ve ark (2014) tarafından üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin en fazla bilişsel stratejilerden; düzenleme, yineleme, açıklama ve metabilşsel stratejileri kullandıkları ve en az da akran işbirliği stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Çalışmada ilk iki sırada ve son sırada yer alan öğrenme stratejileri dikkate alındığında çalışma sonuçları bizim çalışma sonuçlarımızla benzer niteliktedir. Karakış (2006) tarafından Genel Öğrenme Stratejileri ölçeği kullanarak bazı yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerde yapılan çalışmada ilk üç sırada dikkat, bilişi yönetme ve anlamlandırma stratejilerinin kullanıldığı en az olarak tekrar stratejilerinin kullanıldığı saptanmıştır. Çalışmada Spor Yöneticiliği öğrencilerinin, Antrenörlük Eğitimi öğrencilerine göre anlamlandırma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçek ve alt boyutları incelendiğinde; Bilişi yönetme stratejisinin MSLQ ölçeğindeki metabilşsel stratejisi ile, anlamlandırma stratejisinin açıklama stratejisi ile, tekrar stratejisinin ise yineleme stratejisi ile benzer tanımlara sahip olduğu görülmüştür. Eğitim fakültelerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise eğitim fakültelerinden birinde tekrar stratejisi sık kullanılırken, diğer bir eğitim fakültesinde bu stratejinin daha az kullanıldığı sonuçları elde edilmiştir (Karakış, 2006; Çağlayan 2008). Brusio ve ark (2016) tarafından MSLQ ölçeği kullanarak üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da, öğrencilerin öğrenme stratejilerinden en fazla açıklama stratejisini daha sonra sırasıyla zaman ve çalışma ortamı yönetimi, eleştirel düşünme, düzenleme stratejisi, metabilşsel stratejiler, emek yönetimi, yardım isteme, yineleme stratejilerini ve en az akran işbirliği yönetimi stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi farklı eğitim kurumlarında olan öğrenciler farklı öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar. Çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stratejilerinden en fazla düzenleme, yineleme stratejileri

ve metabilşsel stratejileri kullandıkları, en az da akran işbirliği ve açımılama stratejilerini kullandıkları görölmektedir. Öğrencilerin en fazla düzenleme stratejilerini kullanmaları onların uygun bilgiyi seçip, öğrenilecek bilgiyi sınıflandırarak konunun ana hatlarını ve ana fikrini çıkartarak öğrenmeyi seçtiklerini gösterir. Bunun yanında yineleme stratejisi, öğrencilerin zihinsel yinelemeler yapma ve ezberleyerek öğrenmeye çalıştığını, metabilşsel stratejilerin kullanımı ise öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleyerek, öğrendiklerini kendi kendine sorgulayıp, kontrol ederek düzeltme faaliyetlerinde bulduklarını göstermektedir. Literatürde öğrencilerin metabilşsel stratejileri kullanmalarının onların güdülenme düzeyini arttırdığı ve görevlerini daha iyi yerine getirmelerini sağladığı da belirtilmektedir (Çakmak ve ark, 2008). Literatür sonuçlarıyla paralellik gösteren bir diğer bulgumuz da hemşirelik öğrencilerinin daha az kullandıkları öğrenme stratejisinin akran işbirliği stratejisi olmasıdır (Karataş, 2014). Bu bulgu öğrencilerin akranları ile işbirliği içinde olacakları çalışma faaliyetlerini daha az tercih ettiklerini göstermektedir. Bireyselleşmenin öne çıktığı günümüz toplumundan veya rekabet ortamından kaynaklandığı düşünölen bu bulgular bir ekip çalışması ruhunun önemli olduğu hemşirelik öğrencileri için kaygı vericidir. Çalışma sonucumuzda öğrencilerin en az kullanmayı tercih ettikleri bir diğer strateji olan açımılama stratejisi literatür sonuçlarından farklılık göstermektedir (Karataş ve ark, 2014; Brusio ve ark, 2016). Çalışmamızda öğrencilerin açımılama stratejilerini daha az tercih ediyor olmaları öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağlantı kurmakta zorlandıklarını ve bilgilerini uzun süreli belleğe aktarmada sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin hala geleneksel öğrenme yöntemlerinden biri olan ezberci öğrenme yöntemlerini kullandıklarını düşöndürmektedir. Nitekim bizim çalışmamızda öğrencilerin en fazla kullandıkları ikinci strateji olan yineleme stratejisi de bu sonucu destekler niteliktedir.

5.2.1. Öğrencilerin Güdülenme Durumlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulguların İncelenmesi

➤ Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; kız öğrencilerin içşel hedef, görev değeri ve sınav kaygısı puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise öğrenme kontrolü inancı puan ortalamalarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu

saptanmıştır (Tablo 9). Özkan ve Yılmaz (2009)'ın güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeğini kullanarak hemşirelik öğrencilerinde yaptıkları çalışmada, içsel güdülenme ve güdülenme alt boyutu puan ortalamalarının kız öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özkan ve ark (2015)'nın hemşirelik öğrencilerinde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerde içsel ve dışsal güdülenme düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çelik ve ark (2014) yaptığı çalışmada hemşire adaylarının mesleki öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkı olduğu belirlenmiştir. Güdülenmeye ilişkin yapılan diğer çalışmalarda da kız öğrencilerinin güdülenme puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çiftçi ve Bülbül, 2011; Kulakçı 2015). Çalışmamızdan da elde edilen bulgu literatür bilgisi ile paralellik göstermektedir. Çalışmamızda içsel hedefin kız öğrencilerde yüksek olması, onların mesleki başarılarını ve özyeterliliklerini sorgulamaları yönünden büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin hemşirelik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmek istemesi, sorgulaması, merak duyması, meslekte uzmanlaşmak vb duygulara ve düşüncelere sahip olması içsel hedefe vurgu yapmaktadır. Kız öğrencilerin görev değerinin yüksek çıkması ise hemşirelikle ilgili konulara ilgi duyduğunu, derste kullanılan materyallerin dersi öğrenmesi için faydalı ve önemli olduğuna inandığını gösterir. Literatürde kaygının düzeyi öğrenmede önemli bir etken olup belli bir düzeyde kaygının öğrenme için güdülenmeyi arttırıcı bir faktör iken yüksek düzeyde bir kaygının öğrenmeyi olumsuz düzeyde etkilediği vurgulanmaktadır (Genç, 2013; Softa ve ark, 2015; Başarır, 1990). Araştırmamızda öğrencilerin güdülenmesinde sınav kaygısının en az etkili olduğu (Tablo 7), kız öğrencilerin güdülenmesinde sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan pek çok çalışmada, sınav kaygısının güdülenmede en az etkili olduğu saptanmış olup (Watson ve ark, 2004; Karataş, 2014; Brusso ve ark, 2016) cinsiyete göre farklılığa yer verilmemiştir. Ölçeğimizdeki sınav kaygısı iki bileşene sahiptir. Bunlar endişe ve duygusallık bileşenidir. Endişe bileşeni, öğrencilerin performansının bozulacağına dair olumsuz düşüncelerini ifade eder. Duygusallık bileşeni ise, kaygıların, duygusal ve fizyolojik yönlerini ifade eder. Örneğin sınavdayken kalbin hızla çarpması. Çalışmamızda kız öğrencilerde sınav kaygısının yüksek çıkması, kız öğrencilerde bu durumların daha fazla yaşandığını düşündürmektedir çünkü yapılan pek çok çalışmalarda kadınların sosyal sorumluluk düzeyi erkeklerinkinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Berkowitz ve Lutterman, 1968; Hamilton ve Fenzel, 1988; Ford ve ark, 1989; Higgins, 2000). Araştırmamızda erkek öğrencilerin öğrenme kontrolü inancının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenme kontrolü inancı; öğrencilerin öğrenme çabalarının

olumlu sonuçlara neden olacağına dair öğrencilerin inançlarını ve öğrencilerin akademik performanslarını kontrol edebildiklerini hissetmelerini ifade eder (Duncan ve Mckeachie, 1991). Bu durum erkek öğrencilerin öğrenme çabalarının olumlu sonuçlara neden olacağına ve kendi akademik performanslarını kontrol edebildiklerine dair inançlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun ataerkil bir toplumda yaşamının getirdiği erkek özgüveninden kaynaklandığı düşünülmektedir.

