

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME  
BECERİLERİ VE BU BECERİLERİN AKADEMİK  
BAŞARILARINI YORDAMA DÜZEYİ**

**H. BEYZA MERCAN**

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI**

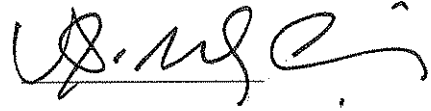
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ESKİŞEHİR, 2011**

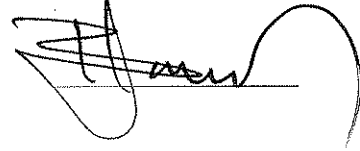
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Hatice Beyza MERCAN tarafından hazırlanan “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Becerileri ve Bu Becerilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi ” başlıklı bu çalışma, 14/07/2011 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ali Murat SÜMBÜL



Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT



Üye: Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU



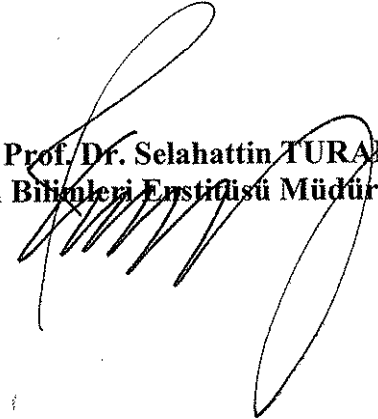
Üye: Doç. Dr.Engin KARADAĞ



Üye: Yrd. Doç.Dr. Asım ARI



Prof. Dr. Selahattin TURAN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



## Önsöz

İnsan için ancak çalıştığının karşılığı olduğu bilinciyle yürüttüğüm azami gayret ve yüksek irade gerektiren çalışmalarım boyunca, olması gerekeni olabilecek en güzel şekliyle yerine getirmem gerekliliğini bana ilke edindiren, balık tutmasını öğreterek öğrenmeyi öğrenme kavramını içselleştirebilmemi sağlayan ve bu süreçte her alanda profesyonel yardımlarını esirgemeyen eğitim felsefesini özümsemiş ve hayata geçirmeyi başarmış çok değerli hocam Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT'a, istatistiksel alanda yardımlarıyla ve görüşleriyle çalışmalarımın başarıyla sonuçlanabilmesine destek veren kıymetli hocam Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a teşekkür ederim.

Çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden azami derecede istifade ettiğim Saygıdeğer Hocalarım Prof. Dr. Selahattin TURAN, Doç. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU, Doç. Dr. Ümit ÇELEN ve Yrd. Doç. Dr. Asım ARI' ya ve de üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın her aşamasına gösterdiği ilgi ve katkılarından dolayı MUSTAFA GÜVEN'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi katkılarıyla, sabır ve anlayışlarıyla çalışmalarımındaki başarımın gerçek mimarları olan canım aileme ve değerli desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

## İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Becerileri ve Bu Becerilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi

### Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeylerini ve beceri düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeylerinin belirlenmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi Kütahya il merkezinde bulunan farklı sosyoekonomik düzeylere sahip öğrencilerin bulunduğu dokuz (9) ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 1177 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak duyuşsal beceriler ve bilişsel beceriler olarak iki (2) ana boyut ve on (10) alt boyuttan oluşan öğrenmeyi öğrenme beceri ölçüm testi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi beş temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Testin duyuşsal beceriler ölçeği 7'li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır. Öğrencilerin genel olarak öğrenmeyi öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla alt ölçeklerin ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmış; değişkenlere ilişkin farkındalık durumun belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey Testi ve t-testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin boyutları ile akademik başarı ölçütleri arasında ilişkinin varlığı ve değişkenlerin birbirini düzeyde yordadığının tespiti için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular dört temel boyutta ele alınmıştır. Bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin genel olarak öğrenmeyi öğrenme düzeylerinin ortalamasının üzerinde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik yönden daha başarılı olan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin daha gelişmiş olduğu yargısına varılmıştır.

Farklı değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından bilişsel beceriler ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre tüm boyutlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha üstün beceriye sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından, 7. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden duyuşsal beceriler açısından daha üstün, bilişsel beceriler açısından ise daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzey açısından ise bilişsel beceriler alt boyutlarında farklılıkların hepsinin sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan okulların lehine olduğu görülmüştür.

Akademik başarı ölçütleri ile duyuşsal beceriler ölçeği boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları boyutunda, bilişsel beceriler ölçeği boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişkilerin Aritmetik İşlemler ve Değişkenlerin Kontrolü boyutlarında olduğu görülmüştür.

Akademik başarı ölçütü değişkenlerini en yüksek düzeyde yordayan (açıklayan) boyutun Okul ve Birey boyutu olduğu görülmüş, bilişsel becerilerle en iyi açıklanabilen akademik başarı ölçütünün ise YBP olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeyi öğrenme, akademik başarı, ilköğretim

## Skills of Second Grade Primary School Students on Learning to Learn and Academic Success Predictability Level of these Skills

### Abstract

The purpose of this study is to state the level of skills of second grade primary school students on learning to learn, and to present the effect of their skill levels on their academic success. Screening model was used to determine level of skills of students on learning to learn. The sampling of study is composed of 1177 students in total, studying in nine (9) primary schools, in the center of Kutahya province where students have different socioeconomic levels. A skill measurement test on learning to learn has been utilized, which consists of two (2) main dimensions on perceptual skills and cognitive skills, and ten (10) sub-dimensions, as a means of data collection in the study.

Analysis of the data has been performed in five basic steps. The perceptual skills of the test has been scored by a 7-scale Likert system. Mean ( ) and standard deviation (SD) scores of the sub-scales has been calculated in order to determine the learning to learn levels of students in general; a one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey's Test and t-test have been used to determine the differences and where these differences lay. In addition, the Pearson Product Moment Correlation Analysis and Simple Linear Regression Analysis has been applied to determine the presence of a relation between dimensions of the scale and academic success criteria, and to determine whether the study variables predict the academic success. The findings obtained as a result of the applied analysis has been discussed in four basic dimensions. The following results has been obtained, after the results had been examined.

In general, the levels of students on learning to learn are above average. Furthermore, it's concluded that skills of the academically successful students on learning to learn were relatively more advanced.

In terms of different variables; according to the results obtained from the cognitive skills criteria in terms of the gender variable, it's determined that male students have rather advanced skills than female students, in all dimensions. In terms of the grade levels, it's determined that the 7th Grade students are superior than 8th Grade students in terms of the perceptual skills, and have lower skills in terms of the cognitive skills. And for the socioeconomic levels, all of the differences in the sub-dimensions of cognitive skills were in favor of the schools with a higher socioeconomic level.

It's been observed that the highest correlation between the dimensions of academic success criteria and the perceptual skills criteria, is at the Learning and Studying Habits dimensions, and for the correlation on cognitive skills dimensions, it's at the Arithmetic Operations and Control of Variables dimensions.

It's also observed that the dimension which predicts (explains) the academic success criteria variables most, was the School and Individual dimension, and it's also determined that the academic success criteria, which can be explained by cognitive skills, was the YBP.

Key words: Learning to learn, academic success, primary education

## İçindekiler

Önsöz.....	i
Özet .....	ii
Abstract .....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini .....	x
I Giriş .....	1
1.1 ProblemDurumu.....	1
1.2 Araştırmanın Önemi.....	5
1.3 Problem Cümlesi.....	6
1.4 Alt Problemler.....	6
1.5 Sınırlılıklar .....	7
1.6 Operasyonel Tanımlar.....	7
II İlgili Literatür.....	7
2.1 Öğrenme .....	8
2.2 Öğrenme Kuramları.....	8
2.2.1 Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	9
2.2.2 Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	10
2.2.3 Bilişsel Öğrenme Kuramları .....	10
2.2.3.1 Gestalt Kuram.....	10
2.2.3.2 Bilgiyi İşleme Kuramı.....	11
2.2.3.2.1 Bilgiyi İşleme Kuramının Eğitime Katkıları ve Sonuçları .....	12
2.2.4Nörofizyolojik Kuram (Donald O. Hebb).....	13



2.3 Öğrenmeyi Öğrenme .....	15
2.3.1. Öğrenmeyi Öğrenme Tanımı .....	15
2.3.1.1. Paradigmaların Görüşü .....	17
2.3.1.2. Avrupa Parlemantosunu Tanımlaması .....	17
2.3.1.3. Bristol Üniversitesinin Tanımı .....	18
2.3.1.4. Helsinki Üniversitesinin Tanımı .....	19
2.3.1.5. Diğer Tanımlar .....	19
2.3.2. Öğrenmeyi Öğrenmenin Önemi .....	20
2.3.3. Öğrenmeyi Öğrenmeyle İlişkili Kavramlar .....	22
2.3.3.1. Zeka .....	23
2.3.3.2. Problem Çözme .....	23
2.3.3.4. Etkin-Etkili öğrenme (Aktif öğrenme) .....	24
2.3.3.5. Düşüneyi Öğrenme .....	27
2.4 Öğrenmeyi Öğretme .....	28
2.4.1. Öğrenme Stratejileri .....	31
2.4.1.1. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi .....	33
2.4.2 Öğrenme stilleri .....	34
2.5.Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri .....	36
2.5.1. Yer ve Zaman Kullanma .....	36
2.5.2. Not Alma .....	37
2.5.3. Araştırma .....	37
2.5.4. Okuma Stratejileri .....	38
2.5.5. Yazma Becerisi .....	38
2.5.6. Öğrenme .....	38
2.5.7. Sınav Becerisi .....	39
2.6 Öğrenmeyi Öğrenmenin Ölçülmesi .....	39

2.6.1 Helsinki Üniversitesi'nin Çalışması.....	41
2.6.2 Hollanda'da Geliştirilen Test (Cross-Curricular Adına).....	43
2.6.3 Etkili Hayat Boyu Öğrenme Envanteri .....	44
2.6.4 Avrupa'ya ilişkin hazırlanan test (The Framework for a European Test to Measure Learning to Learn) .....	45
2.7 İlgili Araştırmalar .....	47
2.7.1 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	47
2.7.2 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	53
III Yöntem.....	56
3.1 Araştırma Modeli.....	56
3.2 Evren ve Örneklem.....	56
3.3 Veri Toplama Aracı.....	59
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi .....	75
IV Bulgular .....	76
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	76
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	79
4.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre.....	80
4.2.2 Sınıf kademesine Değişkenine Göre.....	90
4.2.3 Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre .....	98
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	109
4.3.1 Yedinci (7.)Sınıf Düzeyi Açısından.....	130
4.3.2 Sekizinci (8.) Sınıf Düzeyi Açısından.....	130
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	151
V Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	203
5.1 Tartışma .....	203
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Çözömler .....	203

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Çözümlerler .....	205
5.1.2.1. Cinsiyete Göre .....	205
5.1.2.2. Sınıf kademesine Göre .....	209
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Çözümlerler .....	213
5.1.3.1. Duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasında korelasyon (7.sınıf) .....	213
5.1.3.2. Duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasında korelasyon (8.sınıf) .....	222
5.1.3.3. Duyuşsal beceriler ile akademik başarı arasında korelasyon (7 ve 8.sınıf) .....	223
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Çözümlerler .....	225
5.1.4.1. Duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasında regresyon.....	225
5.1.4.2. Duyuşsal beceriler ile akademik başarı arasında regresyon.....	226
5.1.4.3. Bilişsel beceriler ile akademik başarı arasında regresyon.....	227
5.2 Sonuç .....	227
5.3 Öneriler .....	233
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	233
5.3.2 Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	234
Kaynaklar .....	235
Ek1 .....	250
Ek2 .....	257
Ek3 .....	262

## Tablolar Dizini

Tablo 1.1 Klasik Koşullama ile Edimsel Koşullamanın Karşılaştırılması.....	9
Tablo 1.2 Geşalt Kuramı ile Davranışçı Kuramın Karşılaştırılması .....	10
Tablo 1.3 Hayat Boyu Öğrenme İçin Önerilen Sekiz Ana Yeterlilik .....	16
Tablo 3.1 Kütahya Merkez İlçede İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinden Seçilen Örneklemin Okullara Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.2 Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	58
Tablo 3.3 Okul ve Birey Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	61
Tablo 3.4 Okul ve Birey Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları.	62
Tablo 3.5 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	63
Tablo 3.6 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları .....	64
Tablo 3.7 Grup Çalışması Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	65
Tablo 3.8 Grup Çalışması Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları	65
Tablo 3.9 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	66
Tablo 3.10 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları .....	67
Tablo 3.11 Akıl Yürütme (Tümdengelim) Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 3.12 Kavram Bulma Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 3.13 Aritmetik İşlemler Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	70
Tablo 3.14 Metin Kavrama Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	71
Tablo 3.15 Tarihsel Zamanlama Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	72
Tablo 3.16 Coğrafya Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	72

Tablo 3.17 Sanat ve Kültür Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	73
Tablo 3.18 Değişkenlerin Kontrolü Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları .....	74
Tablo 4.1 İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Birey ve okul Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları.....	76
Tablo 4.2 İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Birey ve okul Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları.....	77
Tablo 4.3 İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğini Grup Çalışması Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları.....	78
Tablo 4.4 İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Bireyin Karakter Eğilimi Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları .....	78
Tablo 4.5 İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Bilişsel Beceriler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları	79
Tablo 4.6 Öğrencilerin Birey ve Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.7 Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları .....	83
Tablo 4.8 Öğrencilerin Grup Çalışması Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.9 Öğrencilerin Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları .....	88
Tablo 4.10 Öğrencilerin Bilişsel Beceriler Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.11 Öğrencilerin Birey ve Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.12 Öğrencilerin Birey ve Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları .....	93

Tablo 4.13 Öğrencilerin Grup Çalışması Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları .....	95
Tablo 4.14 Öğrencilerin Bireyin Okuldaki Durumu Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.15 Öğrencilerin Bilişsel Beceriler Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları .....	96
Tablo 4.16 Birey ve Okul Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	98
Tablo 4.17 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 4.18 Grup Çalışması Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	102
Tablo 4.19 Bireyin Karakter Eğilimi Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	103
Tablo 4.20 Bilişsel Beceriler Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	104
Tablo 4.21 Birey ve okul Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 4.22 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	114
Tablo 4.23 Grup Çalışmasında Eğilim Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 4.24 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Becerileri Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	121

Tablo 4.25 Birey ve okul Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	123
Tablo 4.26 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	125
Tablo 4.27 Grup Çalışması Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	127
Tablo 4.28 Bireyin Karakter Eğilimi Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 4.29 Bilişsel Değerler Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 4.30 Okul ve Birey Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 4.31 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Faktörleri ile 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	135
Tablo 4.32 Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	139
Tablo 4.33 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Becerileri Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	142

Tablo 4.34 Birey ve okul Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	144
Tablo 4.35 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	146
Tablo 4.36 Grup Çalışması Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 4.37 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları .....	149
Tablo 4.38 Bilişsel Değerler Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 4.39 Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	151
Tablo 4.40 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 4.41 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	155
Tablo 4.42 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 4.43 Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 4.44 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	158
Tablo 4.45 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	159



Tablo 4.46 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 4.47 Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 4.48 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	162
Tablo 4.49 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	163
Tablo 4.50 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	164
Tablo 4.51 Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 4.52 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	166
Tablo 4.53 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	167
Tablo 4.54 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	168
Tablo 4.55 Birey ve Okul Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	169
Tablo 4.56 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	170
Tablo 4.57 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	172
Tablo 4.58 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	173
Tablo 4.59 Birey ve Okul Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	174

Tablo 4.60 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	175
Tablo 4.61 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	176
Tablo 4.62 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	177
Tablo 4.63 Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	178
Tablo 4.64 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	179
Tablo 4.65 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	181
Tablo 4.66 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	182
Tablo 4.67 Birey ve Okul Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	183
Tablo 4.68 Öğrenme ve Çalışma Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	184
Tablo 4.69 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	185
Tablo 4.70 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	186
Tablo 4.71 Birey ve Okul Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	187
Tablo 4.72 Öğrenme ve Çalışma Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	188
Tablo 4.73 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	189

Tablo 4.74 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 4.75 Bilişsel Özellikler Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	191
Tablo 4.76 Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	192
Tablo 4.77 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	193
Tablo 4.78 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	195
Tablo 4.79 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	196
Tablo 4.80 Bilişsel Özellikler Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	196
Tablo 4.81 Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	197
Tablo 4.82 Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 4.83 Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	200
Tablo 4.84 Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	201
Tablo 4.85 Bilişsel Özellikler Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasında Bait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	202

## Şekiller Dizini

Şekil 1.1 Bilgi İşletim Sistemi Modeli.....	12
Şekil 1.2 Avrupa'ya İlişkin Hazırlanan Testin Boyutları.....	46

## I Giriş

Bu bölümde sırasıyla; araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sınırlamalar ve tanımlara yer verilmiştir.

### *1.1. Problem Durumu*

Türk eğitim sisteminin temel taşı olan ilköğretimde bireylere, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılması hedeflenmektedir (Fidan ve Erden, 1998). Günümüzde ilköğretim eğitiminin temel amacı, kişinin kendisini, doğasını ve çevresini anlayabilmesi için gereken bilgi birikiminin aktarılması yanında belki de daha çok öğrencileri her şeyi bilen bireyler olarak değil, bilgiye ulaşma becerisine sahip, bilgi üreten, problem kuran ve çözen bireyler yetiştirmek olarak tanımlanabilir (Kesercioğlu, 2001; Serin ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda eğitim sistemlerinin, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmak yerine bilgiye ulaşma yollarını öğretmeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu tür öğrenme ezberden çok kavramayı ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemi çözebilme sürecine yönelik becerileri gerektirir. Bu bağlamda Demirtaş benzer görüşlerini genel olarak şöyle ifade eder : “Okullarımızda öğrencilerimiz genellikle ezberlemeye, şekle, gereksiz ayrıntılara, soyut bilgilere, aktarmaya, mevcutla yetinmeye, mutlak itaate önem vermekte olup eleştirci, bağımsız, araştırmacı, problem çözücü, çağdaş ve üretici nitelikte yetiştirilmemektedir.” Oysa günümüz, yaşamı sorgulayan, bilgiye ulaşabilen ve kullanabilen, problem çözme becerisi olan insanların yetişmesini gerektirir (Kalem, Fer, 2003). Öğrencilerin hem örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, hem de örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirmeleri için kendi kendilerine

öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir (Dikbaş ve Hasırcı,2008)

Okullarımızdaki alt yapının yeterli olmayışı ve 1970’li yıllardan itibaren önemi yıldan yıla artarak devam eden seçme sınavları nedeniyle okullarımızdaki eğitimin “Sınav merkezli eğitim” sistemine dönüşmesi bu durumun başlıca nedenleri arasında gösterilebilir. Geliştirme ve yetiştirme yerine elemeyi esas alan bu sistemde, öğrenmenin sınavlara hazırlanma olarak algılanması “Sınavı amaç, eğitimi araç” durumuna getirmiştir. Bunun sonucunda ezberci eğitim kaçınılmaz hale gelmiştir (Eşme, 2003). Ünlü Alman fizikçisi Einstein’in bilgi yüklemeye dayalı ezberci eğitim yüzünden okul ve eğitimle arası hiç iyi olamamış ve kendisinin bu durumla ilgili “Öğrenmemi engelleyen tek şey aldığım eğitim olmuştur” şeklindeki ifadesi herkesçe bilinmektedir. Ancak, eğitim sistemimizde kronikleşmiş durumda olan bu öğrenme modelinin yerine anlamlı öğrenmenin konulamadığı da bir gerçektir. Aslında terk edilmesi gereken, ezberin kendisinden ziyade, ezbere konu olan hususlardır. Çünkü herhangi bir konu ezbere alınana kadar anlamını yitirebilmektedir. Bundan dolayı bilgiyi hayata geçirme becerisi, bizzat bilginin kendisinden daha anlamlıdır. Bu nedenledir ki, öğrenmeyi öğrenme daha büyük bir önem arz eder. Öğretiminde belirli bir dönemde gerçekleştirilen öğrenmeler sonraki dönemlerdeki öğrenmelerin temelini oluşturacak, “Öğretme” işindeki hatalar azaldıkça öğrenme de o derece artacaktır. Bu anlamda “Öğretmek”; söylemek veya bilgi aktarmak, “Öğrenmek” ise davranış değişikliği veya performans iyileşmesi olarak ifade edilebilir. Geleneksel öğretimde, düz anlatımın yoğun olduğu öğretmen merkezli öğretimde, “Anlama” gerçekleşse bile “Öğrenme” gerçekleşmemektedir. Bu durumda bir öğretmenin öğrencide

davranış değişikliği (öğrenme) geręekleşinceye kadar hiçbir şey öğretmemiş, sadece ezberletmiş olacağı söylenebilir.