➤ Sınıf

Araştırma kapsamın alınan öğrencilerin sınıflara göre güdülenme stratejisi alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; sınıflara göre içsel, dışsal hedef puan ortalamaları ve öz yeterlilik algısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmış olup (Tablo 10), 1. sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal hedef puan ortalamalarının 3.sınıf ve 4. sınıflara göre daha yüksek olduğu, öz yeterlilik algısı puan ortalamalarının ise 2., 3. ve 4.sınıflara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Köksal ve Yurttaş (2014)'ın hemşirelik öğrencilerinde yaptıkları çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin içsel hedef puanının, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Güllerci ve Oflaz (2010)'ın ambulans ve acil bakım teknikerliği öğrencilerine ilişkin yaptıkları çalışmada da içsel, dışsal hedef puanı açısından birinci sınıf öğrencilerin güdülenme düzeylerinin ikinci sınıflarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sağırılı ve ark (2010) MSLQ kullanarak üniversite öğrencilerinde yaptıkları çalışmada içsel ve dışsal hedef, görev değeri, öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları 4. Sınıflara göre 1.sınıflarda anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Çalışma sonuçları bizim çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olup hemşirelik 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin güdülenmesinde içsel, dışsal hedefler ve öz yeterliliğin etkili olduğu söylenebilir. İçsel hedefler, öğrencinin bir öğrenme görevine girme nedenini algılaması olup öğrencinin sorgulama, merak ve uzmanlık gibi nedenlerden dolayı bir göreve katılmak için kendini algılama derecesi ile ilgilidir. Dışsal hedef ise gerçek amaca yönelimini tanımlar ve öğrencinin not, ödül, başkaları tarafından değerlendirilme ve rekabet gibi nedenlerle görevde yer alması için kendini algılama derecesi ile ilgilidir. Öz yeterlilik ise bir kişinin bir görevi yerine getirme yeteneğinin kendi kendine değerlendirilmesidir. Kişinin bir görevi yerine getirme yeteneğine ilişkin yargılamaları ve görevi yerine getirme becerisine olan güven ile ilgilidir (Duncan ve Mckeachie, 1991). Birinci sınıf öğrencilerinin yakın bir tarihte üniversite giriş sınavlarına hazırlanmış olmaları ve yeni bir mesleğe adım atmalarının içsel, dışsal hedef ve öz yeterlilik güdülerini etkilediği

düşünülmektedir. Ayrıca öz yeterlilik güdüsünün yüksek olması 1.sınıfların öğrenmeye ilişkin verdikleri değer ve herhangi bir işi başarabilmedeki kendilerine güvenleri yönünden daha güdülenmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Son sınıftaki öğrencilerin güdülenme durumlarının düşük olmasında ise öğrencilerin mesleğe atılmaya yönelik yaşadıkları stres ve iş bulma kaygısı gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

➤ **Mezun olduğu okul**

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin mezun oldukları okullara göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin öz yeterlilik algısı ve sınav kaygısı puan ortalamalarının düz lise ve anadolu lisesinden mezun olanlardan yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 11). Öz-yeterlik, kişinin bir görevi yerine getirme kabiliyetine ilişkin yargılamaları ve kişinin bu görevi yerine getirme becerisine olan güvenini içerir (Duncan ve McKeachie, 1991). Sağlık meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin hemşirelik dersleri ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitimi lisede gördüklerinden dolayı meslek ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyi daha yüksektir bu da özyeterlilik için öngörülebilir bir sonuçtur. Sınav kaygısı puanının yüksek çıkması ise sağlık meslek lisesinde gördükleri teorik bilgilerin, üniversitede gördükleri teorik bilgilerdeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bulunduğumuz çağ hızla gelişmekte ve bilgi hızlı bir şekilde artmaktadır. Üniversitelerde bu hızlı gelişmeler ve değişmelere yönelik eğitim vermesinden dolayı özellikle sağlık meslek lisesi öğrencilerinin öğrendikleri teorik ve uygulamalı bilgileri üniversitede değiştirmektedir. Bundan dolayı zorlandıkları düşünülmekte bu durumun da sınav kaygısını etkilediği öngörülmektedir. Literatürde MSLQ ölçeği ile yapılan çalışma sayısının az olması ve çalışmamızın sadece bir eğitim kurumundaki öğrencilerle yürütülmüş olması bu bulgunun genellenebilirliği önlemektedir.

➤ **Algılanan ekonomik durum**

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin algıladıkları ekonomik durumlarına göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; sınav kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 12). Geliri giderinden fazla olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalaması geliri giderinden az olan grubun puan ortalamasından daha yüksektir. Literatürde, yapılan bazı çalışmalarda gelir durumu ile güdülenme arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup (Aytaç, 2006; Gençay ve Gencay, 2007; Özkan ve Yılmaz, 2009) sadece Onuk (2007)'un yaptığı çalışmada gelir

düzeyi düşük öğrencilerin daha fazla güdülendikleri saptanmıştır. Bizim çalışmamızda doğrudan sınav kaygı düzeyini ölçen bir ölçek kullanılmayıp sadece sınav kaygısının güdülenmedeki rolüne ilişkin bir ölçek kullanılmasından dolayı farklı bir sonuç elde edildiği düşünülmektedir. Geliri giderinden fazla olan öğrencilerin güdülenmesinde sınav kaygısının etkili olmasının ise bu öğrencilerin kendilerine yapılan harcamaları boşa çıkarmamak, ailelerinin emeğinin karşılığını vermek istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

➤ **Kaldığı yer durumuna göre**

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kaldığı yere göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; dışsal hedef, öz yeterlilik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 13). Evde yalnız kalan öğrencilerin dışsal hedef puan ortalaması ve öz yeterlilik puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Dışsal hedef, öğrencinin not, ödül, performans, başkaları tarafından değerlendirilme ve rekabet gibi nedenlerle görevde yer almak için kendini algılama derecesi ile ilgilidir. Dışsal hedefi yüksek bir öğrenci için bir öğrenme görevine girmek vazgeçilmez bir araçtır. Öz-yeterlilik ise bir kişinin bir görevi yerine getirme kabiliyetine ilişkin yargılamaları ve bu kişinin bu görevi yerine getirme becerisine ilişkin yargılamalarını içerir (Duncan ve Mckeachie, 1991). Bizim çalışmamızda da evde tek başına kalmanın bazı sorumlulukları üstlenmeyi gerektirmesi ve öğrencilerin özgüvenlerini arttırmasından dolayı öğrencilerin bu güdülenmelerini geliştirdiği düşünülmektedir.

➤ **Hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre**

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin hemşirelik mesleğini isteyerek seçme duruma göre güdülenme alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde; hemşirelik mesleğini isteyen ve kısmen isteyenlerin mesleğini istemeyenlere göre görev değer puan ortalamaları, hemşirelik mesleğini isteyenlerin mesleğini kısmen isteyen ve istemeyenlere göre öz yeterlilik ve sınav kaygısı puan ortalamalarından daha yüksek saptanmıştır (Tablo 14). Çelik ve ark (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin ve toplumun mesleğe bakışı, mesleki statü, hemşireliği sevme, hemşire olarak çalışmayı düşünme durumlarının mesleki güdülenmede etkili olduğu belirtilmiştir (Çelik ve ark, 2014). Özkan ve Yılmaz (2009)'ın yaptığı çalışmada ise hemşirelik öğrencilerinin hemşireliği tercih sırası dokuz ve üstünde olan öğrencilerin içsel güdülenme puan ortalamaları ve okuduğu bölümü aile, öğretmen gibi kişilerin isteği ile seçen öğrencilerin olumsuz güdülenme puan ortalamalarına sahip olduğu

belirlenmiştir. Köksal ve Yurttaş (2014)'ın hemşirelik öğrencilerinin mesleki güdülenme düzeylerini belirledikleri çalışmalarında mezuniyet sonrası hemşirelik yapmak isteyenlerin içsel ve dışsal güdülenme alt boyut puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin güdülenmeleri farklı ölçeklerle ölçüldüğü için çalışma bulguları birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Yapılan çalışma sonuçları ve bizim çalışma sonucumuz göstermektedir ki mesleği isteyerek seçme öğrencilerin güdülenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim literatürde de meslek seçiminin bireyin yaşamında önemli bir yer tuttuğu ve bu seçimle bireyin iyi yapabileceğini düşündüğü ve doyumuna ulaşacağına inandığı alana yöneldiği vurgulanmaktadır (Çam ve ark, 2000).

Çalışmamızda hemşirelik mesleğini isteyen ve kısmen isteyenlerde görev değerinin yüksek çıkması öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri diğer derslerde kullanabildiklerine dair inancının yüksek olduğunu göstermektedir. Mesleği isteyenlerin öz yeterlilik durumunun yüksek çıkması ise öğrencilerin hemşirelik mesleğinin vermiş olduğu sorumlulukları yerine getirmede kendilerine olan inançlarının tam olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızda hemşirelik mesleğini isteyen öğrencilerin sınav kaygısı yüksek bulunmuştur. Literatürde sınav kaygısı ile meşgul olmanın performans düşüşünün en büyük kaynağı olduğu belirtilmektedir (Duncan ve Mckeachie, 1991). Kaygı olumsuz bir durum olarak değerlendirilmesine rağmen hayatımızı sürdürmemiz için oldukça gereklidir (Softa ve ark, 2015). Bu bağlamda hemşirelik öğrencilerinin etkili öğrenme stratejileri ve test etme becerilerini kullanım konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu bir gerçektir.