Çağdaş eğitim yaklaşımında, “öğrenmeyi öğrenme” ve “öğrenmeyi öğretme” kavramları da en az “öğrenme” ve “öğretme” kavramları kadar önemli ve etkilidir. Ve öğretmenlerin bu açıdan öncelikle öğrencilere öğrenme stillerini keşfetmesi yönünde rehberlikle sorumludur. Aynı zamanda öğretme ya da diğer bir ifadeyle öğrenmeyi öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir (Sünbül, 1996). Öğrenme stili bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde, öğrenme sürecinde bu stili devreye sokacaktır. Böylece, hem daha kolay, hem daha çabuk öğrenecek ve büyük bir olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı olacaktır (Biggs,2001). Bireyin öğrenme stilini bilmesinin başka bir yararı, etkin bir sorun çözücü durumuna gelmesidir. Birey karşılaştığı sorunları çözmede ne kadar başarılı olursa, o ölçüde yaşamını etkili kılabilir (Fidan, 1986). Bireylerin öğrenme stillerine uygun alanlarda eğitim görmeleri onların verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyusan bir alanda öğrenim gören bir kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Ayrıca, öğrenme stili bir bireyin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu ise, oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stilinin ne olduğunu bilmesi ve bunu öğrenme sürecine sokması gerekir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir (Güven, 2004). Butko ve Movellan (2007), Öğrenmeyi öğrenebilmenin önemi üzerine yürüttükleri çalışmada öğrenmenin ilk başladığı dönem olan bebeklik

dönemleri üzerine deneyler uygulamış ve en iyi öğrenmenin bireyin kendi öğrenmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda bireylerin "öğrenmeyi öğrenme" lerini sağlamak için, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek uygulanan tüm eğitim programlarında öğretim yaklaşım, yöntem, araç ve gereçlerinde değişikliklere gitmek gerektiği gibi öğrenmenin ilk başladığı andan itibaren bireylerin eğitiminde öğrenmeyi öğrenme becerisinin yeri ve önemi göz önünde bulundurulmalıdır.

Henry Brooks Adams'ın dediği gibi; " Nasıl öğreneceğini bilenler, yeterince biliyorlardır." Bu söz bugün içinde yaşanan bilgi çağında da geçerliliğini korumaktadır. Öğrenmeyi öğrenme becerisi kişinin, farklı türdeki bilgilerin niçin ve nasıl elde edildiğinin ve kullanıldığının farkında olmasını sağlar. Ayrıca bu beceri öğrencinin öğrenme süreci ve ihtiyaçları, ulaşılabilir kaynaklar, süreçte karşılaşılan zorluklarla baş etme yolları konusunda da farkındalığını sağlar (Pettenati & Cigognini, 2009). 19. yüzyıldan bu yana dünyada bilim ve teknolojiye, bunun yanı sıra toplum yaşamında önemli değişim ve gelişimler yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişimlere dayalı olarak bilgiler katlanarak artmakta, giderek karmaşık bir nitelik kazanmaktadır. Ayrıca, bunların da etkisiyle, bireylerin öğrenme süresi okul yıllarının dışına ve ötesine taşmakta, öğrenmeleri işte ve iş sonrasında da -kısacası yaşam boyunca- sürmektedir. Bireylerin bütün bu oluşumlarla baş edebilmeleri, daha açık bir deyişle, dünyadaki değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilmeleri, çoğalan ve karmaşıklaşan bilgileri edininip kullanabilmeleri, öğrenmelerini etkin ve verimli biçimde yaşam boyu sürdürebilmeleri, onların etkili öğrenen bireyler ya da etkili öğrenciler olmaları ile olanaklıdır. Kısacası, etkili öğrenci olmak, bireylerin hem okul yaşamları, hem iş yaşamları, hem de günlük yaşamları için önem taşımaktadır. "Öğrenmeyi öğrenmek", hem bireyi hem de toplumu başarıya götüren merdivenin ilk



ve en önemli basamağıdır. Hayatımızın bütün seçimlerini doğru ya da yanlış yapmamız, adımlarımızı atma şeklimiz ve algılarımız öğrenmeyi öğrenme biçimimizle doğru orantılıdır. Yaşamımızın anlam kazanıp kazanmaması da buna bağlıdır. Hayatı verimli yaşamak ile yaşıyormuş gibi yaşamak arasındaki asıl fark budur ( Neden Öğrenmeyi Öğrenme?).

### *1.2. Araştırmanın Önemi*

Etkili çalışma ve öğrenme için gerekli yöntemleri ve alışkanlıkları kazanmış bir öğrenci ile hiç kazanmamış ya da sınırlı düzeyde kazanmış öğrencilerin derslerini başarmadaki düzeyleri elbette ki birbirinden farklıdır. Sınıf içerisinde öğrenci başarılarının farklılık göstermesi büyük ölçüde öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejileri ile ilgilidir. Çünkü geleneksel eğitimin yapıldığı okullarımızda, öğrenciler aynı öğretme yaşantılarına ve süreçlerine girmelerine rağmen başarı açısından sınıf içinde önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıklar öğrencilerin ders içi ve dışında kullandıkları öğrenme ve çalışma stratejilerinin onların başarılarında belirleyici bir ipucu olduğunu göstermektedir. Öğrenmeyi öğrenme stratejilerini başarılı bir şekilde uygulayan ve kendi öğrenme işlemlerini yönetebilen öğrenciler sonuç olarak daha etkili bir şekilde öğreneceklerdir.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme düzeylerinin tespiti, başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki düzey farklılıkları, farklı branş dallarındaki öğrenmeyi öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve bu beceri düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları arasında ilişki kurulması ilköğretim programına olduğu gibi başlı başına eğitim sistemine olumlu yön verecek sonuçlar ortaya çıkartacaktır.

### 1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri nedir ve bu düzeylerin bireysel özelliklerine göre farklılaşma durumu ve akademik başarılarıyla ilişkisi nasıldır?

### 1.4 Alt Problemler

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri nedir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri öğrencilerin
  - a. cinsiyetlerine
  - b. sınıf kademesine
  - c. sosyo-ekonomik düzeylerine
  - d. akademik başarı puanlarına (YBP, SBS, SP) göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencileri açısından öğrenmeyi öğrenme becerileri olan
  - a. duyuşsal ve bilişsel beceriler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - b. duyuşsal beceriler ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - c. bilişsel beceriler ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri açısından
  - a. duyuşsal beceriler bilişsel becerileri ne düzeyde yordamaktadır?
  - b. duyuşsal beceriler akademik başarı değişkenlerini ne düzeyde yordamaktadır?
  - c. bilişsel beceriler akademik başarı değişkenlerini ne düzeyde yordamaktadır?

### 1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2009–2010 eğitim-öğretim yılıyla
2. Kütahya merkezi ve merkezi dışında seçilen 9 İlköğretim okulunun 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

### 1.6 Operasyonel Tanımlar

*Öğrenmeyi öğrenme.* Kişinin kendi bilgi ve yeteneğini kullanarak öğrenebilme becerisi

*Bilişsel beceri.* Zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu davranışları (bilgiyi tanıma ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme gibi) kapsar.

*Duyuşsal beceriler.* Bir nesne, bir olay, bir konuya karşı ilgi, tutum, tavır ve duygu gibi davranış eğilimlerini (tercih, hoşlanma ya da hoşlanmama, yaklaşma ya da kaçınma eğilimleri gibi) içerir.

## II İlgili Literatür

### 2.1 Öğrenme

Öğrenme biliş, davranış ve duygu boyutunda yaşantı, deneyim veya tekrar sonucu meydana gelen oldukça kalıcı değişikliklerdir. Bu değişiklikler, duygu, düşünce ve davranış boyutunda gerçekleşebilir (Güngör, 2006:11). Sekman (1998) ise öğrenme kavramından daha üst bir kavram olarak anlama kavramı üzerinde durmuş ve bu kavramı yeni elde edilen bilgilerle mevcut bilgilerin ilişkilendirilmesi olarak açıklamıştır. Ürkmez (2006) bu kavramı temel alarak öğrenmeyi bir bağlantı ve ilişki kurmak olarak tanımlamıştır. Öğrenmenin çeşitli tanımlarının ortak

noktalarından kaynaklanan bir takım özellikleri vardır. Bunlar; davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki değişmenin nispeten sürekli olması, davranıştaki değişmenin yaşantı kazanma sonucunda olması, davranıştaki değişmenin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi (Senemoğlu, 2002).

Bacanlı'ya göre, bir davranışın öğrenme olup olmadığı şu sorularla anlaşılabilir; Tekrar ya da yaşantı yoluyla mı olmuştur?, Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?, Değişiklik oldukça kalıcı mıdır? Bu sorulardan herhangi birisine hayır cevabı alınıyorsa, o davranış öğrenme değildir. Özellikle “tekrar” ya da “yaşantı yoluyla” kazanılmayan davranış değişikliklerine bir takım psikolojik rahatsızlıklar ve tikler örnek olarak verilebilir (Bacanlı 2005, 145). Elbette ki bir davranışın öğrenme olması o davranışın eğitimde hedeflenen istenendik bir davranış olduğunu göstermez. Eğitim-öğretim açısından istendik davranışlar yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar olabilir (Demirel, 2007).

## 2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme adına birçok tanım yapılmış, bu durum ise öğrenmeyi tanımlayan kuramlardan ve bakış açılarından kaynaklanmıştır. Öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşamayacağını açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının tüm organizasyonlarda, okul içindeki ve dışındaki tüm öğrenme durumlarında öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklaması beklenir. Ancak, henüz tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme kuramı yoktur (Ulusoy ve Diğerleri, 2003:146).

Öğrenme kuramlarına baktığımızda her birinin öğrenmeye farklı bir açıdan yaklaştığını ancak birbirlerini tümünden reddetmediklerini görürüz. Öğrenme kuramlarının her biri gerek bakış açısı ile gerekse altını çizdikleri çeşitli kavram ve açılımları ile eğitim bilimine katkı sunmuşlar ve sunmaktadırlar (Bozdoğan, 2001:12).

Senemoğlu (2002), öğrenme kuramlarını; davranışçı-çağrışımsal, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları, bilişsel öğrenme kuramları ve nörofizyolojik öğrenme kuramları olmak üzere dört ana gruba ayırmıştır:

### 2.2.1 Davranışçı-Çağrışım Kuramları

Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasındaki etkileşim ve pekiştirme yoluyla oluştuğunu kabul eden davranışçılık kuramının kapsamında yer alan eğitim kuramları; Pavlov'un Klasik Koşullama Kuramı, Watson ve Guthrie'nin Bitişiklik Kuramları, Thorndike'in Bağ Kuramı, Skinner'in Edimsel Koşullama Kuramı ve Hull'in sistematik davranış kuramıdır.

Davranışçı-Çağrışım kuramları arasındaki farkların kavranabilmesi adına aşağıda kuramlar arası karşılaştırma tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 1.1

#### *Klasik Koşullama ile Edimsel Koşullamanın Karşılaştırılması*

Klasik Koşullama ile Edimsel Koşullama Arasındaki Farklar	
Uyarıcı belirli bir durumdur ve kısa sürelidir.	Uyarıcı belirgin değildir birçok ögesi olan bir durumdur ve uzun sürelidir.
Davranış belirlidir ve doğuştan gelir.	Davranış rastlantısaldır ve çeşitlilik gösterir.
Pekiştirme davranıştan bağımsızdır.	Pekiştirme davranışa bağlıdır. (Doğru davranış pekiştirilir yanlış davranış pekiştirilmez.)

### 2.2.2 Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları

Bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları kapsamında yer alan kuramlar: İşaret-Geşalt Kuramı ve Sosyal Bilişsel Kuram'dır. İşaret Geşalt kuramının öncüsü olan Edward C. Tolman; öğrenmenin, temel olarak çevreyi keşfetme süreci olduğunu ve organizmanın, araştırma yoluyla belli bazı olayların, belirli başka olaylara yol açarak ya da bir işaretin, diğer bir işarete götürdüğünü keşfederek ve bunları kullanarak amacına ulaştığını savunur. Sosyal öğrenme kuramı ise, davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklayarak davranışçı kuramlardan ayırır. Ayrıca öğrenmede sosyal faktörleri vurgulayarak davranışçı ve bilişsel kuramlar arasında yer alır.

### 2.2.3 Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel öğrenme kuramları Geşalt ve Bilgiyi İşleme kuramlarından oluşmaktadır:

#### 2.2.3.1 Geşalt Kuram

Yapısalcılara ve davranışçılara karşı çıkan Geşalt kuramcılarının göre organizma sadece çevreden gelen uyarıcılara tepkide bulunmaz, çevreyle etkileşim içindedir (Senemoğlu 2002, 245-246). Geşalt kuramını daha iyi anlamak için Geşalt yaklaşımı ile davranışçı yaklaşım arasındaki farklara bakalım:

Tablo 1.2

#### *Geşalt Kuramı ile Davranışçı Kuramın Karşılaştırılması*

Geşalt Yaklaşım	Davranışçı Yaklaşım
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bütüncü</li> <li>• Büyük (molar)</li> <li>• Öznel</li> <li>• Doğuşancı</li> <li>• Bilişselci, fenomenolojik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atomcu, elementçi</li> <li>• Moleküler</li> <li>• Nesnel</li> <li>• Çevreci</li> <li>• Davranışçı</li> </ul>

Kaynak: Yeşilyaprak; Aydın; Can ve Diğerleri 2004, 226 (Güngör, 2006:68)

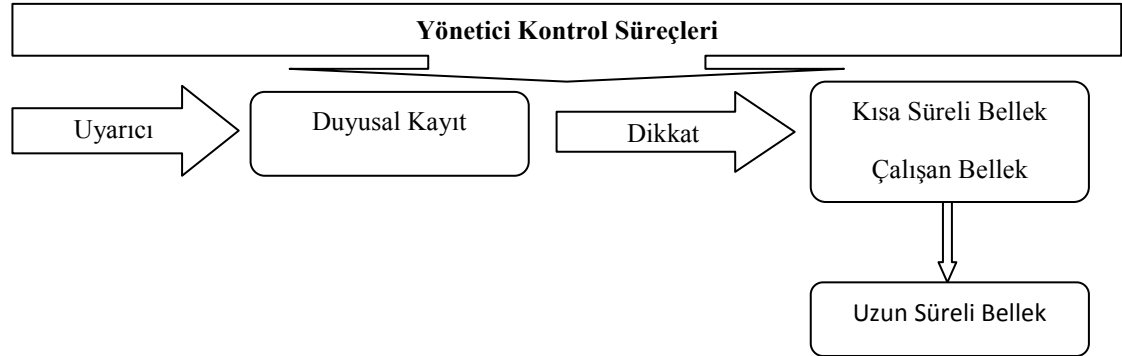
### 2.2.3.2 Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışan bilişsel öğrenme kuramlarından biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır (Senemoğlu 2002, 269-270). Bilgiyi işleme kuramı, şu dört temel soruyu cevaplamaya çalışmaktadır (Varış; Gürkan; Gözütok ve Diğerleri 1998, 111): Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?, Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?, Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?, Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır (Senemoğlu,1998.270)? Bu sorulara cevap arayan bilgiyi işleme kuramının temelinde dayandığı ve diğer yaklaşımlardan tümüyle farklı olan varsayımlar ise şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme süreçleri kişiye özeldir.
- Zihinsel olaylar incelemenin odağıdır.
- Öğrenme üzerine yapılan araştırmalar yansız ve bilime dayalı olmalıdır.
- Öğrenme sürecinde bireyler aktif olmalıdır.
- Öğrenme her zaman gözlenebilir olmayan zihinsel değişimleri de içerir.
- Öğrenen zihnindeki bilgi örgütlenmiş halde yer alır.
- Öğrenme geçmiş bilgi ile yeni öğrenilen bilginin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir süreçtir (Meydan,2010).

Davranışçı kuramlar ile bilişsel kuramları karşılaştıracak olursak; davranışçı kuramların bilginin nasıl kazanıldığı üzerinde değil, davranışların nasıl kazanıldığı üzerinde odaklandığını, bilgi işlemeye dayalı bilişsel kuramın ise dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluştuğunu ve dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgilerin, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlenmesi gibi işlendiğini savunduğunu söyleyebiliriz (Atam, 2006).

Mayer (1998) insan zihninde bilginin işletim sistemini aşağıdaki gibi modellemiştir:



Şekil 1.1 *Bilgi İşletim Sistemi Modeli*

#### 2.2.3.2.1 *Bilgiyi İşleme Kuramının Eğitime Katkıları ve Sonuçları*

Yeşilyaprak; Aydın; Can ve diğerleri (2004, 279-282), Ulusoy; Güngör; Akyol ve diğerleri (2003, 302-303), Aydın; Akbağ; Tuzcuoğlu ve diğerleri (2005, 224-225), bilgiyi işleme kuramının eğitim açısından doğurgularını şu şekilde özetlemişlerdir;

- Öğrencinin dikkatini konunun üstüne çekmeye özen gösterilmelidir.
- Ders sırasında öğrencinin temel ve önemli bilgiyi, temel olmayan ayrıntılardan ayırt etmesine ve önemli olan bilgide odaklaşmasına yardım edilmelidir.
- Öğrencinin yeni kazanacağı bilgi ile hâlihazırda kazanmış olduğu bilgiyi şekillendirmesine, diğer bir deyişle, eklemeleme yapmasına yardım edilmelidir.
- Öğrencinin yeni kazanacağı bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenmesi için sınıfta örgütlenme stratejilerini kullanmasına rehberlik edilmelidir.
- Öğrencinin soyut fikirleri somutlaştırmasını sağlayacak örnekler verilmelidir.
- Yeni sözcükleri, terimleri, olguları öğrencinin sadece tekrar ederek ezberlemesini değil, bellek destekleyici stratejileri kullanarak öğrenmesine rehberlik edilmelidir.



- Öğrencilerin bilgiyi uzun süreli bellekten kolayca geri getirmelerini sağlamak için karışmayı önleyici tedbirler alınmalıdır.
- Öğrencinin tam olarak öğrenmesini sağlamak üzere ders sırasında aralıklı tekrarlara ve özetlemelere yer verilmelidir. Ayrıca, izleme değerlendirmeleri yoluyla yanlış ve eksik öğrenmeler zaman geçirilmeden düzeltilmelidir.
- Öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi verilerek kullandığı öğrenme stratejilerini gözden geçirmesine yardım edilmelidir.
- Öğrenciler öğrendiklerini anlamlı kılmaya özen göstermelidir.
- Öğrencilere verilen bilgiler organize edilmiş olarak sunulmalıdır (Güngör, 2006.83).