➤ **Hemşirelik eğitiminden memnuniyet düzeyi**

Çalışmamızda öğrencilerin hemşirelik eğitiminden memnuniyet düzeyine göre güdülenme alt faktörleri incelendiğinde hemşirelik eğitiminden memnun ve kısmen memnun olanların, memnun olmayanlara göre içsel hedef, görev değeri, öz yeterlilik ve sınav kaygısı puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur (Tablo 15). Korkmaz ve İpekçi (2015)'nin hemşirelik öğrencilerinin güdülenme kaynakları ve sorunlarını inceledikleri araştırmalarında hemşirelikten memnun olanların içsel, dışsal ve mesleksi öğrenme güdülenmelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Korkmaz ve İpekçi (2015)'nin çalışma sonuçları bizim sonuçlarımızdan farklı özellikler göstermektedir. Her iki çalışmada farklı ölçeklerin kullanılmasının bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Yapılan çalışma sonuçları ve bizim çalışma sonucumuz göstermektedir ki öğrencilerin hemşirelik eğitiminden memnuniyeti öğrencilerin güdülenmelerini farklı boyutlarda etkilemektedir. Çalışmamızda

hemşirelik eğitiminden memnun olan öğrencilerin içsel güdülenmelerinin yüksek olması; bu öğrencilerin öğrenmeye merak duyduklarını, mesleklerini sevdiklerini, gelişme duygusu ve başarıma hazzı gibi içsel etmenlere (Duncan ve Mckeachie, 1991) sahip olduğunu, görev değerinin yüksek çıkması; öğrencilerin aldıkları eğitimin meslek hayatında insanlığa ne kadar yararlı ve önemli olduğunu bilincinde olduklarını, öz yeterliliğin yüksek çıkması ise öğrencilerin hemşirelik mesleğinin vermiş olduğu sorumlulukları yerine getirmede kendilerine olan inançlarının tam olduğu düşünülmektedir. Tüm bunlar öğrencilerin mesleki eğitimlerinde ve başarılarında istedik özellikler olmakla beraber çalışmada öğrencilerin sınav kaygısının yüksek çıkması ise endişe uyandırıcıdır. Çünkü literatürde sınav kaygısı ile meşgul olmanın performans düşüşünün en büyük kaynağı olduğu belirtilmektedir (Duncan ve Mckeachie, 1991). Bu bağlamda hemşirelik öğrencilerinin etkili öğrenme stratejileri ve test etme becerilerini kullanım konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu bir gerçektir.

➤ **Düzenli olarak kitap okuma durumuna göre**

Çalışmamızda öğrencilerin düzenli kitap okuma durumlarına göre güdülenme alt faktör puan ortalamaları incelendiğinde, düzenli kitap okuyanların, okumayanlara göre içsel hedef ve öz yeterlilik puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur (Tablo 16). Wang ve Guthrie (2004) okuma motivasyonunu içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alınmaktadır. Okuma motivasyonu ise önce bireyin okumaya yönelmesi, istekli olması ve zaman ayırmasıdır (Yıldız, 2013). Dolayısı ile çalışmamızda kitap okuyan öğrencilerin içsel hedeflerinin yüksek çıkması okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu düşündürmektedir. Akbaba-Altun (2009) çalışmasında öğretmenlere göre öğrencilerin motivasyon eksikliği nedenlerinden birinin öğrencinin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaması ve hedef belirlememiş olmasıdır. Yenice ve ark (2012) yaptıkları çalışmada evdeki kitap sayısının öğrencilerin motivasyon düzeylerini saptamada önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Literatürde yapılan çalışma sonuçları bizim çalışma sonuçlarımız ile paralellik göstermektedir. Sonuçlar kitap okuyan hemşirelik öğrencilerinin bir öğrenme görevine girme nedenlerini algılamalarını, öğrencinin sorgulama, merak, uzmanlık gibi nedenlerden dolayı bir göreve katılmak için bu görevin kendilerine düşen bir sorumluluk olduğunu algılamalarını içeren içsel hedeflerinin ve bir görevi yerine getirme kabiliyetine ilişkin bireyin yargılamalarını ve bireyin bu görevi yerine getirme becerisine sahip olma durumları anlamına gelen öz-yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir

5.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulguların İncelenmesi

➤ Cinsiyet

Çalışmamızda öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde kızların açılımlama, düzenleme, metabilşsel, zaman ve çalışma ortamı yönetimi puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu, erkeklerin ise akran iş birliği puan ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 17). Çalışma sonucumuz kız öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını ve daha çok bilişsel ve metabilşsel stratejileri tercih ettiklerini, erkek öğrencilerin ise kaynak yönetimi stratejilerini daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Keklik ve Keklik (2012)'in yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin "yineleme", "düzenleme", "açılımlama", "metabilşsel", "yardım arama", "emek yönetimi" ve "zaman ve çalışma ortamı" stratejileri puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Çakar'ın (2011) Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Yapılan pek çok çalışma bizim çalışma sonuçlarımızla benzer özellikler göstermekte (Kolody 1997; Güven, 2004; İflazoğlu ve Tümkaya, 2008; Duman, 2008; Tonguç, 2013) olup kız öğrenciler daha sistemli, verimli ve planlı bir çalışma düzeni benimsemektedirler. Ülkemizde genelde kız çocuklar yetiştirilirken düzenli ve disiplinli olmaları yönünde görüş hakimdir. Kız çocuklarının yaşam tarzlarındaki düzenliliğin, ders çalışma yöntemlerine ve bilişlerini yönetmelerine yansıdığı düşünülebilir. Akran iş birliğinin erkeklerde daha yüksek çıkmasının erkeklerin de kız öğrencilerin düzenli ve disiplinli çalışmasını bilmelerinden dolayı onlarla işbirliği yaparak çalışmalarına teşvik ettiğini düşündürmektedir. Ayrıca Türk Kültüründe erkek çocukları yetiştirilirken takım oyunlarına daha fazla yönlendirilmektedir. Bu durumun da erkeklerin akran işbirliğine yönelmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

➤ Sınıf

Çalışmamızda öğrencilerin sınıflarına göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde 1.sınıf öğrencilerinde açılımlama, eleştirel düşünme, metabilşsel strateji, akran işbirliği yönetimi ve yardım isteme puan ortalamaları diğer sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 18). Bu sonuca göre 1.sınıftaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin özellikleri incelendiğinde öğrencilerin öğrenilecek öğeler arasında

bağlantılar kurarak uzun süreli belleğe bilginin toplanmasını sağlama, sorunları çözme, kararlar alma, olayları çok yönlü düşünebilme vb. faktörleri içeren bilişsel stratejileri; bilişin farkındalığı, bilgisi ve kontrolü anlamına gelen metabilişsel stratejileri; meslektaşları ile birlikte çalışmanın başarıya olumlu etkileri olacağına farkında olarak akranlarla işbirliği içinde olmanın yanı sıra öğretmenlerinde desteğinin gerekli olduğuna yer verilen kaynak yönetimi stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu stratejilerin hemşirelik eğitiminin başında yer alan öğrenciler tarafından kullanılıyor olması mesleğin ve mesleki yeterliliğin gelişmesi adına önemli ve sevindirici bir bulgu olup ilerleyen yıllarda öğrencilerin bu stratejileri kullanmadan uzaklaşıyor olmaları mesleki eğitimin yeniden gözden geçirilmesi adına oldukça önemlidir. Yapılan sınırlı sayıdaki bazı çalışmalarda hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile sınıfları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamış olup (Çağlayan ve ark, 2008; Çelik ve ark, 2014; Karataş, 2014), Hamurcu (2002) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarında yaptığı çalışmada bazı öğrenme stratejileri ile sınıflara göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarının farklı özellikler göstermesinin her bir çalışmada farklı ölçeklerin kullanılmasından, örnekleme yer alan kurumlardaki eğitim, yöntem ve stratejilerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

➤ **Mezun olduğu okul**

Çalışmamızda öğrencilerin mezun oldukları okula göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde emek yönetimi puan ortalamasının sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 19). Emek yönetimi kendi kendini yönetmedir, zorluklar ya da dikkat dağıtıcı unsurlar olduğunda bile çalışma hedeflerini tamamlamadır. Emek yönetimi, akademik başarı için önemlidir ve diğer öğrenme stratejilerinin kullanımında düzenler (Duncan ve Mckeachie, 1991). Üniversite öğrencileri ile farklı ölçekler kullanılarak yapılan çalışmalarda mezun olunan lise türünün öğrenme stratejilerini etkilemediği belirlenmiştir (Çağlayan ve ark, 2008; Çelik ve ark, 2014). Bu durumun çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin farklı bölümde öğrenim görmelerinden kaynaklandığı ve pek çok bölümün de aynı bölüme ilişkin meslek lisesinin bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Güllerci ve Oflaz (2010) tarafından ambulans ve acil bakım teknikerliği öğrencileri ile yapılan çalışmada meslek lisesi mezunu öğrencilerin dikkat strateji puanı, düz lise ve anadolu lisesi mezunlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmamızda sağlık meslek lisesi

öğrencilerinde emek yönetimi stratejisinin daha yüksek çıkmasında, hemşirelik alanında sağlık meslek liselerinde öğrencilerin erken yaşta meslekle tanışmaları ve mesleği uygulamaya başlamalarının dolayısı ile mesleğe ait zorluk ve güçlüklerle daha erken tanışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

➤ **Algılanan ekonomik durum**

Çalışmamızda öğrencilerin algıladıkları ekonomik durumlarına göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme, zaman ve çalışma ortamı ile emek yönetimi puan ortalamaları ekonomik durumu eşit olarak algılanan grupta daha yüksek bulunmuştur (Tablo 20). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development –OECD)’nün bir eğitim araştırması olan PISA tarafından yapılan araştırmada OECD ülkelerinde, sosyoekonomik açıdan avantaja sahip olan öğrencilerin, dezavantaja sahip olan öğrencilerden farklı öğrenme stratejilerinin yararlılığına ilişkin daha fazla bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. PISA tarafından yapılan araştırma öğrenme stratejileri ile ekonomik durum arasında kesin sebep sonuç ilişkisi kuramasa da bu sonuçlarla ilgili olarak sosyoekonomik durumun yüksek olmasının, öğrencilere hangi öğrenme stratejisinin daha etkili olduğuna ilişkin anlayış geliştirme konusunda daha fazla fırsat sağladığı belirtilmektedir (OECD, 2013). Bizim çalışmamızda da öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyine ilişkin herhangi bir rakamsal sınıflama yapılmamış olup ekonomik düzey tamamen öğrencilerin algıladıkları düzeyle sınırlıdır. Bu doğrultuda çalışma sonuçlarımız PISA çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

➤ **Kaldığı yer değişkeni**

Çalışmamızda öğrencilerin kaldıkları yere göre öğrenme stratejilerinin alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde yalnız evde kalan öğrencilerin emek yönetim puan ortalamasının, arkadaşları ile evde kalan öğrencilerin ise yardım isteme puan ortalamasının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 21). Hemşirelik alanı dışındaki öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin kaldığı yere göre öğrenme stratejilerinin farklılık göstermediği saptanmıştır (Güllerci ve Oflaz, 2010; Küdür ve ark, 2017). Çelik ve arkadaşlarının (2014) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları çalışmada yurttan kalan öğrencilerin tekrar stratejisini daha fazla kullanırken, evde ailesiyle beraber kalan öğrencilerin ise hatırlama stratejisini daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi öğrencilerin kaldıkları yer kullandıkları öğrenme stratejilerini etkileyebilmektedir.

Çalışmamızda evde yalnız kalan öğrenciler emek yönetimi stratejisini daha fazla kullanmaktadır. Emek yönetimi kendi kendini yönetmedir. Özellikle zorluklar karşısında çalışma hedeflerini tamamlama ve dikkatlerini kontrol etme yeteneklerini içerir. Evde yalnız kalan öğrencilerde emek yönetimi stratejisinin daha yüksek olmasında bu öğrencilerin yaşam içinde karşılaştıkları birtakım durumlarla baş etmelerinin ve bir ev yönetimini tek başına gerçekleştiriyor olma deneyimlerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Arkadaşla evde kalan öğrencilerin ise yardım isteme stratejisini daha fazla kullanıyor olmaları yine bu öğrencilerin arkadaşlarıyla bir arada yaşıyor ve bu yaşam içinde birbirlerinden yardım alıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

➤ **Hemşirelik mesleğini isteyerek seçme ve hemşirelik eğitiminden memnuniyet düzeyi**

Çalışmamızda öğrencilerin hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumlarına göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde, hemşirelik mesleğini istemeyerek seçen öğrencilerin açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme ve yardım isteme stratejilerini, hemşirelik mesleğini isteyen ve kısmen isteyenlerden daha az kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca hemşirelik mesleğini isteyen öğrencilerin metabilşsel stratejiler ile zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejilerini daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Tablo 22). Görüldüğü gibi hemşirelik mesleğini isteyen öğrenciler bilişin farkındalığı, bilgisi ve kontrolü anlamına gelen, öz düzenlemeye odaklanan, hedef belirleme ve görev analizi gibi planlama faaliyetlerini, daha önceki bilginin ilgili yönlerini etkinleştirmeyi, kendi kendine test etmeyi ve sorgulamayı içeren metabilşsel stratejiler ile öğrencilerin zamanlarını ve çalışma ortamlarını yönetip düzenleyebilmelerini, zamanı etkili bir şekilde kullanmalarını, gerçekçi hedefler belirlemelerini ve çalışma ortamını organize edebilmelerini içeren zaman ve çalışma ortamı stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Hemşirelik mesleğini istemeyen öğrencilerin ise özellikle bilişsel stratejilerin çoğunu daha az kullandıkları görülmektedir. Çalışmamızda öğrencilerin hemşirelik eğitiminden memnuniyet durumlarına göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde ise hemşirelik eğitiminden memnun olmayan öğrencilerin yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme, metabilşsel, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ile emek yönetimi stratejilerini eğitimden memnun ve kısmen memnun olan gruba göre daha az kullandıkları saptanmıştır (Tablo 23). Ayırır ve ark (2012) üniversite hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımını inceledikleri araştırma sonuçlarında yabancı diller bölümündeki öğrencilerin diğer

bölümlerdeki öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Şen (2006)'nın sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerini incelediği çalışmada bölümü isteyerek seçen öğrencilerin anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Görüldüğü gibi mesleği isteyerek seçen ve eğitiminden memnun olan öğrenciler etkili öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır. Cry (1998)'in da belirttiği gibi öğrenme stratejilerinin kullanımı güdülenmenin göstergelerinden biridir. Genellikle üniversite öğrencisinin esas amacı mezuniyetten sonra iş bulmak ve mesleğini iyi icra edebilmektir. Bu amaçlara ilişkin olarak yaşanan kaygıların da öğrencinin güdülenmesine katkıda bulunacağı bir gerçektir (Ayrır ve ark, 2012). Hemşirelik eğitimini isteyerek seçen ve eğitiminden memnun olan öğrencilerin de mesleklerini etkin uygulayabilme isteklerinin eğitimlerine daha fazla çaba göstermelerini ve dolayısı ile daha fazla öğrenme stratejisi kullanmalarını etkilediği düşünülmektedir. Hemşirelik mesleğini istemeyen ve eğitiminden memnun olmayan öğrencilerin ise muhtemel gelecekte hemşirelik mesleği ile ilgili düşünceleri ikinci planda kalmakta ve bu nedenle öğrenme stratejilerinin kullanımında azalma görülmektedir.

➤ **Düzenli kitap okuma**

Çalışmamızda öğrencilerin düzenli kitap okuma durumuna göre öğrenme stratejileri alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde, düzenli kitap okuyan öğrencilerin yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme ve metabilşsel stratejileri düzenli kitap okumayan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Tablo 24). Görüldüğü gibi düzenli kitap okuyan öğrenciler bilişsel ve metabilşsel öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. Çelik ve ark (2014) yaptığı çalışmada çok sık kitap okuduğunu belirten öğrencilerin dikkat ve bilişi yönetme stratejilerini, Güllerci ve Oflaz (2010)'ın çalışmalarında ise hatırlama stratejilerini en fazla kullandıkları saptanmıştır. Çöğmen (2008)'in yaptığı çalışmada eğitim fakültesindeki öğrencilerin yılda okudukları kitap sayıları ile strateji kullanma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu, kitap okuma sayısı ile strateji kullanımının arttığı saptanmıştır. Bizim çalışma sonucumuz da literatür ile paralellik göstermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri incelemek amacıyla toplam 648 hemşirelik lisans öğrencisi ile yürütülen aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin güdülenme alt faktörlerinden

- En fazla içsel hedef, en az sınav kaygısı ile,
- kız öğrencilerin içsel hedef, görev değeri ve sınav kaygısı ile erkek öğrencilerin ise öğrenme kontrolü inancı ile güdülenmelerinin daha fazla olduğu,
- 1. Sınıf öğrencilerin içsel ve dışsal hedef güdülenmelerini 3. ve 4. sınıflara göre daha yüksek olduğu, öz yeterlilik güdülenmelerinin 2. 3. ve 4. sınıflara göre daha yüksek olduğu,
- Sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin öz yeterlilik algısı ve sınav kaygısı ile,
- Ekonomik durumunu geliri giderinden fazla olarak algılayan öğrencilerin sınav kaygısı ile,
- Evde yalnız kalan öğrencilerin dışsal hedef ile öz yeterlilik ile,
- Hemşirelik mesleğini isteyerek ve kısmen isteyerek seçen öğrencilerin görev değeri, hemşirelik mesleğini isteyenlerin ise ayrıca öz yeterlilik ve sınav kaygısı ile,
- Hemşirelik eğitiminden memnun olanların içsel hedef, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı ve sınav kaygısı ile,
- Düzenli kitap okuyanların içsel hedef ve öz yeterlilik ile güdülenmelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stratejileri alt faktörlerinden