Yukarıdaki ilkeler ışığında bilgiyi işleme kuramıyla birlikte öğrenciler pasif alıcı kimliğinden sıyrılıp bilgileri kendi içlerinde anlamlandıran bir aktif bir kimlik kazanmışlardır. Bu bağlamda, bilgiyi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan birinin öğrenme stratejileridir (Epçaçan, 2008). Öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecindeki önemi göz önünde alındığında öğrenme sürecini ve bireyin nasıl öğrendiğine en detaylı biçimde açıklık getiren öğrenme yaklaşımın “Bilgiyi İşleme Kuramı” olduğunu söyleyebiliriz.

#### 2.2.4 Nörofizyolojik Kuram (Donald O. Hebb)

Her çevresel objenin karmaşık bir nöron grubunu uyardığını savunan Nörofizyolojik Kuram’ın kurucusu, bu karmaşık nöron grubuna “hücre kümeleri” adını vermektedir. Nörofizyolojik Kuram’a göre zenginleştirilmiş çevre ise organizmaya daha büyük bir duyuşal çeşitlilik sağlamaktadır. Bu duyuşal çeşitlilik ise, organizmanın daha çok sayıda hücre kümeleri oluşturmalarını sağlamaktadır.

Organizma bu sinirsel devreleri oluşturduktan sonra, yeni öğrenmelerde bu devrelerden büyük ölçüde yararlanılmaktadır. Bu nedenle Hebb'e göre, bilişsel gelişim için zengin uyarıcı çevre düzenlemenin önemi büyüktür (Senemoğlu 2002, 352-354).

Önceleri öğrenmenin ne olduğu üzerinde gerçekteşen tartışmalar ve araştırmalar, zaman ilerledikçe daha kolay ve kalıcı öğrenmenin olması için neler yapılması gerektiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Daha kolay ve çok miktarda öğrenmenin gerçekteşmesi için öğrenme kuramları birtakım fikirler ileri sürmüşlerdir. Bu fikirler daha çok eğitim ortamlarının düzenlenmesi şeklindedir. Yani daha çok öğretim boyutu açısından birtakım fikirler ileri sürmüşlerdir. Oysa öğrenmenin bir de bireyi ilgilendiren boyutu vardır, yani öğrenmenin kişisel boyutu vardır. Bu boyut öğretimden daha farklı bir boyuttur. Beyin temelli öğrenme ya da nörofizyolojik kuram sayesinde edinilen bilgiler bu boyutun çok önemli olduğunu göstermiştir. Öğretim boyutu kadar öğrenmenin kişisel boyutunun da önemli olduğu artık bilinmektedir.

Öğrenme, gerçekte anlamda, öğrenmeyi öğrenmekle başlar. Öğrenmenin olması için bilginin, ihtiyaç, amaç ve hedeflerle ilişkilendirilmesi ve sorgulanması gerekir, aksi halde bilgi öğrenilmez; ezberlenir. İçin içine ezber girerse duyulan, okunan, anlatılan bilgilerin çok azı bellekte kalır. Ancak öğrendiği bilginin ileride ne işine yarayacağını bilen ve sorgulayan öğrenci niçin öğrendiğini keşfederek, kendine özgü hatırlama yöntemlerini, bilgileri ilişkilendirmeyi öğrenecek, analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini de geliştirecek ve öğrenmeyi öğrenecektir (Meydan, 2010.151).

## 2.3. Öğrenmeyi Öğrenme

### 2.3.1. Öğrenmeyi Öğrenme Tanımı

‘Öğrenmeyi öğrenme’ en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek demektir (Özden, 2002). Başka bir ifadeyle ise öğrenmeyi öğrenme; Bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi olarak tanımlanabilir (Özer,1993: 150). Öğrenmeyi öğrenmedeki asıl amaç: kişinin kendini ve yeteneklerini tanıması, algı özelliklerini öğrenmesi, öğrenme prensiplerini bilmesi, bilgiyi neden, nereden, nasıl ve niçin alabileceğini bilmesi, duygularını ve duyularını, öğrenmede kullanmasıdır. Bu bilgilerle; öğrendiği bilgilerin yükü altında ezilmeyen, öğrendiklerini kontrol edebilen, denetleyebilen, sorunlarla başa çıkabilen, onları yorumlayıp, analiz edebilen, yeni bilgiler talep eden, öğrenmiş olduklarının eksiklerini görebilen, eksik veya zayıf yönlerini, gediklerini nasıl ve ne şekilde tamamlayacağını bilebilen, kendi kararlarını kendi verebilen, çalışma ve öğrenme tekniklerini bilen ve aktif olarak kullanan insanlar yetiştirmek öğrenmeyi öğrenmenin temel amacıdır. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenilen bilgilerin altında ezilmeden, bilgiyi araç olarak aktif kullanmayı gerektirir (Neden Öğrenmeyi Öğrenme?).

Öğrenmeyi öğrenme süregelen eğitim tartışmalarında çok kullanılan bir kavram olmuş ancak net bir kavram olarak tam olarak ifade edilememiştir. Öğrenmeyi öğrenme kavramı çoğu kaynakta hayat boyu öğrenme kavramıyla eşdeğer tutulmuştur (Conford,2002). Politikadaki terimiyle ise öğrenmeyi öğrenme iş gücünü destekleyici rekabet gücünü ise artırıcı bir kavram olarak yer almaktadır. Rawson (2000) ve Hargreaves (2005) ise bu kavramı şöyle tanımlamıştır: “Öğrenmeyi öğrenme tek bir birim ya da beceri değil, kişinin öğrenme kapasitesini geliştiren tüm

öğrenme etkinliklerini kapsayan bir kavramdır. 2006 Aralıkta Avrupa Parlamentosu ve Eğitim Konseyi tarafından benimsenen yargıya göre öğrenmeyi öğrenme, aşağıda verilen “hayat boyu öğrenme için önerilen sekiz ana yeterlilik” ten biri olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1.3

*Hayat Boyu Öğrenme İçin Önerilen Sekiz Ana Yeterlilik*

<i>Programla Doğrudan İlgili</i>	<i>Programla Dolaylı Olarak İlgili</i>
<u>Sözlü ve yazılı olarak iletişim kurma becerisi:</u> Anadilde yazılı ve sözlü ifade hakimiyeti Okuma ve anlama En az bir yabancı dile hakim olma	<u>Anlama-Kavrama Yeterlilikleri:</u> Problem çözme Öğrenme stratejileri geliştirme Eleştirel düşünme Divergent thinking
Temel matematik ve sayısal beceri	<u>Kişisel yeterlilikler:</u> Güdüyü ve duyguları yönetme Kendine özgü fikir üretebilme Kişisel özerkliğini geliştirebilme(developing personal autonomy)
Bilgisayar okur-yazarlığı ve iletişim araçları kullanma becerisi	<u>Kişilerarası yeterlilikler:</u> Gruplara katılabileme ve gruplarda demokratik olarak fonksiyon gösterebilme kapasitesi Diğerleriyle iyi geçinebilme becerisi Kurallara göre davranabilme, yönetebilme ve sorunları çözebilme becerisi
<u>Dünya üzerinde birey olarak yerini belirleme kapasitesi</u> Sosyal ve fiziksel çevre olarak dünya hakkındaki bilgi Yaşadığı yerle ilgili gelişmeler	<u>Bulunduğu duruma uyum kapasitesi:</u> Karışıklığın üstesinden gelebilme Çeşitlilik ve değişikliklerle baş edebilme

Kaynak: (Tiana, 2004; Hoskins & Fredriksson, 2006)

Öğrenmeyi öğrenme doğrudan yukarıda verilen liste ve benzeri listelerdeki anahtar yeterliliklerden biri olarak kabul edilmekle birlikte direk bu anlama gelmediği de görüşler arasındadır. Ancak bu yeterliliklerin, doğrudan öğrenmeyi öğrenme anlamına gelmese bile öğrenmeyi öğrenme tanımının bir parçası olduğu

kesin olarak söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenme tüm bu yeterliliklerin gelişmesi, hayat boyu öğrenme, sosyal ve ekonomik kohezyon konusundaki bilgi gibi önemli kavramlarla bağlantıları nedeniyle eğitim politikasının önceliklerinden biri olmuştur. Bu açıdan bakıldığında ise öğrenmeyi öğrenmenin gerçekten ne olduğunu anlamak ve anlatmak çok önemli bir konu haline gelmiştir. Öğrenmeyi öğrenme kavramını tarif etmek için bir çok teşebbüs yapılmıştır. Stringher (2006), yaptığı bir araştırmaya göre öğrenmeyi öğrenmenin 40 farklı tanımını bulmuş ve bu kavramın karmaşıklığını vurgulayarak bu kavramı anlamının yolunun bilişsel bilgi, sosyal yapılaşma sosyal-bilinç ve süregelen toplumsal yaklaşım, hayat boyu öğrenme ve ölçme ve değerlendirme çalışmaları gibi bir takım kavramları anlamadan geçtiğini savunmuştur.

#### *2.3.1.1. Paradigmaların Görüşü*

Bu görüşe göre öğrenmeyi öğrenme kavramı, öğrenmeye ilişkin unsurlardan (sınıf, çalışma ortamı, sınıf arkadaşları vs.) ve öğrenmeye yardımcı kişilerden (öğretmen, anne-baba, diğer öğrenciler vb.) ayrı tutularak anlaşılabilir. Bu nedenle bu görüşe göre öğrenmeyi öğrenme kavramından, öğrenme çevresiyle etkileşim içerisinde yürütülen bir süreç anlaşılmalıdır.

#### *2.3.1.2. Avrupa Parlemantosunun Tanımlaması*

Meclis ve Avrupa Parlemantosunun çalışmaları sonucu öğrenmeyi öğrenme becerisini aşağıda yer alan 8 anahtar beceri içerisinde benimsemişlerdir:

- Anadilde iletişim becerisi
- Yabancı dilde iletişim becerisi
- Matematik, fen bilimleri ve teknoloji alanında temel beceriler
- Dijital beceri

- Öğrenmeyi öğrenme becerisi
- Sosyal ve bireysel yeterlilikler
- Girişimcilik kabiliyeti
- Kültürel farkındalık ve etkin olma

Anahtar beceriler kavramı üzerinde çalışan Avrupa Parlamentosu grubu öğrenmeyi öğrenme kavramını öğrenme konusunda ısrar ve sebat kabiliyeti, kişinin kendi öğrenmesini organize etmesi, bireysel olarak ve grup içinde etkili zaman ve durum yönetimi becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu beceri, kişinin öğrenme sürecinin ve ihtiyaçlarının farkında olma, ulaşılabilir olanakları belirleyebilme ve öğrenmenin önündeki engellerle baş edilme becerisini de içermektedir. Öğrenmeyi öğrenme öğrencilerin bilgi ve becerilerini çeşitli durumlarda (ev, iş, eğitim ortamı vs.) kullanmak üzere önceki öğrenmeleriyle hayat tecrübelerini birleştirerek yapılandırmasını sağlar.

### *2.3.1.3. Bristol Üniversitesinin Tanımı*

Bristol Üniversitesi kişinin hayat boyu etkili öğrenmeye karşı olan yaklaşımını tanımlayan ve ölçen bir envanter olan ELLI (the Effective Lifelong Learning Inventory) 'i geliştirdi. Bristol Üniversitesi'nin bir süreç olarak ele aldığı öğrenme kavramı sosyal ve çevresel faktörlerin; değerler, istekler, gönüllülük, davranışa ait unsurlar ve kavramaya ilişkin süreçler ile kombinasyonunu içeren bir bütün olarak tanımlanmıştır.

#### 2.3.1.4. *Helsinki Üniversitesinin Tanımı*

Öğrenmeyi öğrenme kavramı Finlandiya’ da eğitim öğretimle ilgili yaşanan sorular ve talepler üzerine 1990’larda yapılan reformlar sonucu benimsenmiştir. Eğitim Bakanlığı altında yer alan Uluslar arası Eğitim Organizasyonu tarafından sunulan değerlendirme ölçütlerine göre eğitimde etkililik (verimlilik) 5 açıdan ele alınmıştır:

- Eğitimin amaçları ve ihtiyaçları açısından eğitim hizmetleri nasıl ulaşılır hale getirilebilir?
- Öğrenmede ulaşılmak istenen başarı ile Helsinki Üniversitesi’nde yapılan çalışmalar sonucunda belirlenen amaçlar nasıl paralellik göstermiştir?
- Eğitim-öğretim sürecinde ne tür öğrenmeyi öğrenme becerileri yer almalıdır?
- Eğitim-öğretim sürecinde ne tür iletişim becerileri yer almalıdır?
- Eğitim-öğretim faaliyetleri öğrencileri hayat boyu öğrenmeye nasıl teşvik etmelidir (Hautamäki ve diğerleri, 2000:3)?

#### 2.3.1.5. *Diğer Tanımlar*

İngiliz Öğrenme Derneği, öğrenme öğrenmeyi; öğrenmeyle ilgili keşif süreci olarak tarif etmiş ve öğrenmeyi öğrenmenin öğrencilere aşağıdaki farkındalıkları sunduğunu iddia etmiştir:

- Öğrenmenin ve öğrenmek konusundaki yeteneklerin nasıl tercih edildiği
- Kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl başarıya dair kendilerine güvendikleri
- Öğrenme için göz önünde bulundurulması gereken şeyleri (beslenme, uyku, olumlu bir çevre gibi)

- Kullanılan bazı özel stratejileri (Örneğin; hafızayı güçlendirmek için ya da karışık bilgileri anlamak için)
- Geliştirilmesi gereken bir takım alışkanlıklar (öğrenmelerini bir sonraki aşamada kullanabilme)

Birçok diğer tanımlamada bilişsel bilgi (metocognition) ve oto kontrol (self regulation) kavramlarının öğrenmeyi öğrenmenin önemli bir parçası olduğu üzerinde durulmuştur. Diğer bir öne sürülen görüşte ise öğrenmeyi öğrenmenin diğer bütün beceri ve yeterliliklerin arkasındaki genel yeterliliğin adı olduğu iddia edilmiştir.

### 2.3.2. *Öğrenmeyi Öğrenmenin Önemi*

Eğitimde uygulanan yaklaşımların yetersiz kalmasıyla ve yaşanan eğitimciler sorunlarla birlikte eğitimciler şu soruyla yüz yüze geldiler: öğrencilere çalışma ve düşünmeyi benimsemelerini dolayısıyla öğrenmelerini desteklemelerini nasıl mümkün kılabiliriz? Bu düşünceyle Martin and Ramsden (1987) öğrenmeyi geliştirici iki program uyguladı. Bunlardan birisi öğrenme becerileri programı diğeri ise öğrenmeyi öğrenme programıydı. Çalışma becerileri programı kısaca not alma, yazma vb. gibi belirli becerileri içerirken öğrenmeyi öğrenme programı bu temel becerilerin yanı sıra birçok başka beceriyi de içermekteydi. Sonuçlar ilginç bir şekilde çalışma becerileri programında değil ama öğrenmeyi öğrenme programında olumlu şekilde değişiklikler olduğunu gösterdi. Program sonundaki bulgulardan bazıları ise şu şekildeydi:

Öğrenme kavramıyla aslında neyi kastediyorsunuz? Sorusuna daha kapsamlı bir şekilde cevap veren öğrenci sayısı; öğrenmeyi öğrenme programı sonunda %57'den %66 yükselirken, çalışma becerileri programı sonunda %54'ten %43'e düşmüştür. Yazar, yararları açıkça görülen bu tarz bir programın programın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi gerektiğini savunmaktadır.



Başarı için gerekli en temel becerilerden birisi öğrenme becerisidir. İş hayatında hızlı değişikliler, teknolojidaki gelişmeler ve küreselleşmeyle birlikte sosyal ihtiyaçlardaki değişmelerin sonucu olarak sadece öğrenciler değil toplumdaki her bir birey öğrenmeyi öğrenmek durumundadır. Birçok açıdan bakıldığında diyebiliriz ki öğrenmeyi öğrenme, son yıllarda hem ulusal hem de uluslar arası düzeyde eğitim politikasının temel amacı haline gelen hayat boyu öğrenme kavramının özünü oluşturmakta ve bu nedenle de öğrenmeyi öğrenme eğitimi her alanda desteklenmelidir (Mouzakitis & Tuncay,2011). Sahip olduğumuz bilgilerin çok çabuk geçerliliğini yitirdiği günümüzde "Öğrenmeyi öğrenme" artık öğrenme ile ilgili olmazsa olmazlardandır. Bu becerinin, öğrenciye ilköğretim aşamasında kazandırılması tüm hayatı boyunca karşılaşıcağı zorluk ve yeni durumlar ile kolayca mücadele edebilmesini ve başarılı olmasını sağlar. Aksi takdirde birey, önünü göremediği ve aşamadığı eğitsel sorunlar yumağı içerisinde kalarak güç ve geç öğrenme durumuna ve başarısızlığa maruz kalabilecektir. Bu nedenle nasıl balık tutulacağını öğrenme, yaşam boyu öğrenme anlayışı içerisinde vazgeçilmez kılavuz olmalıdır (Taşpınar ,Gümüş 2004: 3). Öğrenmeyi öğrenmiş olmak bize metinleri daha hızlı okuma ve okuduğunu anlama kolaylığı sağlar. Bunun yanında, öğrenme süreci işkence olmaktan çıkar, bir eğlenceye dönüşür. Öğrenme, bir yaşam tarzı haline gelir. Verimli öğrenme ve öğrendiğini yaşamda kullanabilme yeteneği gelişir. Ayrıca; neyi, nerede ve nasıl elde edebileceğinin yollarını geliştirir. Aynı fikri savunan Özden bilginin geçici olduğunu bu nedenle de olayları derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı; öğrenmede öğrenci öğretmen etkileşimine önem verildiği ve çok yönlü zihinsel gelişiminin hedeflendiği bir eğitim anlayışıyla öğretim sürecinde yeniden yapılanmanın esaslarının ortaya

koyulabileceğini ve öğrencilere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme imkânı sunulabileceğini savunmuştur (Özden, 2002). Özer'de öğrenci potansiyelini en üst düzeye çıkarmasında öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının üzerinde durmuştur. Ayrıca etkili öğrenci olmanın, bireylerin hem okul yaşamları, hem iş yaşamları hem de günlük yaşamları için önem taşıdığını söyleyen Özer, etkili öğrenci olmanın da ancak öğrenmeyi öğrenmekle mümkün olduğunu savunmaktadır (Özer, 2003).

Sekman, öğrenmeyi öğrenmenin gerekliliğini şöyle sıralamaktadır; daha hızlı, kolay ve kalıcı, neyi, niçin, nasıl yapmamız gerektiğini bilerek yani bilinçli bir şekilde öğrenebilmek için, dikkatimizi kendi kontrolümüze alıp, yoğunlaşmak için, okurken hissettiklerimizi kendimiz kontrol etmek için, bilgiyi beyne doğru yerleştirmek suretiyle unutmayı azaltıp hafızayı güçlendirmek için, iç disiplin ve motivasyonu güçlendirmek ve kendi kendini motive edebilmek için, ders çalışma tekniğini geliştirmek ve daha az zaman ve çaba harcayarak daha iyi sonuç alabilmek için, okuma ve öğrenme hızınızı daha da artırabilmek için.