- En fazla bilişsel stratejilerden; düzenleme ve yineleme stratejilerini, en az kaynak yönetimi stratejilerinden; akran işbirliği ve bilişsel stratejilerinden; açıklama stratejisini kullandıkları,

- Kız öğrencilerin bilişsel stratejilerden; açıklama ve düzenleme, metabilişsel stratejiler, kaynak yönetimi stratejilerinden; zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejisini erkek öğrencilerin ise kaynak yönetimi stratejilerinden; akran işbirliği stratejisini,
- 1.sınıf öğrencilerinin bilişsel stratejilerden; açıklama ve eleştirel düşünme stratejilerini, metabilişsel stratejileri ve kaynak yönetimi stratejilerinden ise akran işbirliği yönetimi ve yardım isteme stratejilerini,
- Sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin kaynak yönetimi stratejilerinden emek yönetimi stratejisini,
- Ekonomik durumunu geliri giderine eşit olarak algılayan öğrencilerin bilişsel stratejilerden; eleştirel düşünme stratejisini, kaynak yönetimi stratejilerinden ise zaman ve çalışma ortamı ile emek yönetimi stratejilerini,
- Yalnız evde kalan öğrencilerin kaynak yönetimi stratejilerinden; emek yönetimi stratejisini, arkadaşı ile evde kalan öğrencilerin ise kaynak yönetimi stratejilerinden; yardım isteme stratejisini daha fazla kullandıkları,
- Hemşirelik mesleğini istemeyerek seçen öğrencilerin bilişsel stratejilerden; açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme stratejilerini ve kaynak yönetimi stratejilerinden; yardım isteme stratejisini daha az kullandıkları,
- Düzenli kitap okuyan öğrencilerin ise bilişsel stratejilerden; yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme stratejilerini ve metabilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Bu bağlamda eğitimcilerin derslerde özellikle öğrenci merkezli, öğrenciyi öğrenme ortamında aktif olarak katan, bilgileri arasında bağlantı kurmasını sağlayan kısaca öğrenmeyi öğreten yeni yöntemleri kullanması gerekmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerine ilişkin veriler elde edilmiş olup, güdülenme ve öğrenme stratejilerini etkileyen bazı etmenler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre;

- Araştırmanın daha geniş bir örneklem grubu ile farklı eğitim programlarının yürütüldüğü hemşirelik okullarında planlanması,
- Hemşirelik öğrencileri ile farklı bölümlerdeki öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi,
- Öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin akademik başarılarına etkisinin incelendiği çalışmaların planlanması,
- Farklı eğitim yöntem ve stratejilerinin öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerine etkisine ilişkin araştırmaların planlanması,
- 2., 3. ve 4. Sınıf eğitiminde öğrencilerin güdülenmelerini arttırmaya ve öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik eğitim etkinliklerine yer verilmesi,
- Her bir öğrencinin farklı güdülenme ve öğrenme stratejisine sahip olması nedeniyle derslerde öğrencilerin güdülenmesini arttıracak farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması,
- Hemşire eğitimcilerin de öğrenmede güdülenme ve öğrenme stratejilerine ilişkin eğitim etkinliklerine katılımının sağlanması,
- Öğrencilerin mesleki güdülenmelerini arttırmak amacıyla seminer, kongre, sempozyum vb. organizasyonların düzenlenmesi ve öğrencilerin bu toplantılara katılımının teşvik edilmesi,
- Mesleği isteyerek seçmenin öğrencinin güdülenmesini ve doğru strateji seçimini etkilemesi nedeniyle hemşirelik mesleğine ilişkin tanıtıcı çalışmaların yapılması
- Öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmaları ve sürdürmelerine yönelik eğitim etkinliklerine yer verilmesi,
- Hemşirelik eğitiminde bilişsel ve metabilişsel öğrenme stratejileri kadar akran iş birliği ve yardım isteme gibi kaynak yönetimi stratejilerini geliştirmeye yönelik eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acat MB, Köşgeroğlu N.** Güdülenme Kaynakları ve Sorunları Ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2006, 7(4), 204-10.
- Akbaba Altun S.** An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online*, 2009, 8(2), 567-586.
- Akbaba S.** Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006, 13.
- Akbaba S.** Öğrenme Psikolojisi (5), Pegem Akademi, Ankara, 2012, 7-15.
- Ayırır İO, Arıoğlu S, Ünal DÇ.** Cinsiyetin ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 42: 60-71.
- Aytaç B.** Yatılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin motivasyonları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmit: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, (2006), 6-53.
- Bacanlı H.** Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara, 2005, 55. İçinde, Seven MA, Engin AO. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, 12(2), 191.
- Bandura A.** Social learning theory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1977,247 <http://garfield.library.upenn.edu/classics1991/A1991GD62000001.pdf> (06.09.2017).
- Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., Hutchinson, G. T., & Nagoshi, C. T.** Religious orientation and social cognitive motivation. *Personality and Individual Differences*, 2005, 38(2), 461-474.
- Berkowitz L, Lutterman K.** "The traditional Socially Responsible Personality", *Public Opinion Quarterly*. (1968), 32, 169-185. https://www.jstor.org/stable/2747464?seq=1#metadata_info_tab_contents (11.08.2017).
- Binbaşıoğlu C.** Öğrenme Kuramları, In: Eğitim Psikolojisi (9), Yargıcı Matbaası, Ankara, 1995, 234-264.
- Bozanoğlu,** Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2004, 37(2), 83-98.

Bruso JL ve Stefaniak JE., The Use of Self-Regulated Learning Measure Questionnaires as a Predictor of Academic Success, *Association for Educational Communications & Technology*, 2016, 60:577–584.

Busato VV, Prins FJ, Elshout JJ, Hamaker C. Intellectualability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 2000, 29(6), 1057-1068. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999002536> (11.08.2017).

Büyüköztürk Ş, Akgün ÖE, Özkahveci O, Demirel F. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2004, 4 (2), 207-239.

Cesur MO. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 2008.

Civelek M. Gelişim Psikolojisi, 2014, <http://dushunce.az/files/documents/gelisim-psikolojisi.ozet.07.03.2014.pdf>, (15.05.2018).

Cook DA, Thompson WG, Thomas KG. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire: score validity among medicine residents. *Medical Education*, 2011, 45: 1230–1240.

Cry P. Les strategies d'apprentissage. Paris : Cle'International, 1998.

Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1998, 235-237.

Çağlayan HS, Şirin EF, Yıldız Ö. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2008, 12(2), 45-62.

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

Çam O, Khorshid L, Altuğ SÖ, Bir Hemşirelik Yüksekokulu'ndaki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Dergisi*, 2000, 1, 33- 40.

Çelik S, Şahin E, Dadak F, Sıdal SG, Akyüz F. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Güdülenme Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler, *Journal of Health Science and Profession*, 2014, 1(2), 43-56.

Çelik S, Yıldırım D, Batur Ö, Çime E, Çapraz F, Kubat N. Öğrenci Hemşirelerin Öğrenme Stratejileri ve Stilllerinin Belirlenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2014, 13(1)

Çetin O. Öğrenme Kuramları ve Öğretim İlkeleri, (2013) <http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html>, (30.11.2017).

Çiftçi G, Bülbül S. Sağlık Bilimleri Fakültesini Tercih Eden Öğrencilerin, Üniversite ve Meslek Tercihlerinde Etkili Olan Faktörler. *Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 2011; 22(3):151-160.

Çolakoğlu J. Yaşamboyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/colakoglu.htm (11.05 2016).

Çöğmen S. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2008.

Deci EL, Ryan RM, Williams GC. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 1996, 8(3), 165-183.

Demirel Ö. Öğrenme İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı (22), Pegem Akademi, 2015 ,10-11

Deryakulu D. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik inançları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2004, 38, 230-249

Dikmen Y. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeline Göre Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Journal of Human Rhythm*, 2015, 1(3),101-106.

Dilekmen M, Ada Ş. Öğrenmede Güdülenme, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005,11

Duman G, Eren A. Öğretmen Adaylarının Başarı Amaçları, Öğrenme Stratejileri ve Derslere Katılımları: Bir Arabuluculuk Analizi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2014, 23 (3), 1047-1064

- Duman, B.** Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (2008), 17(1), 203-224
- Duncan TG, McKeachie WJ.** A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). <https://www.researchgate.net/publication/271429287>, 1991
- Duncan TG, McKeachie WJ.** The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Educational Psychologist, 2005, 40(2), 117-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ724932>
- El-Gilany AH, AbusaadFES.** Self-directed Learning Readiness and Learning Styles Among Saudi Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education Today*, 2012.
- Erdem AR.** Etkili ve Verimli-Nitelikli- Eğitim, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, 90-101.
- Erden M, Akman Y.** (1995). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme Öğretme. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Ertem H.** Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2006, 1.
- Espeland V, Indrehus O.** Evaluation of students, satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing*, 2003. 42(3), 226-237. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.2003.02611.x/full> (01.08.2017).
- Fidan N. Erden M.,** Eğitime Giriş, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1998, 156,157.
- Ford ME, Wentzel KR, Wood DN, Stevens E, Siesfeld GA.** “Processes associated with integrative social competence: Emotional and contextual influences on adolescent social responsibility”. *Journal of Adolescent Research*, 1989, 4, 405-425.
- Fortier MS, Vallerand RJ, Guay F.** Academic Motivationand School Performance: Toward a Structural Model, *Contemporary Educational Psychology*, 1995, 20, 257-274.
- Gagne RM.** Essentials of Learning for Instructions. New Jersey: 2nd Ed., Prentice Hall, Inc., 1988. İçinde Şen B. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2006, 53.

Garcia T, Pintrich P. Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire, *American Educational Research Association*, 1995. 18-22.

Genç M. İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, 1(11).

Gençay ÖA, Gençay S. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007, 17, 241- 253.

Glynn SM, Taasoobshirazi G, Brickman P. Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *J.of Research in Science Teaching*, 2009, 46, 127-146.

Gopee N. Human and social capital as facilitators of life long learning in nursing. *Nurse Education Today*, 2002, 22: 608-616.

Gottfried AE. Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77(6), 631-645. <https://eric.ed.gov/?id=EJ329003> (11.08.2017).

Gönüllü İ. Tıp Eğitiminde Metabilizin Önemi, *Tıp Eğitimi Dünyası*, 2015, 43, 5-12 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/199293>, (25.7.2018).

Güllerci H, Oflaz F. Ambulans ve Acil Bakım Teknikerliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin İncelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 2010; 52: 112-120.

Güven M. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2004, 45.

Güven M. ve Kurum D. Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2006, (1).

Hamilton SF, Fenzel LM. “The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects”. *Journal of Adolescent Res.* 1988, 3(1), 65-80.

Hamurcu H. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002, 23, 127-134.

Henderson-King D, Smith M. Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 2006, 9(2), 195-221.

Higgins ET, Kruglanski A. Motivational science: The nature and functions of wanting. In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives*, Philadelphia: Psychology Press, 2000, 1-20 https://books.google.com.tr/books?id=QSNqg1shu90C&pg=PA21&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false (13.09.2017).

Izabela S, Marko P. The role of students' interests in self-regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 2009, 24(4), 545-565.

İflazoğlu Saban A, Tümkeya S. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ile Sosyo - Demografik Özellikler ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2008, (9)1, 1-22.

İkiz, E. Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler, In: Eğitim Psikolojisi, Engin D. (Editör), Maya Akademi, Ankara, 2015,179.

Karakış Ö. Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2006,31,32-195.

Karataş S, Güleş H, Aypay A. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2014, 3(2), 31-48.

Kaya H, Akçin E. Öğrenme Biçimleri, Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2002, 6(2), 31-35.

Keklik İ, Erdem Keklik D. Examination of High School Students' Motivation and Learning Strategies. *Hacettepe Eğitim Journal of Education*, 2012, 42, 238-249.

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

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

Koçel T. İşletme Yöneticiliği (8) İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım, 2001.

- Kolody RC.** Learning strategies of Alberta college students. Unpublished Doctoral Dissertation, Montana State University, Bozeman. 1997, 135.
- Korkmaz AÇ, İpekçi NN.** Hemşirelik Eğitiminde GÜdülenme: Öğrencilerin İçsel ve Dışsal GÜdülenme Kaynakları, Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 2015, 3(2).
- Köknel Ö.** Kişilik (17), İstanbul, Altın Kitaplar, 2005.
- Köksal LG, Yurttaş A.** Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki GÜdülenme Düzeyleri, Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 2014, 4(1).
- Kulakçı H, Ayyıldız TK, Yıldırım N, Veren F, Topan AK.** Motivational Resources and Problems of Nursing Students: Vocational Choice, School Culture and Other Associated Factors, Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 2015, 2 (2).
- Küdüür ÇF, Güreer A, Gayef A, Kaplan E.** Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Anestezi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri, Marmara Sağlık Hizmetler Dergisi, 2017, 1(1), 25-29.
- Lin YG, McKeachie WJ, Kim YC.** College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 2003, 13(3), 251-258.
- Linnenbrink EA, Pintrich PR.** The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming learning difficulties*, 2003, 19(2), 119-137.
- Madran D.** Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı GÜdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2006, 8.
- Mayer R.** Cognitive theory for education: What teachers need to know. In N. Lambert & B. Mc Combs (Eds) *How students learn: Reforming schools through learner-centered instruction* (PP.353-378) Washington, DC: American Psychological Association (1998).
İçinde İkiz, E. (2015) Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler (bölüm 7), sy: 179, Engin D. (Editör). Eğitim Psikolojisi, Maya Akademi, Ankara
- Montero I.G.C, Dios MJ.** About Paul Pintrich's work: self-regulation of motivational and cognitive processes in educational settings, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2004, 2 (1), 189-196.
- Morgan CT.** Psikolojiye Giriş (14), Hacitepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 2000 Ankara.

Nartgün Ş, Çakır M. Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Eğilimleri Açısından İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2014, 3(3), 36.

Nisbet JD, Shucksmith J. Learning Strategies. London: Routledge & Kegan Paul (1986).
İçinde Yavuzalp N., (2012). E-öğrenme Ortamında Kullanılan Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Web Kullanım Madenciliği İle Analizi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Nowruzi Khiabani M, Nafissi Z. Promoting EFL learners' academic motivation and reading comprehension via portfolio development of concept maps. *The Journal of Experimental Life Science*, 2010, 1(2), 5982.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Öğrenme stratejileri, avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltabilir mi?, *Pisa Bülteni*, 2013.

Onuk Ö. Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, 2007, 15- 97.

Özen Y. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Erzincan Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Akademik Bakış Dergisi*, 2011, 24.

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Hakan, A. (Editör),. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 149-163 İçinde Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Özkan NÖ, Akın S, Durna Z. Hemşirelik Öğrencilerinin Liderlik Yönelimleri ve Motivasyon Düzeyleri, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2015;12 (1): 51-61.

Özkan S, Yılmaz E. Hemşirelik Öğrencilerinin Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 2009; 25(3):55-68.

Özlu KN, Gümüş K, Güngörmüş K, Avşar G, Özer N. Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mesleklerine İlişkin Güdülenme Kaynakları ve Sorunlarının İncelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2014, 11(1), 47-53.

Park, S. (1995). Implications of Learning Strategy Research for Designing ComputerAssisted Instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 27(4), 435-457. İçinde Yavuzalp N. E-Öğrenme Ortamında Kullanılan Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Web Kullanım Madenciliği İle Analizi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ, 2012, 48-53.

Partzhetskaya L, Grigoreva P, Häkkinen V, Fretheim SH, Myhre SU, Pilskog E, Skogen CM, Solhaug IE, Günter A. Motivating History Learning, 2012 http://cocreat.purot.net/32_which_factors_affect_motivation, 30.06.2018.

Phillips DC, Soltis JF. Perspectives on Learning, Chapter 3. Teachers College Press. (2011) <http://www.funderstanding.com/theory/behaviorism/> (12.07.2018).

Pintrich P, Garcia T, McKeachie W. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), 1991. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>, 16.09.2017.

Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(1), 33-40.

Pintrich PR, Smith DAF, Garcia T, McKeachie WJ. Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 1993, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>, (12.09.2017)

Pintrich PR. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts, *Journal of Educational Psychology*, 2003, Vol. 95, No. 4, 667-686.

Pintrich, P. R. ve Schunk D.H. (2002). Motivation in education: theory, research, and applications. (2. baskı). New Jersey: Pearson Education. İçinde Madran, D. (2006). Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Pokay P, Blumenfeld PC. Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82 (1), 41-50.

- Protheroe N, Clarke S.** Learning Strategies as a Key to Student Success, www.naesp.org, 2008.
- Radovan M.** The Relation Between Distance Students' Motivation, Their Use Of Learning Strategies, And Academic Success, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2011, 10 (1).
- Ryan RM, Deci EL.** Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new drections. *Contamparary Educational Psychology*, 2000, 25(1), 54-67.
- Sağırılı MÖ, Çiltaş A, Azapağası E, Zehir K.** Yüksek Öğretimin Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2010,18(2).
- Sarıkaya T, Khorshid L.** Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2009, 7(2), 393-423.
- Sarmasoğlu Ş, Görgülü S,** Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2014, 13–25.
- Schmidt AM, Ford JK.** Learning within a learner control training environment: the interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personal Psychology*,2003;56:405-429.
- Schraw G.** Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 1998, 26:113-125.
- Seven M, Bağcivan G, Kılıç S, Açikel C.** Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve ders başarıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 2012, 54, 129-135.
- Seven MA, Engin AO.** Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, 12(2), 191.
- Shi H.** Learning Strategies and Classification in Education, *Institute for Learning Styles Journal*, 2017,1, 24.
- Smedley A.** The Self-directed Learning Readiness of First Year Bachelor of Nursing Students. *Journal of Research in Nursing*, 2007, 12, 373-385.