### *2.3.3. Öğrenmeyi Öğrenmeyle İlişkili Kavramlar*

Öğrenmeyi öğrenmenin ne olduğunu anlamanın bir yolu da onun ne olmadığını belirlemektir. Bu başlık altında öğrenmeyi öğrenme kavramıyla örtüşen ya da çok yakın olan birçok kavramdan en belirgin olanlarının benzer ve farklı yönleri ele alınmıştır.

#### *2.3.3.1. Zeka*

Sir Francis Galton zekayı çoğunlukla kalıtım yoluyla bireyden bireye aktarılan genel yetenek olarak tasvir etmiş ve zekanın zihinsel işlemlerin hızının ölçülmesiyle en iyi şekilde tespit edilebildiğini savunmuştur (Eysenck, 2000).

Zeka üzerine yapılan çalışmalardan biri de zekanın kuvvetinin beyin hücrelerinin güçlenmesiyle ilişkilendirilmesi olmuştur. Araştırmacılar bu bağlamda, zekayı kuvvetlendirdiği öne sürülen stratejiler üretilmiştir. Beyin üzerinde yapılacak çalışmaların önemi üzerinde duran araştırmacılar beyin hücreleri çok çeşitli ve çok miktarda bilgiye yer açabilecek ve onları özümseyebilecek bir güce sahip olduğunu ve geleceğin şekillendirilebilmesi için beyinleri şekillendirmek yani eğitmek gerektiğini savunmuşlardır (CSTA, 2002. 33-43).

Zeka, öğrenmeyi öğrenmeyle aynı konseptte sahip olduğu iddia edilen kavramlardan biridir. Ancak zeka testlerini baz alarak düşündüğümüzde; Zeka testlerinin sadece zeka ile ilgili kavramları ölçmek üzere yapılandırıldığını, ‘öğrenmeyi öğrenme’nin kapsamını ölçemediğini görürüz. Zeka testi ile öğrenmeyi öğrenme testi arasında benzerlikler olsa bile aynı fenomeni ölçmedikleri için testler arasında ve doğal olarak kavramlar arasında farklılık bulunmaktadır.

### 2.3.3.2. *Problem Çözme*

Topses (2006), problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri problemi anlama, çözüm için plan yapma, planı uygulama ve sonuçları değerlendirme ana başlıkları altında sıralamıştır. Etkili problem çözen bireylerin bağımsız ve yaratıcı düşündükleri, sosyal yeterlilikleri olduğu, kendilerine güvenen, belirsizlikleri tolere edebilen kişiler olduğu belirtilmektedir (Dow ve Mayer, 2004; Serin ve diğerleri, 2010. 447-448).

Öğrenmeyi öğrenmeyle karıştırılan kavramlardan biri de problem çözme kavramıdır. Öğrenmeyi öğrenme problem çözme içerir ama öğrenme tamamen problem çözmeyle ilgili bir olgu değildir. Örneğin; dil öğrenme problem çözme becerisini gerektirmez daha çok kelime ezberine dayanır. Öğrenmeyi öğrenme sadece

matematik ya da herhangi başka bir dersle ilgili bir problemi çözmek değil bir şeyleri nasıl öğrenileceğini öğrenme yolundaki engelleri saptayabilme ve bu engellerin üstesinden gelmek için gerekli stratejileri tespit edip uygulayabilmedir. Bu farklılık araştırmacılar tarafından da kesin bir dille şöyle belirtilmiştir: “ problem çözme testleri öğrenme sürecindeki bireysel farkındalıkları ve öğrenmenin hangi niyetle yapıldığını ölçen testler değildir (Hoskins and Fredriksson, 2008. 23).

#### 2.3.3.4. Etkin-Etkili öğrenme (Aktif öğrenme)

Özer tarafından öğrenme sürecini bilinçli olarak ve öğrenmeyi sağlayıcı yollarla gerçekleştirme olarak tanımlanan “etkili öğrenme” için öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde şu temel etkinliklerde bulunmaları gereklidir:

- Öğretmeni dinlerken dikkatlerini toplama
- Dinledikleri ya da okudukları üzerinde düşünme
- Anlamadıklarını sorma
- Tekrar etme
- Yeni bilgilerle önceden öğrendikleri bilgileri ilişkilendirme (Özer, 1998. 150)

Etkili öğrenme sürecinde öğrencinin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri öğrencinin oto kontrole sahip olmasıdır. Oto kontrole sahip bir birey özgür iradesini kullanabilen, düşünce ve eylemlerinden sorumluluk duyan ve ideallerini gerçekleştirmek için gerekli çabayı göstermeye hazır olan bireydir. Bunun tersine eğer bir birey oto kontrole sahip değilse ve başkaları tarafından kontrol edilmeye alışkınsa davranışlarından sorumluluk duymaz ve neredeyse hiç çaba sarf etmez (Serin vd. 2009. 1128). Öğrenciler öğrenme sürecinde çoğunlukla bir kuzunun çoban tarafından güdülmeyi beklemesi gibi öğretmen tarafından yönlendirilmeyi

beklemektedir. Oysaki öğrencinin görevi amacını ve ihtiyaçlarını belirleyip bu ihtiyaçları nasıl gidereceğinin ve amacına nasıl ulaşacağını yollarını bulmak olmalıdır. Borich (2000) öğrencilerin kendi öğrenmesini yönlendirebilmesi üzerinde durmuş ve öğrendiklerini kendi deyimleriyle ve bireysel düşünme becerileriyle anlamlandırabilmeleri gerekliliğini savunmuştur. Öğrenen olarak kişinin kendisine sorması gereken soru; “bana başkası ne öğretebilir? “ değil “Ben nasıl öğrenebilirim?” olmalıdır. Öğrenmeyi başkasının sorumluluğuna yüklersek öğrenme pasif bir eyleme dönüşür. Ancak öğrenme pasif bir eylem değildir. Öğrenme süreci başkaları tarafından desteklenebilen ancak tamamen kişinin kendi çabasına dayanan bir süreçtir. Öğrenen sadece öğrenme sürecinden değil, ne öğrendiğinden de sorumludur. Öğrenilenlerin diğer insanlara etkisi, dünyayla bağlantısı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenen öğrendiklerinin hangi sonuçları doğuracağını ve de bu sonuçların kendi ve başkaları üzerinde nasıl etkisi olacağını bilincinde olmalıdır. Öğrenenin temel amaçlardan biri şu olmalıdır: “şu anda olduğumdan daha fazla.. (iyi, başarılı, kültürlü vs.) olmalıyım.” Öğrenci kendini güdüleyecek kıvılcımı bulmak ve onu ateşlemek zorundadır. Aşağıdaki yer alan sorular öğrencinin bir öğrenen olarak rolünü daha iyi anlamasına yardımcı olacak kritik düşünme sorularıdır:

- Neden öğreniyorsun?
- Öğrenmek sana ne ifade ediyor?
- Bir öğretmenden özel ders alıyor olsaydın o öğretmenden neler beklerdin?
- Öğretmenin öğrenciye karşı belirgin sorumlulukları var mıdır?
- Öğretmenin verdiklerini ezberlemekten başka öğrenme adına yapılacak neler vardır?

- Pasif öğrenci ne demektir? Pasif öğrenme aktif öğrenmeye nasıl dönüştürülebilir? Okul hayatında aktif ya da pasif öğrenci olduğunu düşündüğün örnekler verebilir misin?
- Öğrenme ile zorunluluğun bir ilişkisi var mıdır? Zorunluluk nedeniyle öğrendiğini düşündüğün şeyler var mı?
- Yaptıklarınızın nasıl sonuçlandığını ve bu sonuçların sizi ve diğerlerini nasıl etkilediğini düşünür müsün?
- İsteklerin ve ihtiyaçların neler? İstek ve ihtiyaçlarının seni yönlendirmesiyle bir bilgi ya da beceri edindiğin oldu mu? (Değer verdiklerin, tercihlerin ve isteklerin seni şekillendirirken verdiği kararlar konusunda da sana rehberlik ederler.)
- Öğrenmeye seni güdüleyen sebepler nelerdir? Bu güdüler seni ve öğrenmeye olan yaklaşımını nasıl etkiler?

Özet olarak diyebiliriz ki etkili bir öğrenme için öğrenen; ne yapmaya çalıştığını, neden onu yapmayı istediğini, istediği şeyi nerden ve nasıl elde edeceğini net bir şekilde bilmelidir (Rademacher,2004. 1-14).

Kendi kendine öğrenebilen ve öğrenmesine yön verilen öğrenciler, stratejik, bağımsız ve kendini kontrol edebilen öğrenciler olarak adlandırılır ve böyle öğrencilerin aşağıdaki becerileri etkin bir şekilde gösterdiği belirlenmiştir: Belli öğrenme durumlarını doğru bir şekilde edinebilme, öğrenme sürecinde kendine en uygun stratejiyi seçebilme, seçtiği stratejinin etkililik derecesini en üst seviyeye çıkarabilme (edinim ve devam ettirme, öğrenmeye karşı yeteri kadar istekli olma (Güven, 2008. 31).

Bireylerin dünyadaki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, çoğalan, karmaşıklaşan bilgileri öğrenip kullanabilmeleri, öğrenmelerini etkin ve verimli biçimde yaşam boyu sürdürebilmeleri, onların etkili öğrenen bireyler ya da etkili öğrenciler olmaları ile alakalıdır. Kısacası etkili öğrenci olmak, bireylerin hem okul yaşamları, hem iş yaşamları, hem de günlük yaşamları için önem taşımaktadır. Etkili öğrenici olmak da öğrenmeyi öğrenmekle mümkündür. (Uysal, 2006. 2) Buradan yola çıkarak da diyebiliriz ki etkili öğrenme doğrudan öğrenmeyi öğrenmeyle bağlantılıdır.

#### 2.3.3.5. *Düşünmeyi Öğrenme*

Günümüzde önemli olan bilgiyi depolamak değil, bilgiyi kullanabilmek ve mevcut bilgidan yeni bilgiler üretebilmektir. Bu nedenle ders programlarının içeriği öğrencilere bilgi yüklemek yerine bilgi üretmeye yani düşünmeyi öğretmeye yönelik olmalıdır (Meydan, 2004). İnsan en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir. Dolayısıyla öğrenciler düşünmeli ve düşündüklerini uygulamaya koymalıdır. Eğer öğrenciler depolamakta oldukları bilgilerle düşünmeyi öğrenmezlerse, gerçek anlamda o bilgilere sahip değildirler (Uysal, 2006).

Öğrenmeyi öğrenmenin temelinde ve özünde düşünmeyi öğrenme vardır (Çerçi, 2005). Öğrenmeyi öğrenme becerisi bilgi ve yöntemden çok düşünsel kapasiteyle ilgilidir. Ancak bir eylemin başarısını amacı ve yöntemi belirler. Bu durumda başarılı bir öğrenme için bir takım teknik ve yöntemler belirlemek gerekir. Bu doğrultuda şu yönergeler verilebilir:

- Amacı netleştir.
- Öğrenme sürecini tamamla.
- Kolaydan zora sırayla öğrenmeye çalış.

- Önce bütünü ele al, sonra ayrıntıları incele.
- Öğrenme sürecinin her aşamasına katıl.
- Konuya ve kendine uygun bir öğrenme hızı sapt.
- Öğrenme süreci esnasında kendinize dönütler ver.
- Bilgi düzeyinin ne olduğunu belirle ve zaman zaman düzeyini ölçmeye çalış.
- Genellemelerden ve aşırı basitleştirmelerden kaçın.
- Öğrendiğin her şeyi önceden sorgulayarak beyninde yanlış bilgi oluşmasını engelle (Yıldırım, 2006).

#### *2.4. Öğrenmeyi Öğretme*

Bilgi tabanının hızla değiştiği bir zamanda okulların mezunlarına yaşamları boyunca yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır. Bunun yerine okullarda, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterliği kazanmaları, yani öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, geleneksel bilgi aktarıcılığı rolünü bırakarak, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket etmeleri gerekir. Öğrenmeyi öğrenmenin hayat boyu öğrenme için çok önemli bir ön gereklilik olduğunu vurgulayan James ve arkadaşları (2007) öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme hakkında geniş bilgiye sahip olduklarını ancak öğrencilere öğrenmeyi nasıl öğretecekleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları düşüncesiyle öğrencileri ve bağımsız öğrenenler haline getirmek amacıyla öğrenmeyi öğrenme kavramını ve becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler oluşturmuş ve kitaplarında bu etkinlikleri derlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin birer uygulayıcı olarak yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekliliklerinin üzerinde önemle durmak lazımdır (Özden, 2000).



Öğrenmeyi öğretme kavramını “öğrenciye kendi başına çalışabilme yeteneğinin kazandırılması” olarak tanımlayan Balcı (2004), öğrencilerin, ‘öğrenmenin öğrenilmesi’ konusunda yönlendirilmesini ve bu amaç doğrultusunda da en başta öğretmenlerin öğrenmeyi nasıl öğreteceklerini öğrenmeleri gerekliliğini savunmaktadır. Öğretim sürecinde temel iki yargı üzerinde durulmaktadır: kullanılacak öğrenme yaklaşımını seçme ve uygun öğretim stratejileri belirleme (Arends, 1998). Öğrenme süreci ise öğrenme süreci dört temel adımdan oluşur: 1. Gözlem ve Algılama 2. Anlama ve Yorumlama 3. Uygulama veya Sınama 4. Yansıtma) temel bilgi ve becerilerin edinilmesiyle başlar. Öğretmenin bu süreçteki rolü ise öğrencinin edindiği bilgi ve beceriyi nasıl kullanacağı konusunda ona yol göstermesidir. Buradan yola çıkarak öğretme diye bir kavramın olmadığını yalnızca öğrenmenin söz konusu olabileceğini söyleyebiliriz. Yani başta da söylediğimiz gibi öğretici ancak öğrenme sürecine yardımcı olabilir. Ancak öğretmen olmadan da bu sürecin gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğrenmenin sadece öğretmenle ya da sadece öğrenciyle mümkün olmadığına dikkat çeken Ramsland (1998), öğrenmeyi öğretmen ve öğrenci arasında, her birinin kendi sorumlulukları bulunan bir ortaklık olarak tanımlamıştır. Yıldırım (2006) öğrenme sürecine katkıyı üç temel gruba ayırmaktadır: 1. Öğrenme Sürecine Rehberlik, 2. Psikolojik Destek, 3. Yöntem ve Araçların Seçimi. Öğrenme sürecine katkı sağlamakla sorumlu olan öğretmenden beklenen dört önemli görev vardır:

- Planlama: Öğrenme amaçlarını belirlemek.
- Organize Etme: Öğrenen kaynaklarını organize etme ve bu hedefleri etkili, ustaca ve ekonomik bir yolla gerçekleştirmek.

- Liderlik: Öğrencilerini motive etme, teşvik etme, cesaretlendirme ve onların hedefleri algılamasını sağlamak.
- Kontrol Etme: Eğer öğretmen, kontrol etme sürecinde hedefleri öğrenciler tarafından algılanmamışsa da o zaman hedeflerini değiştirmeden durumu yeniden değerlendirmesidir (Sarı, 2003).

Bireylerin "öğrenmeyi öğrenme"lerini sağlamak için, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek uygulanan tüm eğitim programlarında, öğretim yaklaşım, yöntem, araç ve gereçlerinde değişikliklere gitmek gereklidir.

‘Öğretme’nin sadece bilgi aktarmak olmadığı, öğretmenin öğrenmeyi sağlayarak bir öğretim yaşantısı oluşturması gerektiği her ders için geçerli olmalıdır (Gülten ve Derelioğlu, 2006.111). Bunda da en önemli görev öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmen, bireylere, öğrencilere öğrenmeyi öğretecek temel kaynak, temel kılavuzdur. Elbette en önemli görev öğretmenlere düşmektedir ancak öncelikle bu bilincin sitemde yerini alması gerekmektedir. Bu amaçla Türk eğitim sisteminde temel olarak yapılması gerekenler şöyle sıralanabilir:

- İlköğretimden Yüksek öğretimin sonuna dek tüm okulların programına öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmelidir.
- İlköğretim ve liselerin ders kitaplarında konu ile ilgili bilgilerin yanında bunların öğrenilmesine elverişli olan öğrenme stratejileriyle ilgili bilgilere de yer verilmelidir.
- Okullarda çalışan öğretmenlerin yeni üstlenecekleri öğrenmeyi öğretme görevini etkili biçimde yerine getirebilmeleri için onlara yönelik “Öğrenme stratejileri ve öğretimi” konusunda hizmet içi eğitim programları uygulanmalıdır.

- Hem öğrenciler hem öğretmenler için öğrenme stratejileri ile ilgili açıklayıcı ve örnekli basılı gereçler hazırlanmalıdır.
- Öğretmen adayları, eğitimleri sırasında bu alanda yetişmiş öğretmenler olarak göreve başlatılmalıdır (Bekir, 2003).

Öğrenmeyi öğretme, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin kendi öğrenme stillerini tanımları ve öğrenme stratejilerini bilip uygulayabilmeleri amaçlanır. Özer (1998) bir öğrencinin öğrenmeyi öğrenebilmesi hem kendi öğrenme özelliklerini yani öğrenme stillerini hem de öğrenmede yararlanılan tekniklerin yani öğrenme stratejilerinin bilinmesinin gerekliliği üzerinde durmuş ve bu öğrenmeyi öğretmenin bu iki ana konuyla ilgili bilgi ve becerileri kapsadığını belirtmiştir.

#### 2.4.1. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu prensipler ışığında, “*bir konuyu en kalıcı ve anlamlı olarak nasıl öğretebiliriz?*” sorusuna verilen cevaplar öğretim stratejilerini oluşturmuştur. (Kabaca, 2002:1) Öğrenen açısından ise; öğrenme stratejileri, öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri anlamına gelmektedir (Vural, 2011). Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Bu teknikler, öğrenen birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için kullanılan davranış ve düşünceleri kapsar. Etkili öğrenmenin en önemli ögesi olan öğrenmeyi öğrenme de öğrencinin öğrenmelerinde yararlanacağı çeşitli öğrenme stratejilerini kapsar. Sahip olunan beceriler dahilinde geliştirilen ve daha karmaşık bilgi ve becerileri öğrenmede anahtar rol oynayan öğrenme stratejileri; öğrenmelerin niteliğini arttırma amaçlı, öğrencilerce

kullanılabilen öğretmenlerce öğretilen kişiye özel yollar olarak nitelendirilmektedir (Bayındır ve Bartan, 2007). Öğrenme stratejileri ile öğrencinin kendini güdülemesi, yani bilgilerini seçmede, edinmede, düzenlemede ya da bütünleştirmede etkili yollar izlemesini sağlamak amaçlanır. Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır. Öğrenme stratejileri, öğrenme stilleriyle ilgili olduğu gibi, değişik biçimlerde sınıflandırılıp incelenmiştir ( Özer, 1998). Bunlar (Ulusoy; Güngör; Akyol ve Diğerleri 2003, 282-298); Dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırmayı artıran stratejiler, yürütücü biliş stratejileri, geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler, duyuşsal stratejiler

Bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanan bireylerin yetiştirilebilmesi öncelikle onların öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olabilecektir. Öğrenmeyi öğrenme; öğrenme stratejilerini bilmeyi ve uygulamayı gerektirmektedir (Tay, 2007). Öğrenme stratejileri öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili yakın ilişkili kavramlardan bir diğeridir. Bu kavram birçok bağlamda ele alınmaktadır ancak genel olarak öğrenme stratejileri; öğreneni ve öğrenme sürecini destekleyen eylem ve düşüncelerin tanımlanması olarak tarif edilmiştir. Bu düşünce ve eylemler öğrenmenin amacına ulaşmak için iyi planlanmış aktiviteler bütünüdür. Bu kavram bazı tanımlarda öğrenme teknikleri olarak da adlandırılmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme kavramının içerisinde etkili öğrenme stratejileri de vardır. Arends'e (1998) göre öğrenme Stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine

işaret etmektedir. Sonuç olarak diyebiliriz ki; öğrenme stratejileri öğrenmeyi öğrenmenin önemli bir parçasıdır ama yalnızca parçasıdır yani öğrenmeyi öğrenme kavramını tam olarak karşılayamaz.