Softa HK, Karaahmetođlu GU, abuk F. Lise Son Sınıf ğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, *K. Ū. Kastamonu Eđitim Dergisi*, 2015, 23 (4), 1481-1494.

Sönmez V. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 2011.

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

Şen B. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2006.

Şenyuva AE. Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2009, 15(58), 247-271.

Şenyuva E. Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve Gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 2013, 21(1), 69-75.

Şenyuva EA. Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2009, 15(58), 247-271.

Tay B. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2002.

Titmus C. Concepts and practices of education and adult education: Obstacles to life long education and life long learning. *International Journal of Lifelong Education*, 1999, 18(3): 343-354.

Tonguç D. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin ve Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Matematik Başarısını Yordama Gücü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, 2013,

Turgut . Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. (2012), <http://www.egitimpsikolojisi.com/ogrenmeyi-etkileyen-faktorler.html>, 27.02.2017

Türk Dil Kurumu, 2018. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts, 20.05.2018.

- Uçar E.** Öğrenme Psikolojisi ile İlgili Temel Kavramlar, In: Eğitim Psikolojisi (1), Terzi Şİ. (Edt), Pegem Akademi, Ankara, 2013, 305.
- Uyulgan MA, Akkuzu N.** An Overview of Student Teachers' Academic Intrinsic Motivation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2014, 14(1), 24-32.
- Veznedaroğlu RL, Özgür AO.** Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 2005, 4(2), 1-16.
- Wang MC, Haertel GD, Walberg HJ.** Synthesis of research: What helps students learn? *Educational Leadership*, 1993/1994, December/January 74-79. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec93/vol51/num04/Synthesis-of-Research--What-Helps-Students-Learn%C2%A2.aspx>
- Wang JH, Guthrie TJ.** Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 2004, 39, 2, 162-186.
- WEB_1.** (2018). Factors Affecting Motivation of Students, <https://bohatala.com/factors-affecting-motivation-of-students/>, (30.02.2018).
- WEB_2.** (2016). Eğitim Bilimleri, <http://egitim-bilimleri.com/konu/strateji/>, (20.05.2018)..
- Weinstein CE, Mayer RE.** The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts* 1983, 5(32), 3-4.
- WithUnicornHead GD.** Nörofizyolojik Öğrenme, https://www.academia.edu/35587442/Nörofizyolojik_öğrenme, (08.09.2018).
- Yavuzalp N.** E-Öğrenme Ortamında Kullanılan Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Web Kullanım Madenciliği İle Analizi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ, 2012, 48-53.
- Yenice N, Saydam G, Telli S.** İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 13(2), 231-247.
- Yıldırım H.** Davranış Bilimleri, <http://iibf.beun.edu.tr/userimages/9-ISL107DavranisBilimleri-vize.pdf> (25.11.2017).

- Yıldız M.** Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2013, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz K. Çolak R.** Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açıdan İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011, 15 (1), 185-204.
- Yuan HB, Wiliams BA, FangJB, ve Pang D.** Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self directed Learning. *Nurse Education Today*, 2012, (32), 427-431. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21458116> (14.07.2016).
- Yusupu R.** Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Kararları ile Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans Tezi, 2015, 52-59.
- Yücel DM.** Öğrenme Kuramları. 2014, <https://www.dmy.info/ogrenme-kuramlari/> (12.07.2018).
- Zaim D.** Öğrenme Kuramları, 2014. <http://slideplayer.biz.tr/slide/2307953/>, 25.05.2017).
- Zimmerman BJ, Martinez-Pons M.** Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(1),51-59.

EKLER

Ek 1. Bilgi Formu

1. Yaş:.....
2. Cinsiyet : 1. Bayan 2. Erkek
3. Sınıfınız: 1. 1. Sınıf 2. 2. Sınıf 3. 3. Sınıf 4. 4. Sınıf
4. En son mezun olduğunuz okul:
 1. Düz lise (Belirtiniz).....
 2. Anadolu lisesi
 3. Sağlık meslek lisesi
 4. Diğer.....
5. Size göre ekonomik durumunuz nedir?
 1. Gelirimiz giderimizi karşılamıyor
 2. Gelirimiz giderimize eşit
 3. Gelirimiz giderimizden fazla
6. Şuanda kaldığınız yer neresidir?
 1. Ailemin yanında evde
 2. Arkadaşlarıma evde
 3. Akrabalarımla evde
 4. Yalnız evde
 5. Kredi Yurtlar Kurumunda
 6. Özel yurttta
 7. Diğer.....
7. Hemşirelik okulunu isteyerek mi tercih ettiniz? 1. Evet 2. Hayır 3. Kısmen
8. Hemşirelikten memnuniyet düzeyiniz nedir?
 - 1) Memnunum
 - 2) Kısmen memnunum
 - 3) Memnun değilim
9. Düzenli olarak kitap okur musunuz? 1. Evet 2. Hayır

Ek 2. Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği (GS)

Değerli ğrenci,

Bu lek belirli bir derse yönelik olarak* kullandığımız öğrenme stratejilerini ve öğrenme gdlenmenizi belirlemek 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 yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

***Lütfen leği doldururken dikkate aldığımız dersin adını yazınız:** _____

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ltleri kullanın. 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.

Benim için kesinlikle yanlış.	1	2	3	4	5	6	7	Benim için kesinlikle doğru.
Soru No	GÜDÜLENME							
1	Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandığım ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni şeyler öğrenebilirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Ancak uygun bir şekilde çalışsam bu dersin konularını öğrenebilirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Benim için en tatmin edici şey sınıfta iyi bir not almaktır.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Sınavda soruları çözerken, sınav kağıdının diğer bölümlerindeki yanıtlayamayacağım soruları düşünürüm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Eğer bu dersi ğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) ğrenmek benim için önemlidir.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu derste ki asıl amacım iyi bir not almaktır.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Benim için kesinlikle yanlış.	1	2	3	4	5	6	7	Benim için kesinlikle doğru.
13	Eğer yapabilirsem, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Yeterince çalışırsam dersi anlayabilirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissedirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Bu derste ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Bu derste benim için en tatmin edici şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Eğer olanak tanınırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi şekilde öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Dersi yeterince anlayamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bu dersin konularını seviyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissedirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30	Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma, üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31	Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

32	Bu ders için verilen okumaları yaparken, düşüncelerimi toplamama yardımcı olması için materyalin ana hatlarını çıkarırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33	Başka şeyler düşündüğüm için çoğu zaman derste önemli noktaları kaçıyorum.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34	Bu derse genellikle konuyu bir arkadaşıma anlatarak çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