#### 2.4.1.1. *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi*

Öğretim sürecinde özellikle de ilköğretimin kademesinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini, büyük ölçüde, (%62) öğretmenlerinden öğrendikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin, öğrenme stratejileri ve öğretimi hususundaki farkındalıkları ve konu ile ilgili bilgileri bu açıdan oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenin kontrolünde gerçekleşecek bu planlı süreç, öğrenme stratejilerinden haberdarlığı ve öğrenme çevresini buna göre yapılandırmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrencilere bu yönde model olmaları, kullanılacak stratejilerin farkına varılarak kullanılması ve süreç içindeki öğrenme işlevlerinin daha iyi görülmesini sağlamaktadır (Bayındır ve Bartan, 2008).

Gagne (1988) öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bazı önemli noktaları aşağıdaki şekilde açıklamaktadır: Öğrenme hedeflerine göre uygun stratejinin belirlenmesi, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyine göre hareket edilmesi, stratejilerin geniş bir zaman süreci içinde kullanılmasının sağlanması, öğrencilere destek olunması, tekniği hatırlamaları ve uygulamaları için ipucu verilmesi, öğrencilerin kendi biliş bilgilerinin farkına varmasının sağlanması (Tay, 2007).

#### 2.4.2 *Öğrenme stilleri*

Strateji genel anlamda bir yolu, her hangi bir durumun üstesinden gelebilmek için kullanılacak genel yaklaşımı ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme stratejileri; bireyin bilgi, beceri ve tutumlarını edinmesinde izlediği planlı, programlı

hareket yolu olarak öğrenmeye genel bir tarzda yaklaşmaktadır. Fakat günümüzde bireyin genel olarak öğrenmesini etkileyen ve hatta belirli alanlardaki öğrenme hızlarını pozitif yönde geliştiren öğrenme stili kavramı geliştirilmiştir. Bu kavram, David A. Kolb tarafından ortaya konan “Yaşantısal öğrenme” kuramı ile hayat bulmuştur. Bu kurama göre; bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenme sonuçlarını değerlendirebilirler. Yaşantısal öğrenme aslında kişisel gelişim ve öğrenme için bir seçim yöntemi olmuş, yaşantıya dayalı eğitim, eğitim kurumlarında yaygın olarak kabul edilir bir öğretim yöntemi olmuştur (Kolb, 1984; Numanoglu ve Şen, 2007)

Öğrenme sürecini temel alarak deneyimsel öğrenme kuramını (experiential learning theory) geliştiren ve birçok çalışmaya kaynak olan Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Güven ve Kürüm, 2006. 76). Kiewra ve Dubois (1997) ise bireyin öğrenme stiline, bilgiyi nasıl topladığı ve bilgiyle ne yaptığını tanımladığını savunmuşlardır. Daha açık bir ifadeyle, öğrenme stili öğrencilerin, duyararak-okuyarak mı, konuşarak-yazarak mı ya da yaparak-yaşayarak mı yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğini belirler (Açıkgöz, 1996). Şimşek (2004) ise bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma ko-nusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımı olarak nitelendirdiği öğrenme stilini bireysel bir farklılık olarak nitelendirmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2007).

Öğrenenin başarısı, kişinin öğrenme stili ile öğrenme stratejileri (metot ya da teknikleri) ile uyumluluğu derecesinde artış göstermektedir. Öğrenen kendi öğrenme stilini ne kadar iyi tanımlıyorsa o stili çalışmalarına o kadar iyi adapte eder ve böylece hem okulda hem de gerçek hayatta o ölçüde başarı yakalar (VanderStoep ve

Pintrich, 2007). Her birey kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili imza gibi kişiye özeldir ve kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Öğrenme stili kişinin hem karakteristik hem de biyolojik özelliklerinin etkisiyle şekillenir. Kolb yaşantısal öğrenme kuramına dayalı 4 öğrenme stili bir döngü şeklindedir. Bu öğrenme stilleri içinded 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Her bir öğrenme biçimini belirleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, Somut Yaşantı için "hissederek" , Yansıtıcı Gözlem için "izleyerek", Soyut Kavramsallaştırma için "düşünerek", Aktif Yaşantı için "yaparak" öğrenmedir. Ancak, bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir biçim bulunmaktadır. Her bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçimin bileşenidir (Akkoyunlu, 1995).

Bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Böylece öğretmen öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir. Öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma vardır (Uyangör ve Övez, 2009). Öğrenene öğrenme stilleri dikkate alarak öğretim hizmeti sunulduğunda, bilişsel, duyuşsal, fiziksel, psikolojik anlamda daha eğlenceli bir öğretim faaliyeti gerçekleşir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Öğrenme stili bir bireyin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu ise, oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stilinin ne olduğunu bilmesi ve bunu öğrenme sürecine sokması gerekir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir (Güven, 2004). Sonuç

olarak Öğrenme stili öğretmenlerin, öğretimi planlamada, eğitim ortamlarını düzenlemede, eğitim araçlarını seçmede, çalışma kümelerini oluşturmada, çalışma önerileri sunmada göz önünde bulundurması gereken özelliklerdir. Böylece, öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir ve artırılabilir (Özer, 1998).

## 2.5. Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri

Öğrenme kuramlarının oluşumu, öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin gelişimi net bir şekilde her bir öğrenciye uygun tek bir yol olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde öğrenmeyi öğrenme yolları da her bir öğrenci için farklılık göstermektedir. Coles ve arkadaşları (2003) bu gerekçeyle öğrenme stratejilerini aşağıda yer alan yedi ana başlık altında toplayarak öğretmenlere ve öğrencilere yönelik aktivitelerle zenginleştirmişlerdir. Her bir strateji için örnek aktiviteler (Ek-1)' de yer almaktadır.

### 2.5.1. Yer ve Zaman Kullanma

Yer ve zamanı etkili kullanma öğrencinin öğrenme sürecindeki amaçlarına ulaşabilmesinde önemli yardımcı faktörlerden biridir. Öğrenme süresini uzatmak ya da öğrenme alanını genişletmek genel olarak mümkün değildir ancak yer ve zaman kullanımını stratejileri sahip olunan kaynakların doğru ve etkili kullanımını sağlar (Fisher ve diğerleri, 2003).

### 2.5.2. Not Alma

Bir öğrenme yaklaşımı olarak not almanın öğrenme açısından sayısız faydaları vardır. Not tutmak derslerde anlatılanların kalıcı olmasının yanı sıra, derslere sonradan çalışmak için de büyük fayda ve kolaylık sağlamaktadır. Not tutmak öğrenen için yalnızca derse konsantrasyonu değil aynı zamanda dersle ilgili fikirleri



ilişkilendirebilme ve anlaşılmayan noktaları daha net belirlemeye yardımcı bir metottur. Not alma, bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesi ve bireysel çalışma gerektiren sınav ve ödev hazırlığı gibi görevler açısından önemi yüksek bir stratejidir.

### 2.5.3. *Araştırma*

İnternetin ortaya çıkması ve kütüphanelerin multimedya kaynakları merkezi haline dönüşmesiyle birlikte öğretmenlerin araştırma projelerine verdikleri önem oldukça artmıştır. Sadece uygulayıcılar değil uzmanlar da araştırma becerilerine önem vermiş ve bu konuda çalışmalar yürütmüşlerdir (Stoan, 1984). Bu açıdan öğrencilerin araştırma becerileri edinmeleri de önem kazanmıştır. Bireylerin ileri düzey araştırma becerileri kazanması hem istedikleri bilgiye hangi kaynaklardan ulaşacaklarını hem de kaynaklar arasında ayrımı nasıl yapacaklarını bilmelerini sağlayacaktır. Öğrenmeyi öğrenmenin önemli basamaklarından biri olan araştırma stratejilerini kavrayan öğrenciler sorularına en etkili yanıtı nereden ve nasıl bulacakları konusunda uzmanlaşmış olacaktır (Coles ve diğerleri, 2003)

### 2.5.4. *Okuma Stratejileri*

Okuma becerisi, bilgiyi kavrama, parçadaki mesajı açığa çıkarmaya yardım eden öğrenme ve anlama sürecindeki en gerekli becerilerden biridir. Geçmişten günümüze okumanın stratejik önemine dikkat çekilmekte ve okumanın üst düzey bilişsel becerilerle ve akademik başarılarla olan ilişkisi incelenmektedir (Duffy, 1987). Nuttall (1989) okuma becerisini aktif olarak okuma parçasını sorgulama olarak tanımlamıştır. Böyle bir etkileşim üst düzey bilişsel becerileri gerektirmekle birlikte okuyucu açısından önemli ölçüde zihinsel becerileri kullanabilme yeteneğini içerir. Son yıllarda yapılan çalışmalar da öğrenme sürecinin dinamik ve kompleks bir

süreç olarak bilişsel ve üst düzey bilişsel stratejileri içerdiğini göstermektedir (Çiçekoğlu, 2003).

#### 2.5.5. *Yazma Becerisi*

Hayatın her alanında ihtiyaç duyulan yazma becerileri öğrencilerin hem okulda hem de kariyerlerinde başarılı olmaları için gerekli olan becerilerin başında gelmektedir. Yazma becerisi öğrenmek için çok önemli bir araç olmanın yanı sıra bir fikri ifade edebilme, rapor yazabilme, plan yapma ve değerlendirme gibi becerileri gözden geçirme gibi önemli öğrenme etkinliklerinde rol oynamakta ve öğrencinin bilgisini derinleştirmesine ve ilerletmesine olanak sağlamaktadır. Yazılı anlatım becerisi öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ungan, 2008). Günümüzde en fazla zorlanılan becerilerden olan yazma alanında başarı ancak doğru yöntem ve metodların uygulanmasıyla mümkündür.

#### 2.5.6. *Öğrenme*

Öğrenciler, öğrenmenin tek taraflı bir aktarım olduğunu ve öğrenenin ancak öğretmenin bilgisi kadarını öğrenebileceklerini düşünürler. Dahası öğrendiklerini yeterli görerek ya da öğrenmek için kendilerini yetersiz görerek başarabileceklerini sınırlandırır. Ancak, öğrencilere kendilerini değerlendirebilme öğretilirse, onlar da nerede olmak istediklerine dair hedef koymayı öğrenmiş olurlar ve koydukları hedeflere ulaşmak için öğrenme stratejilerini kullanırlar. Böylece öğrenme süreci öğrenenler için bir keşfe dönüşür. Zor ve aşılabilir olan bu öğrenme süreci, öğrenme stratejilerini hayata geçirmeyi başaran öğrenciler için çok kolay üstesinden gelinebilir bir sürece dönüşür (Coles ve diğerleri, 2003).

### 2.5.7. *Sınav Becerisi*

Sınavlar toplumun her kesimi için her an karşılaşılabilecek bir ortamı oluşturmakla birlikte, özellikle öğrencilerin hayatlarında çok önemli ve sürekli bir role sahiptir. Okullarda öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan yöntemlerin belki de en etkili olanı ve en çok kullanılanı sınavlardır. Ancak, öğrencilerin sınav becerisindeki eksiklikler genellikle sınav kaygısını da beraberinde getirebilmekte, bu durum ise onların akademik başarılarını ve dolayısıyla geleceklerini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin sınav becerileri ve kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki pek çok çalışmaya da konu olmuştur. Spielberg (1980), Orr (1984), Helmke (1988), Cengiz (1988), Başarır (1990), Erkan (1991), Marshall and Rowland (1993), Gündoğdu (1994), Grassick (1995), Keskin (2001) ve Bakırcıoğlu (2003) tarafından yapılan çalışmalarda, önceki sınav yaşantıları olumlu olan, sınav teknikleri konusunda bilgi ve beceri sahibi öğrencilerin daha başarılı olduklarına ve daha az kaygı duyduklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu durum, öğrencilerin sınav yaşantılarını daha olumlu hale getirmek ve sınavlara ilişkin duydukları kaygıyı azaltıcı önlemler almak gerekliliğini ön plana çıkarmakta, konuya bir ölçme değerlendirme ve rehberlik sorunu olarak yaklaşmayı gerekli kılmaktadır (Çeliköz ve Erişen, 2004).

### *Öğrenmeyi Öğrenmenin Ölçülmesi*

Öğrenmeyi öğrenmenin ne olduğu tartışmalarının bir sonraki basamağı da öğrenmeyi öğrenmenin ölçülüp ölçülemeyeceğidir. Avrupa politikasında, ekonomik başarı ve sosyal birliktelik için en önemli yeterliliklerden olduğu düşünülen hayat

boyu öğrenibilme becerisinin nasıl geliştirileceği Lizbon 2000'den <sup>1</sup> bu yana ön plana çıkan sorulardan biri olmuştur. Avrupa Konseyi bilgiye dayalı ekonominin parçası olarak istihdamı, ekonomik reformları ve toplumsal uzlaşmayı güçlendirmek üzere Birlik için yeni bir stratejik hedef üzerinde anlaşmaya varmak amacıyla 23-24 Mart 2000 tarihlerinde Lizbon'da özel bir toplantı düzenlemiştir.” Söz konusu toplantıda, AB Konseyi, 2010 yılında AB'nin dünyada dinamizmi ve rekabet gücü en yüksek bilgi toplumu olma hedefini sağlayacak, ekonomik ve sosyal reformları gerçekleştirme kararı almıştır. Dünyanın çok hızlı değişmesi ve bu nedenle ileride hangi bilgilerin gerekli olacağını tespitinin mümkün olmayışının sonucu olarak, oluşturan testler bilgiyi değil de beceriyi ölçmeye yönelik geliştirilmiştir ve geliştirilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme değerlendirme ölçütleri hayat boyu öğrenme, teorik öğrenmenin hayata yansıtılmasında ve yeni bilgilerin uygulanabilirliğinde önemli olduğu düşünülen duyuşsal ve bilişsel becerilerin tasarruflu bir şekilde ölçümünü sağlar. (Hautamäki ve Kupiainen, 2002. 4)

Avrupada öğrenmeyi öğrenme kavramı ve nasıl ölçüleceği üzerine yapılan bir çok araştırma bir kısmının psikolojik bir kısmının da sosyo-kültürel perspektife dayandırılması açısından farklı teorik yapıdadır. Bu bağlamda kabul gören testler aşağıda yer almaktadır:

1. Helsinki Üniversitesi'nin Öğrenmeyi Öğrenme Üzerine Çalışması
2. Bristol Üniversitesi tarafından geliştirilen ELLI (Effective Lifelong

Learning Inventory)

---

<sup>1</sup> Avrupa Konseyi bilgiye dayalı ekonominin parçası olarak istihdamı, ekonomik reformları ve toplumsal uzlaşmayı güçlendirmek üzere Birlik için yeni bir stratejik hedef üzerinde anlaşmaya varmak amacıyla 23-24 Mart 2000 tarihlerinde Lizbon'da özel bir toplantı düzenlemiştir.” Söz konusu toplantıda, AB Konseyi, 2010 yılında AB'nin dünyada dinamizmi ve rekabet gücü en yüksek bilgi toplumu olma hedefini sağlayacak, ekonomik ve sosyal reformları gerçekleştirme kararı almıştır.

3. Amsterdam Üniversitesinin Projesi
4. Avrupa'nın geliştirdiği sistem ve testler

#### 2.5.8. Helsinki Üniversitesi'nin Çalışması

Finlandiya'da öğrenmeyi öğrenme projesi; Uluslararası Eğitim Organizasyonu, Helsinki Üniversitesi'nde yer alan Eğitim-Öğretim Değerlendirme Merkezi ve Helsinki Eğitim Departmanının işbirliğiyle yoğun bir çaba eşliğinde 1996' da başlatıldı. O zamandan beri öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerinin ölçümü, Finlandiya Eğitim Değerlendirme Modeli'nde eğitim-öğretimin ölçülmesinde çok önemli bir parçayı teşkil etmektedir. (Hautamäki ve Kupiainen, 2002)

Çalışmalarına 1995'te başlayan Helsinki Üniversitesi araştırma grubuyla birlikte öğrenmeyi öğrenme üzerine bir test geliştirmiştir. Testin temelinde 3 ana unsur bulunmaktadır: konuya ilişkin kavramlar, kişiye alakalı kavramlar ve öğrenme yeterlilikleri. Konuya ilişkin kavramlar sosyal bir çerçeveden oluşmakta ve öğrenme ve çalışmayı destekleyen unsurları içermektedir. Kişiye ilişkin kısım ise öğrenme motivasyonu, durum kontrolü kavramları, okuldaki akademik yeterliliği, görev sorumluluğu, kendini değerlendirebilmesi ve geleceğe dair uyumluluğu kavramlarını içerir. Öğrenme yeterlilikleri başlığı altında da; öğrenme ve mantık bölümü, öğrenmenin yönetilmesi ve etkili kişisel düzenleme becerilerini içeren alt başlıklar bulunmaktadır. Bu bölümler ayrıca işlevsel düşünme becerisine dair görevleri de içermektedir.

Testin büyük bir bölümünü anlamaya ilişkin beceriler oluştururken test; temel matematiksel beceri gerektiren işlemleri, mantıksal analizler ve iyi bir eğitim geliştirilip şekillendirilebilecek becerileri yani sonucuyla sonraki öğrenmelere yön verecek ve böylece eğitimin etkililiğine katkı sağlayacak becerileri ölçen görevleri de

içerir. Bunun yanı sıra testin büyük bir bölümü programla yakın ilişkilidir. Nicel ölçümler ve karışık testlerin bazıları doğrudan ilgili olduğu gibi branşla ilgili öğrenilmiş bilgilere ya da genel kültüre dayalıdır ve bu kısımlar da programla ilişkilidir. Test, kavramaya ilişkin ve duyuşsal unsurların yanı sıra öğrencini özgeçmişini de içermektedir (cinsiyet, okul, sınıf, ailenin eğitim düzeyi vb.). Ayrıca uzmanlar teste ek olarak öğretmenlerin; öğretmenlik yeterlilikleri, öğretmenlik yaptıkları sınıf ve okullar hakkında kişisel bilgilerini içeren anketler de hazırlamışlardır.

Geliştirilen setler ilk defa 1996 bahar döneminde 5 Helsinki İlkokulunda 217 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda testin özünde bir değişiklik yapılmamış ancak uygulanacak sınıfa uygunluk ve zaman konusunda değişikliklere gidilmiştir. (Hautamäki ve Kupiainen, 2002: 5) 2001’de 283 öğrenciye Finlandiyaya ait testler İsveç’te de uygulanmış ve uygulamaların sonucunda testin süresi ve öğrencilerin teste katılma istekliliğinde yaşanan problemlerin altı çizilmiştir. Öğretmenler testin uygulanması için gerekli zamanı bulamadıklarını ve bir çok öğrencinin teste katılmak istemediğini vurgulamıştır. (Testi tamamen yapan öğrenci %60 oranında olmuştur.)

Finlandiya’da öğrenmeyi öğrenmenin ölçülmesi eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin hayati bir parçası olmuştur. Uluslar arası normların ortaya koyduğu çalışma programın amaçları üzerine değil yeterliliklerin gerçek ölçümleri üzerine kuruludur. (Hautamäki ve Kupiainen, 2002. 20)

#### 2.5.9. Hollanda’ Da Geliştirilen Test

Hollanda eğitim sistemindeki reformların sonucu olarak Amsterdam Üniversitesi tarafından CCST (Cross-Curricular Skills Test) adıyla geliştirilen test özet olarak aşağıdaki 8 beceri üzerine temellendirilmiştir.

- i. Bulguların düzenlenmesi
- ii. Bilgilerin seçilmesi ve düzenlenmesi
- iii. Özetlemek ve sonuç çıkarmak
- iv. Fikir oluşturmak
- v. Kendinin ve başkalarının davranış ve düşüncelerindeki değer yargılarını tanıyabilme
- vi. Fikirleri gerçeklerden seçebilme, yanlışlardan ayırt edebilme
- vii. Verilen görevler üzerinde birlikte çalışabilme (işbirliği)
- viii. Kişinin kendi çalışmasının niteliğini değerlendirebilmesi (Ürünün iyiliği sürecin iyiliğine bağlıdır.) Uzmanlar bu beceriyi eğitim öğretimin en önemli yeterliliklerinden biri olarak görmektedirler (Quina,1989).

Testle ilgili ortaya atılan hipotezler ve tartışmalar sonucunda hipotezler test edilerek doğrulanmış ve özet olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Testte yer alan becerilerin eğitilebilir becerilerdir.
- Test bir zeka testi değildir
- Test akademik başarıyla zekanın ilişkisini ölçmekle birlikte öğrenmeye karşı olumlu davranışlarla ilgili becerileri içermekte ve sosyal etkinlikleri incelemektedir. (boş zamanlardaki sosyal faaliyetler, okulda zamanın nasıl sarf edildiği, ödeve harcanan zaman gibi)

- Programın içeriği ve yapısıyla testte ölçülen beceriler arasında ilişki vardır ve bu nedenle programdaki becerilere ne kadar dikkat edilirse testte o kadar başarılı olunacaktır.
- Testte ölçülen beceriler ile öğrenmeyi öğrenme becerileri birbiriyle ilişki içindedir.

### 2.6.3. Etkili Hayat Boyu Öğrenme Envanteri

Bristol Üniversitesi'nin geliştirdiği ELLI (the Effective Lifelong Learning Inventory) öğrenmenin etkililiğini artırmak amacıyla öğrencinin kişisel öğrenme gücünü ölçen bir testtir. Envanterin içerdiği 7 ana faktör kısaca aşağıda açıklanmıştır:

- Gelişen oryantasyon (değişme ve öğrenme): Öğrencinin öğrenim sürecinin aşılabilir olduğu kabul etmesi
- Meraklılık: Öğrenenin yeni şeyler keşfetmeye dair isteklilik
- Anlam Çıkarma: Öğrenenin sürekli eski öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasındaki bağlantıyı bulmaya çalışması
- Bağımlılık (özgüven eksikliği) ve kırılganlık (dependence and fragility): Öğrencinin bir hata yaptığında ya da çaresiz kaldığında ne kadar kolay cesaretinin yıkıldığının keşfedilmesi
- Yaratıcılık: Öğrenenin olgu ya da olaylara farklı açılardan bakabilme becerisi
- İlişki /Özgürlük(relationship/interdependence): Öğrenenin öğrenmeye karşı sosyal ve bireysel yaklaşımını dengede tutabilmeyi başarma becerisi
- Farkındalık: Öğrenenin kendi öğrenme süreciyle ilgili farkındalığı



2003'ten bu yana 7 ile 21 yaş arasındaki 9000'de fazla öğrenciye uygulanan bu test yukarıda verilen 7 temel faktöre göre değerlendirilip, değerlendirme sonuçları da her bir öğrenciye örümcek diyagramı metodu kullanılarak dönüt olarak verilmiştir.

#### 2.6.4. *Avrupaya İlişkin Hazırlanan Test*

Avrupa'da öğrenmeyi öğrenmeye olan ilginin büyümesiyle birlikte Avrupa Birliği, hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin içinde öğrenmeyi öğrenme becerilerini tanımlamış ve bununla birlikte öğrenmeyi öğrenmeyi ölçmek için bir yol arayışına girmiştir. Böylelikle Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan uzman grup ilerideki çalışmalarını geliştirmek amacıyla yukarıda sözü edilen 3 önemli çalışmada kapsamına alarak bir pilot proje başlattı. Bu proje bağlamında uzman grup öğrenmeyi öğrenme kavramı adına 2 boyuttan oluşan bir çerçeve önerdi (Mid Sweden University, 17 Aralık 2009):

➤ Birinci boyut (Kavramsal Boyut): Bu boyutun içeriğindeki ölçeklerde Finlandiya ve Hollanda'ya ait (CCST testleri) temel alınmıştır. 4 alt ölçek içerir;

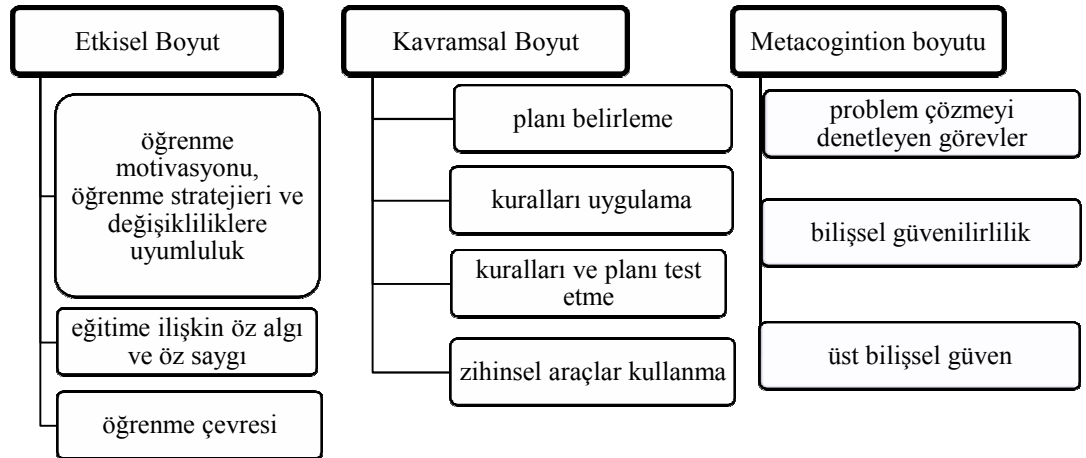
- Planı belirleme
- Kuralları uygulama
- Kuralları ve planı test etme
- Zihinsel metaryeller kullanma

➤ İkinci Boyut (Duyuşsal Boyut): Bu boyutun ölçeklerinde ise Finlandiya ve Bristol Üniversitesi'ne ait testler temel alınmıştır. Bu boyutta da 6 alt ölçek bulunmaktadır:

- Öğrenme motivasyonu
- Öğrenme stratejileri

- Değişime karşı uyumluluk
- Eğitime ilişkin öz benlik algısı (kendini tanıma) ve öz saygı (perceived support from significant other)
- Dışarıdan gelen desteğe ilişkin farkındalık
- Öğrenmenin ilişkin olduğu diğer kavramlar (learning relationship)

Test yukarıdaki gibi oluşturulduktan sonra uzmanlar ve devlet personellerinden oluşan CRELL tarafından gözden geçirilerek son haline getirildi. Son halinde eklenen yeni boyut ise İspanya Madrid Üniversitesi'nin hazırladığı test temel alınarak oluşturulmuştur. Testin yeni versiyonu içerdiği boyutları aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1.2 Avrupa'ya İlişkin Hazırlanan Testin Boyutları

Testin ön uygulaması 2008 Haziran'da 8 Avrupa ülkesindeki (Fransa, İtalya, Kıbrıs, Slovenya, Finlandiya, Avusturya, İspanya, Portekiz) 14 yaş grubundaki 2310 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulamanın sonucunda her bir ülke ulusal bir rapor hazırlamış ve ülkeler arası veriler Helsinki Üniversitesi (Finlandiya) tarafından test edilmiştir. Tüm bu pilot uygulamalara bakıldığında, öğrenmeyi öğrenmenin teorik olarak tanımının yapılmasından ziyade öğrenmeyi öğrenme kavramının nasıl uygulanabilir hale getirileceğinin bilinmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusu kapsamında, öğrenmeyi öğrenme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

### 2.7.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Matuszak (1991), “İşyerinde Öğrenmeyi Öğrenmek: Tecrübe Yoluyla Öğrenmeye Hazırlık Olarak Bir Alıştırma Girişiminin Durumu” adlı çalışması kapsamında işyerinde öğrenmeyi öğrenmek adına bir alıştırma girişimi tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu çalışma, öğrenecek olanları deneysel öğrenme aktivitelerine hazırlamada öğrenmeyi öğrenme teori ve uygulamasının kullanılmasındaki elverişliliği araştırmak amacını içermektedir. En çok işe yarayan konu ve aktivitelerin öğrenme stili profillendirmesi ve sonuçların yorumu, öğrenim projesi planlama ve değerlendirilmesi, öğrenme kaynak ve strateji seçimi ve gelecekteki problemlerin çözülmesi adına analiz ve elde edilen kavrayışların uygulanması konusunda sorun çözme stratejilerinin üzerinde derin düşünme gibi aktiviteler olduğu görülmüştür.

“K-Town’daki Hayatın Eleştirel Bir Araştırması: Baskıdan Çıkış Yolunu Öğrenmeyi Öğrenme” adlı çalışmasında Daniels (1995)’in yürüttüğü çalışmasının temel amacı bu toplumdaki değişiklikleri düzeltmek ve süreci tersine çevirmektir. Çalışma için otobiyografik süreçler ve etnografik araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca, kitap, günlük, gazete kopyaları, nüfus sayımları ve fotoğraflar da veri kapsamında yer almaktadır. Veri toplamadan elde edilen temalar kıyaslamalı teknikler ve fenomenolojik metodolojiyle elde edilen analitik çıkarımlarla analiz edilmiştir. Bu çalışma öğrenmeyi öğrenmenin okul dışı faaliyetlerde de etkinliğini göstermesi açısından öneme sahiptir.

“Yetişkinlerin Din Değiştirerek İslam'a Geçmesindeki Sosyal Ve Kültürel Tecrübeler: Öğrenmeyi Öğrenme Hakkında Çıkarımlar” adlı çalışmasında İbrahim (1995)'in hedefleri Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan bir grup yetişkinin her birerlerinin İslam'a geçişlerinde öne çıkan sosyal ve kültürel tecrübelerini resmetmek ve bu çalışmanın bulgularıyla yetişkin eğitimi araştırmaları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. İslamiyet'e geçiş yapmış yirmi bir (21) yetişkin bu araştırmanın kaynağı olarak hizmet etmişlerdir. Araştırmada etnoğrafya ve fenomen bilimlerinin geleneklerinden esinlenmiş bir yaklaşım kullanılarak, ham bilgiler temel olarak geçiş yapan insanlarla yapılmış bir seri röportaj ve ayrı ayrı nitelendirilmiş hazırda varolan varsayımların özenli incelemeleri sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları yetişkinlerin kişisel değişim amacıyla yeni şeyler öğrenmelerinin sosyal, kültürel, tarihsel ve psikolojik açıdan bağlamsal olduğunu güçlü bir şekilde göstermektedir.

Perry ve Graham (1995)'in yürüttükleri “Tarih Dersi Öğretininde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Lise Öğrencilerine Uygulanması” adlı çalışmanın amacı 113 çağdaş tarih dersi alan öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejisi öğretildikten sonra öğrenmede bakış açısı kazanıp kazanmadıklarını araştırmaktır. Direkt olarak materyale uygulanan, üst bilişsel stratejiler ve uygulama sürecini gözlemleyen gibi bilişsel öğrenme stratejilerinin eğitimi öğrenmeyi öğrenme kapsamına girmektedir. . Bu çalışmadan bilişsel strateji eğitiminin etkililiğini gösteren güçlü örnekler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ilgi ve motivasyonda bir artış göstermiş ve ifade etmişlerdir.

Witt (1997)'in “Öğrenmeyi Öğrenme: Devlet Kolejleri Yönetiminde Faaliyet Araştırması” adlı çalışmasının amacı işbirlikçi örgütsel öğrenme için planlama ve karar verme sürecinde devlet kolejlerinin ideallerini somutlaştırmaktır. Sonuçların da

desteklediği gibi öğrenmeyi öğrenme onun süreçlerini tanıyan ve uygulayan kararlı ve açık örgütsel çabalar gerektirir. Öğrenmeyi öğrenme bir sonuç olarak değil bir yolculuk olarak görülmelidir.

Weinstein (1998)'in yürüttüğü “Başarılı Gayri Menkul Uzmanlarının Stratejilerini Öğrenmeyi Öğrenmek: Devam Eden Profesyonel Eğitim İçin Çıkarımlar” adlı çalışmanın başlıca amacı lisanslı gayri menkul uzmanlarının gayri menkul işi içinde nasıl rekabetçi ve başarılı kalmayı öğrenmeyi öğrendiklerini göstermektir. İkinci amacı ise araştırmanın çıkarımları ile devam eden profesyonel eğitim arasında bağlantı kurmaktır. Çalışmadan iki önemli sonuç çıkmıştır. İlk olarak, organizasyonlar düzenli olarak profesyonelleri, işlerini değerlendirmek için yoklamalıdır. İkinci olarak, görüşmeciler kadın ve erkeklerin işte nasıl farklı şekillerde öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Karlen (1999)'un yürüttüğü “Dönüşüm İçin Eğitim: Öğrenmeyi Öğrenme Eğitiminde Ergenin En Anlamlı Deneyimlerini Anlamak” adlı eylem araştırma projesi öğrenmeyi öğrenme dersine katılan ergenlerin dönüşüm deneyimlerini nasıl sürdürdükleri ve bu deneyimlerin onların hayatlarını ve kendileriyle ilgili algılarını nasıl etkilediği ile ilgili bakış açısı sağlamıştır. Bu programın amacı öğrencilerin öğrenimlerinde, ilişkilerinde ve yaşamlarında daha etkili ve verimli olmaları adına kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamaktır. Program, kişisel gelişim, sosyal beceriler, akademik beceriler (öğrenmeyi öğrenme) ve pratik beceriler (gerçek hayat durumlarına öğrenmenin uygulanması) konseptleri üzerine tasarlanmıştır. Bulgular öğrencilerin davranışlarındaki, kendilerini nasıl algıladıklarındaki ve başkaları ve dünyayla iletişim kurma tarzlarındaki kişisel dönüşümlerini nasıl yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgulardan ortaya çıkan öğretim modeline “Dönüşüm İçin Eğitim”

adı verilir. Bu model öğrenimin sadece öğrencilerin konu öğrenmeleri için değil aynı zamanda kişisel dönüşümlerini yaşamaları için nasıl yönetilmesi gerektiği hakkında bir yol gösterir. Öğretmenin ve öğrenmenin güçlü bir modeli olan, özel olarak öğrencilerin dönüşüm deneyimlerine dayalı olan bu çalışma bütünsel ve beyin-odaklı eğitime katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışma değişimin yönetimi, dönüşümsel öğrenme teorisi ve değer odaklı liderlik ve öğrenme alanlarına katkıda bulunmaktadır .

Pintrich (1999), “Kendi Kendine Düzenlenen Öğrenmeyi Arttırma ve Devam Ettirmede Motivasyonun Rolü” adlı çalışmasında, kendi kendine öğrenmede motivasyonun önemini vurgulamaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; kendine yeterlilik kendi kendine öğrenmeyi olumlu etkilemektedir, başarıya dair özgüveni yüksek olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları görülmüştür. Ayrıca kendi kendine öğrenme ile çalışmalara verilen değer arasında paralellik gözlenmektedir. Bunlara ek olarak; Pintrich öğrencilerin öğrenebilme yeteneklerini geliştirmelerinde kendi gelişimlerini amaç edinmeleri üzerinde önemle durmuştur.

Sperlink, Howard ve Staley (2000), “Yürütücü Biliş ve Kendi Kendine Öğrenme Kalıpları” isimli çalışmalarında, yürütücü bilişin kendini doğrulayan ölçümlerinin birbirine yaklaştığını gözlemleyerek yürütücü biliş ve akademik başarı arasında önemli ilişkiler bulmuşlardır. Kendini açıklayan yürütücü biliş ve doğruluk oranları arasında negatif ilişki, yürütücü biliş – motivasyon ve yürütücü biliş – strateji kullanma arasında pozitif ilişki bulunduğu sonuçlarına varmışlardır.

Öğrenmeyi öğrenme stratejileriyle öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen Conford (2002), “Etkili Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Temel Olarak Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmasında, bütün yaşam boyu öğrenme için öğrenmeyi öğrenme stratejilerini geliştirmenin temel gereklilik olduğunu belirtmektedir. Çalışmada, yürütücü biliş ve bilişsel öğrenme stratejileri içerisinde yer alan bir takım stratejilerin (hızlı okuma, etkili not alma, özetleme, tekrar stratejileri vb.) genel program çerçevesinde ihmal edildiği vurgulanmış ve bu stratejilerin okul ortamında işlenmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki yürütücü biliş stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanmadığı ve öğrenci öğrenmelerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı sonucuna varılmış bu sonuçtan yola çıkılarak eğitimin her kademesindeki eğitimci ve öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri öğretecek yeterliliğe sahip olmaları ve programının stratejilerin öğretimini kapsayacak şekilde yapılandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Azevedo ve Cromley (2003) “Kendi Öğrenmesini Düzenleme Eğitimi ve Hipermedya ile Öğrenme” adlı çalışmalarında, öğrencilere öğrenmelerini kendilerinin düzenlemesi öğretildiğinde karışık konuları anlamada hipermedyanın öğrencilerin yeteneklerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Taylor ve Corrigan (2005) hizmet içi ortaöğretim öğretmenlerine yönelik düzenlenen “Güçlendirme ve Güven; Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenler, Kendi Kendine Düzenlemeyle Öğrenme Programı Doğrultusunda Bilimi Öğretmeyi Öğreniyorlar” isimli çalışmaları öğretmenlerin ortaokullarda öğretme kabiliyetlerinde güven geliştirmelerine sebep olmuştur. Çalışmada, kalıpsal anlayış geliştirmede içerik bilgisindeki zayıf yerler tespit edilerek ve öncelikle öğrencilerden bilgilerini kontrol etmeleri istenerek ve proje dışında “aktivitelerinin arkasında

bilim” olduğu noktası vurgulanarak yöntem geliştirilmiş ve bu açık öğrenme çevresinin orta fen sınıflarında etkinlik temelli öğrenmeyi keşfetmede öğrenci öğretmen güvenini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Öğrenmenin üç temel özelliğine dikkat çeken Paris ve Winograd (2005), yaptıkları çalışmada, öğrenmenin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır: düşüncenin farkındalığı (kendi kendini düzenlemenin bir parçası olmak, etkili düşünmenin farkındalığı ve kişisel düşünce alışkanlıklarının çözümlenmesini içerir), stratejilerin kullanımını (kişinin öğrenme, ders çalışma, duygularının kontrolü, amaçların takibi ve bunun gibi birçok gelişen stratejilerin dağarcığını kapsar) ve sürekli güdülenme (çünkü öğrenme, seçenekler ve çabalar gerektirir).