	Benim için kesinlikle yanlış.	1	2	3	4	5	6	7	Benim için kesinlikle doğru.
35	Genellikle derse, ders için konsantre olabileceğim bir yerde çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmamı sağlayacak sorular sorarım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37	Bu derse çalışırken kendimi o kadar tembel ve sıkılmış hissederim ki planladığımdan daha önce çalışmayı bırakırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38	Bu derste duyduklarım ya da okuduklarımdan ikna edici olup olmadığını sorgularım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39	Bu derse, konuyu kendi kendime tekrar ederek çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40	Bu derste öğrenmekte zorlandığım konu olsa bile, öğrenmek için kimseden yardım istemeden kendi kendime çalışmayı denerim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41	Bu dersle ilgili bir şeyler okurken kafam karıştığında, geri döner ve kafamı karıştıran şeyi çözmeye çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42	Bu derse çalışırken, okuduklarımda ve derste aldığım notların üzerinden geçerek en önemli düşünceleri bulmaya çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
43	Bu ders için çalışma zamanımı iyi kullanırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
44	Ders kaynaklarını anlamak zorsa, bu kaynakları okuma yöntemimi değiştiririm.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
45	Derste verilen ödevleri bitirmek için sınıftaki diğer arkadaşlarımla çalışmayı denerim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
46	Bu derse çalışırken, derste aldığım notları ve okunacak kaynakları tekrar tekrar okurum.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
47	Derste tartışmalarda ya da okuduğum şeylerde bir kuram, yorum ya da sonuçla karşılaştığımda, bunları destekleyen yeterli kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
48	Bu derste yaptıklarımızı sevmesem de derste başarılı olmak için çok çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
49	Bu derse çalışırken konuları daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar ya da diyagramlar çizerim.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
50	Bu derse çalışırken, çalıştığım konuyu arkadaşlarımla tartışmak için zaman ayırırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
51	Derste verilen kaynakları bir başlama noktası olarak görür, dersle ilgili kendi görüşlerimi oluşturmaya (geliştirmeye) çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
52	Bir çalışma planına bağlı kalarak ders çalışmak bana zor gelir.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
53	Bu derse çalışırken, ders notları, okuma ödevleri ve tartışmalar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
54	Yeni bir ders kaynağını ayrıntılı çalışmadan önce nasıl düzenlendiğine bakarım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
55	Çalıştığım dersi anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
56	Dersin özelliği ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak şekilde ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Benim için kesinlikle yanlış.	1	2	3	4	5	6	7	Benim için kesinlikle doğru.
57	Çoğunlukla dersle ilgili bir şey okurken, okuduğumdan hiçbir şey anlamadığımı fark ederim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
58	Öğretmenden iyi anlamadığım kavramları açıklamasını isterim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
59	Bu dersle ilgili önemli kavramları hatırlamak için anahtar kelimeleri ezberlerim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
60	Eğer ders için çalışmak bana zor geliyorsa, çalışmayı bırakır ya da sadece kolay konuları çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
61	Bu ders için çalışırken sadece materyali okuyup geçmek yerine, materyal üzerinde düşünür ve benden ne öğrenmem beklendiğine karar veririm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
62	Mümkün olduğu sürece, bu derste öğrendiğim konuyla diğer derslerdeki konular arasında ilişki kurmaya çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
63	Bu derse çalışırken sınıfta aldığım notları gözden geçirir ve önemli kavramlarla ilişkili ana hatları çıkarırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
64	Bu dersle ilgili metinleri okurken, önceden bildiklerimle okuduklarım arasında ilişki kurmaya çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
65	Çalışmak için belirlediğim düzenli bir yerim vardır.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
66	Bu derste öğrendiklerimle ilişkili kendi düşüncelerimin neler olduğunu çıkarsamaya çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
67	Bu derse çalışırken, okuduğum kaynaklardaki ana fikirlerin ve derste dinlediğim kavramların özetlerini çıkarırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
68	Bu derste herhangi bir konuyu anlamazsam, sınıftaki bir başka öğrenciden yardım isterim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
69	Bu derste kaynakları, okuduklarım ve derste dinlediklerim arasında ilişki kurarak anlamaya çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
70	Bu dersle ilgili haftalık okumaları ve ödevleri düzenli yaparım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
71	Bu dersle ilgili ne zaman bir iddia ya da sonuç okusam ya da duysam, bunun olası alternatiflerini düşünürüm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
72	Bu dersle ilgili önemli terimlerin bir listesini oluşturur ve listeyi ezberlerim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
73	Bu derste devamsızlık yapmamaya özen gösteririm.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
74	Ders materyalleri ilgimi çekmese ve sıkıcı olsa da, onları bitirinceye kadar çalışmaya devam ederim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
75	Sınıfta gerek duyduğum zaman yardım isteyebileceğim öğrencileri belirlemeye çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
76	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
77	Ders dışındaki işlerim yüzünden bu ders için gerekli zamanı ayıramam.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
78	Bu derse çalışırken, her çalışmada neler yapacağımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
79	Derste not tutarken kafam karışırsa bu karışıklığı dersten sonra hemen düzeltirim.							(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

	Benim için kesinlikle yanlış.	1	2	3	4	5	6	7	Benim için kesinlikle doğru.
80	Sınavdan önce kitapları ve notlarımı çalışmak için yeterli zaman bulamam.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
81	Ders kaynaklarından okuyarak edindiğim fikirleri, anlatım ve tartışma gibi diğer sınıf etkinliklerinde de kullanmaya çalışırım.								(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Yaşınız: _____

ÇALIŞMAMA KATKIDA BULUNDUĞUNUZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM



Ek 3. SB Enstitü Kararı

**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ENSTİTÜ
YÖNETİM KURULUNUN 11/02/2016 TARİH ve 10 SAYILI OTURUMUNDA
ALINAN XIX NOLU KARAR SURETİ AŞAĞIDA ÇIKARILMIŞTIR**

KARAR XIX

Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı Başkanlığının Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tuğba KURT GÜN'ün tez önerisi ve haftalık ders programı hakkındaki 10/02/2016 tarih ve 4883 sayılı yazısı görüşüldü. Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tuğba KURT GÜN'ün tez konusunun ve haftalık ders programının aşağıda gösterildiği şekilde yürütülmesine oy birliği ile karar verildi.

Öğrencinin Adı Soyadı	Programı	Tez Konusu
Tuğba KURT GÜN	Yüksek Lisans	Hemşirelik Öğrencilerinin Gütülenme ve Öğrenme Stratejileri.

Dersin Kodu	Dersin Adı	Gün	Saati	Tez Danışmanı
TEZ 701	Tez Çalışması I	Salı	12.30-13.15	Yrd. Doç. Dr. Yıldız DENAT
UZM 701	Uzmanlık Alan Dersi I	Cuma	08.30-12.15	
		Cuma	16.30-17.15	
		Pazartesi	12.30-13.15	
		Çarşamba	12.30-13.15	
		Perşembe	12.30-13.15	



Ek 4. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/05/2016-E.17636



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Tıp Fakültesi Dekanlığı
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu



Sayı : 53043469-050.04.04
Konu : Kararlar

Sayın Yrd. Doç. Yıldız DENAT
Öğretim Üyesi

Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 28.04.2016 tarihinde yapılan olağan toplantısında çalışmanızla ilgili alınan 14 nolu karar aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize sunarım.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Nefati KIYLIOĞLU
Kurul Başkanı

KARAR 14

Protokol No : 2016/868
Sorumlu Yürütücü : Yrd.Doç.Dr. Yıldız DENAT
ASYO/Hemşirelik Bölümü

Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr. Yıldız DENAT'ın "Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri" konulu yukarıda bilgileri verilen klinik araştırma başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup, çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına oy birliğiyle karar verilmiştir.

Yine sorumlu araştırmacıya; Form 2'nin 14.1'in son bölümünde taahhüt edilen çalışma bittikten sonra nihai raporun, [Sonuç Raporu (web'te), BGOF (Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu-gönüllüler tarafından bizzat kendilerinin kendi adı-soyadını yazması ve imzalamasının sağlanması ile adreslerinin eksiksiz olarak formlara yazılmasına dikkat edilmelidir.) ve ORF (Olgu Rapor Formu/Anket)]lerin gönderilmesi gerektiğinin hatırlatılmasına ve sorumlu yürütücülerinin bu hususa özen göstermesi gerektiğinin bir kez daha vurgulanmasına oy birliğiyle karar verilmiştir.

Adnan Menderes Üniversitesi Merkez Kampüsü Tıp Fakültesi Merkez Kampüsü Kepez
Mevki: 09010 Efeler/Aydın
Telefon No: 0256 225 31 66 / 4506 Faks No: 0256 212 31 69
E-Posta: goetik@adn.edu.tr İnternet Adresi:
<http://www.akademik.adn.edu.tr/fakulte/med/>

Bilgi İçin: Tolay Şahin

Uzman: Sağlık Teknikeri

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ek 5. Veri Toplama İzni

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Aydın Sağlık Yüksekokulu Müdürlüğü

11/03/2016

Sayı : 19232815-605.01/9989
Konu : Veri Toplama

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08/03/2016 tarihli ve 9273 sayılı yazımız.

Yüksekokulumuz Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Yıldız DENAT'ın danışmanlığında Hemşirelik Esasları Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba KURT GÜN tarafından Yüksekokulumuz Hemşirelik Bölümü öğrencilerine yönelik 'Hemşirelik Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri ' konulu çalışmayı 15.03.2016-31.05.2016 tarihleri arasında yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim

Yrd.Doç.Dr. Sibel ŞEKER
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Gençlik Cad. No:7 Efeler /
Aydın
Telefon No: 0270 213 27 44

Bilgi İçin: Orkide Kazan

ÖZGEÇMİŞ

Soyadı, Adı : GÜN, Tuğba
Uyruk : T.C.
Doğum yeri ve tarih : Aydın, 19.08.1988
Telefon : 0530 733 13 64
E-mail : tugba.kurt1988@hotmail.com
Yabancı Dİ : İngilizce

EĞİTİM

<u>Derece</u>	<u>Kurum</u>	<u>Mezuniyet tarihi:</u>
Y. Lisans	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı	2018
Lisans	Ege Üniversitesi	2010

BURLAR ve ÖDÜLLER:

- 2006-2009 yılları arasında kesintisiz Başbakanlık Bursu,
- İzmir Türk-Amerikan Derneği İngilizce Eğitim Bursu

İŞ DENEYİMİ

<u>Yıl</u>	<u>Yer/Kurum</u>	<u>Ünvanı</u>
2009-2010	Ege Üniversitesi/ Psikiyatri Bölümü	Hemşire
2010-2011	Aydın Devlet Hastanesi/MR Bölümü	Hemşire
2011-2015	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Hastanesi/Acil Servis	Hemşire

AKADEMİK YAYINLAR

1. MAKALELER

2. PROJELER

3. BİLDİRİLER

A) Uluslararası Kongrelerde Yapılan Bildiriler

- Yıldırım S. Kurt T, Özaydın K, Çoşkunol H. Alkol ve Madde Bağımlısı Bireylerin Tedavi Motivasyonları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki, Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, 22-24 Eylül 2011, Poster Bildirimi, İstanbul