Farnsworth (2006), “Öğretmen Eğitiminde Topluları Öğrenmeyi Öğrenmek: Kimlikleri Oluşturmak Ve İdeolojilerle Yüzleşmek” adlı çalışmasında sosyal adalet için eğitmeyi öğrenme süreci ile sosyal ve kurumsal çevremiz arasındaki ilişkiyi daha iyi anlama çabasıyla hizmet öncesi öğretmenlerin eğitim programının topluma katılımları ile ilgili deneyimlerinden toplanan nitel detayı analiz eder. Bu çalışma ile hizmet öncesi öğretmenlerin eğitimindeki ideolojinin rolünün araştırılması ve kültüre duyarlı öğretmen yetiştirme amacıyla düşünce sistemimizi şekillendirmesi amaçlanmıştır.

Topluca yapılan duvar resimlerine katılımın eğitimsel faydaları hakkında artan miktarda eser bulunmasına rağmen, okullarda ve eğitim fakültelerinde, topluca duvar resmi yapmanın pedagojik önemine gerektiği değeri verilmemektedir. Solaja (2007) tarafından yürütölen “Hizmet Öncesi Öğretmenler Gelişiyor: Caring Tree Duvar Resmi Projesiyle Beraberce Öğrenmeyi Öğrenmek”, bu önemi araştıran ve



toplucu duvar resmi yapma aktivitesinin çevre eğitimi araştırmalarına dâhil edilmesinin uygulamaları ne derecede zenginleştireceğine bakmakta olan bir tezdır. Bulgular, çevre eğitimcilerinin karşılaştığı karmaşık mücadelelere yönelik bazı gerçeklere ışık tutmakta, böylece yaratıcı ve işbirliğine dayalı araştırmalara katılımı teşvik etmektedir.

### 2.7.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Öztürk (1990) “Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” isimli araştırmasında kendi kendine öğrenme yönteminin ilköğretim birinci kademe sınıflarında fen bilgisi derslerine yönelik uygulamasını yapmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: yüksek sosyal çevredeki sınıfın sınav başarı ortalaması düşük sosyal çevredeki sınıfın ortalamasından anlamlı düzeyde büyüktür, yüksek ve düşük sosyal çevrelerdeki sınıfların erişim ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ve düşük sosyal çevredeki sınıfın duyuşsal özellik ortalamalarının yüksek sosyal çevredeki sınıfın ortalamasından anlamlı düzeyde büyüktür. Buna göre; kendi kendine öğrenme etkinliklerinin , okulun bulunduğu sosyalçevrenin öğrenme ürünleri üzerindeki olumsuz etkilerini azaltıcı rol oynanadığı saptanmıştır. Öztürk, çalışmadan elde ettiği bulgulardan yola çıkarak, kendi kendine öğrenme yönteminden beklenen bireysel ve toplumsal faydaların sağlanabileceğine vurgu yapmıştır.

“Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğe Etkisi” adlı çalışmasında Gümüş (1997), sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve düşük ailelerden gelen ilköğretim birinci kademe 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde temel soruları sormalarına yönelik bir uygulama yapmıştır. Gümüş uygulamasında, kılavuzlu soruları sorma öğretiminin verildiği gruplar ile geleneksel öğretim gruplarının erişimleri, öğrenmelerinin kalıcılık düzeyleri ve akademik benlik

kavramları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda yürütücü biliş stratejisi eğitimi alan grupların, kontrol gruplarına göre genel olarak daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Yorulmaz (2001); “Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde, tarih ve coğrafya ünitelerinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin başarı düzeyine etkisi üzerinde durulmuştur. Emel Yorulmaz tarafından 2001 yılında “Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi” konusunda yapılan araştırmadır. Yorulmaz (2001) bu çalışmasında deneysel bir çalışma yapmış olup, ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde okutulmakta olan bir adet tarih ve coğrafya ünitesini deney grubuna öğrenmeyi öğrenme stratejilerini uygulayarak ders işlemiştir. Kontrol grubuna ise klasik ders işleyerek çalışmayı tamamlamış ve sonuçlar üzerinde madde güçlüğü ve t testi gibi çeşitli istatistiksel teknikler uygulayarak iki grubu karşılaştırmıştır. Sonuçların hepsinde deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yani öğrenmeyi öğrenme etkinliği ile ders işlenen sınıf, klasik olarak ders işlenen sınıftan daha başarılı olmuştur.

Sevgi (2002), “ İnsan Yetiştirme Sürecinde Öğrenmeyi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Programlarına Uygulanabilirliği” konulu çalışmasında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğrenmeyi öğretmeyi gerçekleştirme düzeyine gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Siirt il merkezi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda okuyan öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada öğretmenlerin öğrenmeyi

öğretmeyi gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğrencilerin algılarına oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrenme yaklaşımı programıyla birlikte öğrenme kalitesini yükseltmek amacıyla Saraçgil (2009) tarafından yürütülen çalışmada insanların farklı karmaşıklık düzeyine sahip stratejik ortamlarda öğrenme davranışı incelenmektedir. Artan ve azalan olmak üzere her biri dört oyundan oluşan iki farklı sabit toplam oyun dizisi kullanılarak yapılan deneyler süresince toplanan tahmin bilgileri ve oyundaki seçimler, hangi öğrenme modeli ya da modellerinin tek tek oyunlarda ve de farklı oyunlar arasında sergilenen davranışı açıklamada kullanılmıştır. Yapılan ekonometrik analizler sonucunda insanların öğrenme davranışının oyundan oyuna değiştirdiği, farklı oyunlara farklı şekilde yaklaştığı gözlemlenmiştir. Oyundan oyuna öğrenme davranışındaki değişiklikler ile oyunların karmaşıklık seviyesi arasında net bir ilişki bulunmamaktadır. Tahmin belirtme ve tahminlere en iyi cevap davranışın da oyuna göre değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak öğrenme ve tahmin üretme davranışı net bir şekilde oyuna bağlıdır.

### III Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri yer almaktadır.

#### *3.1. Araştırma Modeli*

Öğrencilerin var olan öğrenmeyi öğrenme becerileri ile akademik başarı ve tutumları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma modeli olarak ilişki model kullanılmıştır. İlişki model varlıklar arasındaki bağlantının içerdiği değerlere göre sıralanması esasına dayanır.

#### *3.2. Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 yılında Kütahya il merkezindeki yerleşim yerlerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin etkin olabilmesi için tabakalardaki birimlerin kendi içinde homojen olması ve tabakalar arasında gerçek bir farklılık bulunması gerekir. Gerçeğe daha yakın bir sonuç elde etmek için örneklem sosyo-ekonomik düzeye göre tabakalandıktan sonra her tabakadan basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçim yapılmıştır. Aşağıda verilen tabloda İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda evreni temsil üzere seçilen ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre tabakalanan örneklemin okullara göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.1

*Kütahya Merkez İlçede İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinden Seçilen Örneklem Okullara Göre Dağılımı*

<i>Sosyoekonomik Düzey</i>	<i>Okul Adı</i>	<i>7. Sınıf</i>	<i>8. Sınıf</i>	<i>Toplam</i>
Yüksek	Şehitler İlköğretim Okulu	177	131	308
	Abdurrahman Paşa İlköğretim Okulu	84	-	84
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	56	87	143
Orta	Fatih	127	60	187
	Linyit	64	72	136
	Yıldırım Beyazıt	36	44	80
Düşük	Fuat Paşa	59	37	96
	Mehmet Çini	35	32	67
	30 Ağustos	51	25	76
	Toplam	689	488	1177

Örneklem, evrenin temsili bir kümesidir. Örnekleme ise, bir bütünü kendi içinden seçilmiş bir parçasıyla temsil edilmesidir. Örneklem alınmasında öncelikli olarak dikkat edilmesi gereken örneklemin, alındığı-çekildiği evreni temsil edebilme gücüdür. Bu durumda evren ne denli büyükse örneklem de o derece büyük olmalıdır (Balcı, 2006). Örneklem oranı hesaplamasında formül şu şekildedir (Aziz, 2003):

$$x100 \frac{n(\text{örneklem büyüklüğü})}{N(\text{evrenin büyüklüğü})}$$

Bu formüle göre toplam 2444 öğrenci mevcuduna sahip dokuz (9) okul tabakalama yöntemiyle üç farklı sosyo-ekonomik düzey olarak ayrılmış ve bu okullardan rastlantısal yolla seçilen sınıflarda bulunan öğrenci sayıları yeterli görülerek toplam 1177 öğrenciye tabloda görülen dağılıma göre uygulama yapılmıştır. Örneklem, 7173 öğrenciden oluşan evren büyüklüğünün %16'sını oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca 7. sınıf kademesi için örneklem oranı %19, 8. sınıf kademesi için örneklem oranı ise %14 olarak hesaplanmıştır. Evren büyüklüğü (Kütahya merkez ilçedeki toplam 7. ve 8. Sınıf öğrenci sayısı) göz önünde bulundurularak ve Balcı (1997) referans alınarak güven aralığının üzerine çıkıldığı ve belirlenen örneklem evreni temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir.

Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de yer sunulmuştur.

Tablo 3.2

*Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	7	Toplam	
Cinsiyet		Kız	Erkek					-	
	η	592	584					1176	
	%	45	44.3					89.3	
Öğrenim Görülen Okul		Yüksek	Orta	Düşük					
	η	535	403	239				1177	
	%	40.6	30.6	18.1				89.4	
Yıl Sonu Başarı Puanı		0-60	61-70	71-80	81-90	91-100			
	η	143	208	297	306	156		1110	
	%	10.9	15.8	22.6	23.2	11.8		84.3	
SBS Puanı		0-250	251-300	301-350	351-400	401-450	451-500		
	η	140	136	166	224	167	144	132	1109
	%	10.6	10.3	12.6	17.0	12.7	10.9	10.0	84.2
Sınıf Puanı		0-250	251-300	301-350	351-400	401-450	451-500		
	η	83	95	152	208	199	201	171	1109
	%	6.3	7.2	11.5	15.8	15.1	15.3	13.0	84.2

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği Finlandiya Helsinki Üniversitesi tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeylerinin tespiti amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmamızda testi 2010 versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin *iç tutarlılık düzeyi* tüm alt boyutlar dikkate alındığında Cronbach Alpha değeri 0.50 ile 0.95 arasında değişmektedir.

Aracın kullanımı amacıyla yürütülen çalışmanın ilk aşamasında orijinal ölçek maddeleri iki (2) uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu işlemi takiben çeviriler yabancı dil ve eğitim bilimleri konusunda yetkin iki (2) uzman tarafından kontrol edilmiştir. Uzmanların kabul ettikleri çeviriler ölçek için esas alınmıştır. Hazırlanan Türkçe formun dilsel eşdeğerliklerinin belirlenmesinde uzman görüşleri yeterli görülmüştür. Esas alınan Türkçe formun, Eskişehir il merkezine bağlı özel bir ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada ölçeğin içeriğinde yer alan bölümlere ilişkin branşlar olan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik dersi uzmanlarıyla birlikte gerekli düzeltmeler yapılarak sorular öğrenciler açısından daha anlaşılır bir hale getirilmiştir. Bu işlemden sonra son halini alan Türkçe formun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçe formunda yer alan maddelerin özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla toplanan veriler üzerinde madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerlerikorelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir boyutu farklı bir değişkeni ölçmektedir bu nedenle her bir boyutun madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa

değerlerikorelasyonları kendi içinde değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt faktörlerinin kendi arasındaki korelasyonları belirlemek amacıyla yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçlarına (Ek-2)' de yer verilmiştir. Ölçek yapı olarak değiştirilmediğinden ve orijinal formu aynen korunduğundan dolayı yapısal olarak geçerliliğe sahip olduğu eğitim bilimleri alanındaki uzmanlar tarafından kabul edilmiştir.

Öğremeyi Öğrenme Ölçeği iki ana ölçütten oluşmaktadır. Bunlar: duyuşsal beceriler ve bilişsel beceriler ölçekleridir. Her iki ölçek ise kendi içinde boyutlara ayrılmaktadır. Boyutlar ve boyutların isimlendirmeleri orijinal metinden çevrilerek değişiklik yapılmadan aynen kullanılmıştır. Ölçek içeriği tüm boyutları ile beraber ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

i) *Duyuşsal Beceriler Ölçeği*: Öğrencilerin duyuşsal beceri düzeylerini ölçmeye yönelik olan bu ölçek Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışması ve Bireyin Karakter Eğilimi olmak üzere 5 boyut içermektedir. Maddelere verilen yargısal tepkiler “hiç katılmıyorum” (1), “orta düzeyde katılmıyorum” (2), “biraz katılmıyorum” (3), “tarafsızım” (4), “biraz katılıyorum” (5) “orta düzeyde katılıyorum” (6), ve “tamamen katılıyorum” (7) şeklinde sıralanan likert tipi 7’li bir dereceleme göre puanlanmaktadır.

(1) *Okul ve Birey*: Öğrencinin ve çevresinin, okul ve okula ilişkin kavramlarla (öğretmen, sınıf arkadaşları, sınavlar, ödevler vs.) ilgili tutumunu belirlemeye yönelik olan Okul ve Birey boyutu 14 alt boyut içermektedir. Bunlar: *Okula İlişkin Tutum*, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-



Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı

Madde örnekler:

- (1) Arkadaşlarım okulda öğrendiğimiz şeylere çok değer veriyorlar.
- (2) Bence öğretmenlerimiz adaletli ve adil.

Tablo 3.3

*Okul ve Birey Boyutunun İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	Madde	Madde	Madde No	Madde	Madde
MADDE 1	.52	.93	MADDE 23	.13	.93
MADDE 2	.37	.93	MADDE 24	.44	.93
MADDE 3	.36	.93	MADDE 25	.57	.93
MADDE 4	.44	.93	MADDE 26	.58	.93
MADDE 5	.49	.93	MADDE 27	.58	.93
MADDE 6	.45	.93	MADDE 28	.56	.93
MADDE 7	.48	.93	MADDE 29	.61	.93
MADDE 8	.33	.93	MADDE 30	.60	.93
MADDE 9	.49	.93	MADDE 31	.43	.93
MADDE 10	.57	.93	MADDE 32	.46	.93
MADDE 11	.44	.93	MADDE 33	.36	.93
MADDE 12	.49	.93	MADDE 34	.46	.93
MADDE 13	.52	.93	MADDE 35	.46	.93
MADDE 14	.58	.93	MADDE 36	.57	.93
MADDE 15	.39	.93	MADDE 37	.19	.93
MADDE 16	.45	.93	MADDE 38	.44	.93
MADDE 17	.53	.93	MADDE 39	.52	.93
MADDE 18	.54	.93	MADDE 40	.56	.93
MADDE 19	.46	.93	MADDE 41	.58	.93
MADDE 20	.53	.93	MADDE 42	.44	.93
MADDE 21	.47	.93	MADDE 43	.43	.93
MADDE 22	.61	.93			
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.93					

*Okul ve Birey* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .13 ile .61 arasında , madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri ise .93 olarak bulunmuştur. Tablo 3.3' de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.4

*Okul ve Birey Boyutunun Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Okula Karşı Tutum	.70
Öğretmenlere Karşı Tutum	.62
Ailenin Okula Karşı Tutumu	.74
Arkadaşların Okula Karşı Tutumu	.77
Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti	.78
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.87
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.66
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	.68
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.65
Bireysel Yeterlilik-Yazma	.59
Benlik Algısı	.73
Yazılı Kaynak Kullanımı	.58
Bilgisayar Kullanımı	.52
Sınıf Ortamı	.48

(2) *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*: Öğrencinin başarıyı elde etmeye dair

inançları, kendi öğrenmelerine ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin olan tutumlarını tespit etmeye yönelik bu boyut İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt boyutlarından oluşmaktadır.

Madde örnekler:

(1) Bir sınav için hazırlanırken, neyi öğrenmem gerektiğine göre hedeflerimi belirlerim.

(2) Yeteri kadar çaba gösterirsem okulda başarılı olabilirim.

Tablo 3.5

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	Madde		Madde No	Madde	
	Toplam	Kalan		Toplam	Kalan
MADDE 1	.48	.89	MADDE 20	.47	.89
MADDE 2	.44	.89	MADDE 21	.46	.89
MADDE 3	.44	.89	MADDE 22	.22	.89
MADDE 4	.19	.89	MADDE 23	.47	.89
MADDE 5	.40	.89	MADDE 24	.47	.89
MADDE 6	.44	.89	MADDE 25	.39	.89
MADDE 7	.40	.89	MADDE 26	.40	.89
MADDE 8	.39	.89	MADDE 27	.24	.89
MADDE 9	.27	.89	MADDE 28	.42	.89
MADDE 10	.44	.89	MADDE 29	.27	.89
MADDE 11	.50	.89	MADDE 30	.47	.89
MADDE 12	.27	.89	MADDE 31	.44	.89
MADDE 13	.49	.89	MADDE 32	.53	.88
MADDE 14	.44	.89	MADDE 33	.48	.89
MADDE 15	.47	.89	MADDE 34	.45	.89
MADDE 16	.39	.89	MADDE 35	.44	.89
MADDE 17	.42	.89	MADDE 36	.39	.89
MADDE 18	.50	.89	MADDE 37	.29	.89
MADDE 19	.44	.89	MADDE 38	.21	.89

Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.89

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .21 ile .53 arasında , madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri ise .89 olarak bulunmuştur. Tablo 3.5’de tüm

maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.6

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
İç Motivasyon	.74
Derinlemesine Çalışma	.63
Başarısızlık korkusu	.66
Yeteneğe Olan İnanç	.64
Şansa Olan İnanç	.52
Çabaya Olan İnanç	.65
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.70
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.67
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	.73
Başarı Güdüsü İle Uyum	.63
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.56
Vazgeçmeye Eğilim	.49
Yüzeysel Çalışma	.50

(3) *Grup çalışması*: Öğrenme kuramları arasında önemli bir yere sahip olan işbirlikli öğrenme kuramının temelinde yer alan grup çalışması en etkili öğrenme yollarından biridir. Bu açıdan öğrenmeyi öğrenme ölçeğinin boyutları arasında yer alan bu boyutta öğrencilerin grup çalışmasındaki tutumu İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt boyutlarıyla belirlenmiştir.

Madde örnekler:

(1) Grup içinde sessiz kalma eğilimindeyim.

(2) Herkesin fikirlerini dinlerim ve tüm grubu tatmin edecek bir çözüm bulmaya çalışırım.

Tablo 3.7

*Grup Çalışması Boyutunun İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.39	.83	MADDE 8	.59	.82
MADDE 2	.62	.82	MADDE 9	.63	.81
MADDE 3	.62	.81	MADDE 10	.61	.82
MADDE 4	.62	.82	MADDE 11	.03	.86
MADDE 5	.58	.82	MADDE 12	.47	.82
MADDE 6	.40	.83	MADDE 13	.59	.82
MADDE 7	.13	.85	MADDE 14	.54	.82

Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.83

*Grup Çalışması* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .13 ile .61 arasında , madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri ise .81 ile .85 arasında bulunmuştur. Tablo 3.7'de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.8

*Grup Çalışması Boyutunun Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
İşbirliğine Eğilim	.74
Aktif Olmama (Pasif)	.61
Uyumsuzluk Eğilimi	.50
<b>Tablo. 3.8</b>	
Liderlik Eğilimi	.74
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.74

(4) *Bireyin karakter Eğilimi*: Öğrencinin hem okul içi hem de okul dışında öğrenmesinde etkin rolü olan karakter eğilimin tespit edilmeye çalışıldığı bu boyutta öğrencilerin karakter eğilimleri Sorumsuz ve Sorumlu olmak üzere iki ana alt boyutta ele alınmıştır.

Madde örnekler:

- (1) Gayretliyim, çok çalışkanım.
- (2) İşlerimi yarım bırakmaya eğilimliyim.

Tablo 3.9

*Bireyin Karakter Eğilimi Boyutunun İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.52	.76	MADDE 13	.51	.76
MADDE 2	.54	.76	MADDE 14	.56	.76
MADDE 3	.54	.76	MADDE 15	.52	.76
MADDE 4	-.14	.79	MADDE 16	.08	.78
MADDE 5	-.11	.79	MADDE 17	.54	.76
MADDE 6	.41	.76	MADDE 25	.52	.76
MADDE 7	.54	.76	MADDE 26	.07	.79
MADDE 8	.39	.76	MADDE 20	.39	.76
MADDE 9	.49	.76	MADDE 21	-.03	.79
MADDE 10	.01	.79	MADDE 22	.04	.79
MADDE 11	.60	.75	MADDE 23	.40	.76
MADDE 12	.57	.76	MADDE 24	.33	.77

Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.78

*Bireyin Karakter Eğilimi* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları  $-.14$  ile  $.60$  arasında, madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri ise  $.75$  ile  $.79$  arasında bulunmuştur. Tablo

3.9’da tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.10

*Bireyin Karakter Eğilimi Boyutunun Alt Faktörlerinin Cronbach Alpha Katsayıları*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Sorumsuz	.73
Sorumlu	.91

ii. Bilişsel Beceriler Ölçeği: Öğrencilerin bilişsel alandaki başarılarının ölçülmesinde kullanılan en önemli yaklaşım Bloom tarafından geliştirilen ve Bloom Taksonomisi olarak bilinen bilişsel gelişim seviyeleridir. Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel alanın altı alt basamağı vardır. Bunlar; i) bilgi, ii) kavrama, iii) uygulama, iv) analiz, v) sentez ve vi) değerlendirme basamaklarıdır (Bloom, 1956; Özmen, 2006). Bu ölçek bilişsel alanın basamaklarını içeren ve öğrencilerin bilişsel beceri düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş Akıl Yürütme (Tümdengelim), Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü olmak üzere 8 boyut içermektedir. Boyutların her biri çoktan seçmeli şekildedir. Soruların puanlanmasında (1,0) metodu kullanılmıştır. Doğru yanıtı 1; boş, yanlış ve birden fazla yanıt olduğu hallere ise 0 puan verilmiştir (Akkuş ve Baykul,2001).

(1) Akıl Yürütme: Bu alt boyutta, verilen bilgilerden yola çıkarak yeni bilginin doğruluğu konusunda analiz, sentez ve değerlendirme yeterliliklerini kullanabilme becerisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Madde örnekler:

(1) Eğer örümcekler uçabiliyorsa, demek ki kanatları var.

Örümceklerin kanatları yoktur fakat tüyleri vardır.

Buna göre;

Örümceklerin tüyleri varsa, o zaman uçabilirler.

a. Evet, bu doğru

b. Hayır, bu doğru değil.

Tablo 3.11

*Akıl Yürütme (Tümdengelim) Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

	<i>Madde</i>	<i>Madde</i>		<i>Madde</i>	<i>Madde</i>
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
Madde No			Madde No		
MADDE 1	.10	.49	MADDE 8	.14	.49
MADDE 2	.09	.50	MADDE 9	.20	.47
MADDE 3	.24	.46	MADDE 10	.21	.47
MADDE 4	.18	.48	MADDE 11	.08	.50
MADDE 5	.31	.45	MADDE 12	.16	.48
MADDE 6	.21	.47	MADDE 13	.28	.45
MADDE 7	.20	.47	MADDE 14	.14	.49
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.50					

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam

korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .08 ile .31 arasında , madde

elendikten sonra oluşan alfa değerleri ise .45 ile .50 arasında değişmektedir. Tablo

3.11'de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa

değerleri verilmiştir.



(2) ve (3) Matematiksel Düşünme (Kavram Bulma ve Aritmetik İşlemler): Yeni bir problemi genel kavramlarla çözme becerisi olan uygulama basamağını içeren bu alt boyutlar öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorular içermektedir.

Madde örnekler:

(1)  $x*y = x+y$ ,  $x < y$  ise

$x*y = x-y$ ,  $x > y$  ise

Buna göre;  $13*5$  kaçtır?

(2)  $(3x5)$  a  $5 = 10$  ise a harfi dört işlemten hangisini temsil etmektedir.

Tablo 3.12

*Kavram Bulma Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

<i>Madde</i>		<i>Madde</i>		<i>Madde</i>		<i>Madde</i>	
<i>Madde No</i>	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>	<i>Madde No</i>	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>	<i>Madde No</i>	<i>Toplam</i>
MADDE 1	.59	.68	MADDE 6	.38	.72		
MADDE 2	.59	.68	MADDE 7	.20	.74		
MADDE 3	.27	.73	MADDE 8	.57	.69		
MADDE 4	.32	.73	MADDE 9	.42	.71		
MADDE 5	.27	.74	MADDE 10	.34	.72		
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.74							

*Kavram Bulma* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .20 ile .59 arasında, madde elendikten sonra oluşan alfa değerlerikorelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları ise .68 ile 74 arasında bulunmuştur. Tablo 3.12'de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.13

*Aritmetik İşlemler Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.36	.80	MADDE 6	.70	.76
MADDE 2	.50	.79	MADDE 7	.68	.76
MADDE 3	.43	.80	MADDE 8	.50	.79
MADDE 4	.49	.79	MADDE 9	.45	.80
MADDE 5	.65	.77	MADDE 10	.22	.83
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.81					

*Aritmetik İşlemler* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .22 ile .70 arasında , madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları ise .76 ile .83 arasında bulunmuştur. Tablo 3.13’de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

(3) Metin Kavrama: Kavrama basamağına ilişkin Metin Kavrama alt boyutu bir metni anlama ve metin ana fikir ve özetini veren cümleleri kavrayabilme becerisini gerektiren maddelerden oluşmaktadır.

(1) Metnin içerisinde geçen “Şehirlerin problemlerinden biri suçların işlenmesiydi” cümlesi;

- Önemsiz bir ayrıntıdır.
- Metnin ana düşüncesidir.
- Metin içeriğinin iyi bir özetidir.

Tablo 3.14

*Metin Kavrama Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.30	.34	MADDE 9	.25	.36
MADDE 2	-.02	.44	MADDE 10	.19	.38
MADDE 3	.30	.34	MADDE 11	.08	.41
MADDE 4	.02	.43	MADDE 12	.07	.41
MADDE 5	.11	.40	MADDE 13	.09	.41
MADDE 6	.27	.35	MADDE 14	.25	.36
MADDE 7	.21	.37	MADDE 15	.19	.38
MADDE 8	-.01	.44			
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.41					

*Metin Kavrama* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları -.02 ile .30 arasında , madde elendikten sonra oluşan alfa değerlerikorelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları ise .34 ile 44 arasında bulunmuştur. Tablo 3.14'de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

(5), (6) ve (7) Genel Bilgi (Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat ve Kültür):

Öğrenilen bilgiyi anlamaksızın görünce tanıma, sorunca söyleme becerisi olarak belirtilen bilgi alt basamağında öğrencilerin hangi düzeyde olduğunu belirlenmeye yönelik bu alt boyutta genel kültür soruları yer almaktadır.

- (1) Yukarıda verilen resim ile aşağıda verilen tarihleri eşleştiriniz.
- (2) İsimleri verilen yerleri buldukları bölgelere coğrafi olarak yerleştiriniz.
- (3) Belirtilen eserleri yazarları ile eşleştiriniz.

Tablo 3.15

*Tarihsel Zamanlama Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.57	.77	MADDE 5	.64	.76
MADDE 2	.48	.78	MADDE 6	.56	.77
MADDE 3	.46	.79	MADDE 7	.57	.77
MADDE 4	.57	.77	MADDE 8	.27	.81
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.80					

*Tarihsel Zamanlama* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .27 ile .64 arasında madde elendikten sonra oluşan alfa değerlerikorelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları ise .76 ile 81 arasında bulunmuştur. Tablo 3.15'te tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.16

*Coğrafya Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.60	.78	MADDE 5	.48	.81
MADDE 2	.62	.78	MADDE 6	.57	.79
MADDE 3	.55	.79	MADDE 7	.55	.79
MADDE 4	.52	.80			
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.81					

*Coğrafya* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .48 ile .62 arasında , madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları ise .78 ile 81 arasında bulunmuştur. Tablo 3.16'da tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 3.17

*Sanat ve Kültür Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.70	.77	MADDE 8	-.15	.83
MADDE 2	.56	.79	MADDE 9	.49	.79
MADDE 3	.34	.80	MADDE 10	.42	.80
MADDE 4	.63	.78	MADDE 11	.61	.78
MADDE 5	.46	.80	MADDE 12	.63	.78
MADDE 6	.54	.79	MADDE 13	-.32	.84
MADDE 7	.52	.79			
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.81					

*Sanat ve Kültür* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları -.32 ile .70 arasında , madde elendikten sonra oluşan alfa değerlerikorelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları ise .77 ile 84 arasında bulunmuştur. Tablo 3.17'de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

(8) Değişkenlerin Kontrolü: Yüksek bilişsel seviye basamakları olan analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan bu alt boyuta öğrencilerin verilen durumlara göre yeni durumları yorumlayabilmesini gerektiren maddeler yer almaktadır.

(1) Sürücü	Araba	Lastikler	Pist
Räikkönen	Ferrari	Michelin	Hockenheim
Schumacher	Ferrari	Michelin	Hockenheim

Bu karşılaştırmadan, aşağıdakilerden hangisi çıkartılabilir?

- a. Sürücünün etkisi      b. Arabanın etkisi      c. Lastiklerin etkisi

Tablo 3.18

*Değişkenlerin Kontrolü Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları*

Madde No	<i>Madde</i>		Madde No	<i>Madde</i>	
	<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>		<i>Toplam</i>	<i>Kalan</i>
MADDE 1	.65	.88	MADDE 6	.58	.88
MADDE 2	.61	.88	MADDE 7	.61	.88
MADDE 3	.73	.87	MADDE 8	.72	.87
MADDE 4	.73	.87	MADDE 9	.55	.89
MADDE 5	.69	.88			
Cronbach's Alpha Katsayısı = 0.89					

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu üzerinde hesaplanan madde-toplam

korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .55 ile .73 arasında , madde

elendikten sonra oluşan alfa değerleri korelasyonlarında elde edilen korelasyon

katsayıları ise .87 ile 89 arasında bulunmuştur. Tablo 3.18’de tüm maddelerin madde-toplam ve madde elendikten sonra oluşan alfa değerleri verilmiştir.

### 3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrenmeyi öğrenme ölçeği, örneklem içindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS (13) paket programıyla çözümlenmiştir. Test sonunda çıkan sonuçlara göre yorumlar yapılmıştır. Verilerin yorumlanmasında 0.05 düzeyi ile 0.95’lik güven aralığı kullanılmıştır. Öğrenmeyi öğrenme beceri ölçeğinin beceri düzeylerini belirleyen her bir boyut ve bu boyutu oluşturan maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapması alınmıştır. Bunun dışında uygulanan analizler aşağıda ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

- i. Tüm boyutların cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık oluşup oluşmadığı tek grup t testi ile (*one-sample t test*) belirlenmiştir.
- ii. Her bir boyutun sosyo-ekonomik düzeye, seviye belirleme sınavı puanına, sınıf puanına ve yıl sonu başarı puanına göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) test edilmiş ve hangi gruplar arasında farklılık çıktığını belirlemek amacıyla Post Hoc Tukey HSD testine başvurulmuştur.
- iii. Duyuşsal beceri ölçeği boyutları ile bilişsel beceri ölçeği boyutları arasında ve duyuşsal & bilişsel beceri ölçeği boyutları ile akademik başarı ölçütleri arasında ilişkinin varlığını ve düzeyini tespit için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır.
- iv. Duyuşsal beceri ölçeği boyutlarının bilişsel beceri ölçeği boyutlarını ve duyuşsal & bilişsel beceri ölçeği boyutlarının akademik başarı ölçütlerini ne düzeyde yordadığını tespit için *linear regresyon (linear regression)* kullanılmıştır.

## IV Bulgular

Bu bölümde verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde öğrenmeyi öğrenme ölçeği boyutları açısından ele alınmış ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir boyutun ve her boyutu oluşturan alt boyutların maddelerine verilen cevapların minimum ve maximum değerleri, ortalaması ve standart sapması hesaplanarak sonuçlar tablolarla sunulmuştur.

Tablo 4.1

*İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Birey ve okul Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Okula İlişkin Tutum	1174	5.32	1.50
Öğretmenlere İlişkin Tutum	1174	5.22	1.47
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	1174	5.72	1.32
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	1174	4.32	1.59
Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti	1172	5.87	1.38
Bireysel Yeterlilik-Matematik	1174	3.78	1.85
Bireysel Yeterlilik- Okuma	1174	4.84	1.41
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	1174	4.34	1.46
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	1173	5.00	1.32
Bireysel Yeterlilik-Yazma	1174	4.66	1.35
Benlik Algısı	1174	5.34	1.41
Yazılı Kaynak Kullanımı	1173	4.19	1.45
Bilgisayar Kullanımı	1174	4.39	1.49
Sınıf Ortamı	1174	3.74	1.65
Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu	1173	4.23	1.92
Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu	1174	4.82	0.93
Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu	1174	4.80	0.90



Öğrencilerin *Birey ve okul* boyutundan aldıkları puan ortalamasının genel olarak 4.80 olduğu görülmektedir. Minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu boyuttaki tutumun ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak okula ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.2

*İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Birey ve okul Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
İç Motivasyon	1170	5.49	1.49
Derinlemesine Çalışma	1171	5.00	1.42
Başarısızlık korkusu	1166	4.76	1.60
Yeteneğe Olan İnanç	1169	3.77	1.62
Şansa Olan İnanç	1170	3.27	1.60
Çabaya Olan İnanç	1163	5.61	1.33
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	1168	3.67	1.71
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	1168	5.41	1.39
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	1170	5.46	1.48
Başarı Güdüsü İle Uyum	1171	5.30	1.46
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	1170	5.15	1.43
Vazgeçmeye Eğilim	1162	3.81	1.73
Yüzeysel Çalışma	1170	4.56	1.40
Olumsuz Öğrenme ve Çalışma	1170	3.98	1.10
Olumlu Öğrenme ve Çalışma	1171	5.35	1.12
Öğrenme ve Çalışma	1171	4.75	.70

Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları boyutundan aldıkları puan ortalamasının genel olarak 4.75 olduğu görülmektedir. Minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu boyuttaki tutumun ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.3

*İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Grup Çalışması Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
İşbirliğine Eğilim	1153	5.39	1.44
Aktif Olmama (Pasif)	1152	3.53	1.84
Uyumsuzluk Eğilimi	1157	4.55	1.45
Liderlik Eğilimi	1153	5.09	1.49
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	1155	5.21	1.41
Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim	1158	4.54	1.19
Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim	1153	5.01	1.15
Grup Çalışmasında Eğilim	1158	4.46	.60

Öğrencilerin *Grup Çalışması* boyutundan aldıkları puan ortalamasının genel olarak 4.46 olduğu görülmektedir. Minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu boyuttaki tutumun ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak grup çalışmasında olumlu eğilim gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4.4

*İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Bireyin Karakter Eğilimi Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Sorumsuz	1160	2.77	1.28
Sorumlu	1160	5.75	1.03
Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi	1160	2.77	1.28
Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi	1160	5.75	1.03
Bireyin Karakter Eğilimi	1160	5.60	.91

Öğrencilerin Bireyin Karakter Eğilimi boyutundan aldıkları puan ortalamasının genel olarak 5.60 olduğu görülmektedir. Minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu boyuttaki tutumun ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak olumlu karakter eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5

*İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeğinin Bilişsel Beceriler Alt Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalama Ve Standart Sapmaları*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Akıl Yürütme (Tümdengelim)	1130	8.02	2.42
Kavram Bulma	1055	4.92	2.54
Aritmetik İşlemler	1106	6.55	2.61
Metin Kavrama	1122	3.55	1.97
Tarihsel Zamanlama	1140	6.06	2.16
Coğrafya	1093	4.45	2.25
Sanat ve Kültür	1104	3.62	2.63
Değişkenlerin Kontrolü	1077	2.48	3.06
Bilişsel Beceriler Toplam	1172	37.48	14.12

Öğrencilerin *Bilişsel Beceriler* boyutundan aldıkları puan ortalamasının genel olarak 37.48 olduğu görülmektedir. Minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu boyuttaki tutumun ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin genel olarak bilişsel becerilerde yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı ölçeğin duyuşsal ve bilişsel beceriler boyutlarında incelenmiştir.

#### 4.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta olup olmadığı öğrenmeyi öğrenme ölçeğinin tüm boyutlarıyla incelenmiştir. Öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının, cinsiyete göre t-testi sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 4.6

#### Öğrencilerin Birey ve Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan

#### Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	Erkek	582	5.82	1.28	1171	2.54	.01
	Kız	591	5.63	1.35	.	.	.
Okul Başarısına Yönelik	Erkek	581	6.07	1.27	1169	4.99	.00
	Kız	590	5.67	1.45	.	.	.
Bireysel Yeterlilik-Matematik	Erkek	582	3.60	1.87	1171	-3.46	.00
	Kız	591	3.97	1.81	.	.	.
Bireysel Yeterlilik- Okuma	Erkek	582	4.97	1.41	1171	3.09	.00
	Kız	591	4.72	1.39	.	.	.
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	Erkek	582	4.43	1.46	1171	2.13	.03
	Kız	591	4.25	1.46	.	.	.
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	Erkek	581	4.92	1.31	1170	-2.04	.04
	Kız	591	5.08	1.33	.	.	.
Bireysel Yeterlilik-Yazma	Erkek	582	4.81	1.35	1171	3.73	.00
	Kız	591	4.52	1.33	.	.	.
Yazılı Kaynak Kullanımı	Erkek	581	4.30	1.46	1170	2.57	.01
	Kız	591	4.08	1.44	.	.	.
Bilgisayar kullanımı	Erkek	582	4.21	1.49	1171	-4.11	.00
	Kız	591	4.56	1.48	.	.	.
Sınıf Ortamı	Erkek	582	3.59	1.68	1171	-3.12	.00
	Kız	591	3.89	1.62	.	.	.

Tablo 4.6’da gösterilen analiz sonucunda erkek ve kız öğrencilerin;

*Ailenin Okula İlişkin Tutumu* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Ailenin Okula İlişkin Tutumu* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu

tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerinin ailelerinin kız öğrencilerin ailelerine göre okula ilişkin daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

*Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul başarısının kazanılmasında bireyin kendisine olan güven duygusunun daha fazla gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik- Matematik* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Bireysel Yeterlilik- Matematik* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre matematik alanında bireysel yeterliliklerinin olduğuna dair inancının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik- Okuma* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Bireysel Yeterlilik- Okuma* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuma alanında bireysel yeterliliklerinin olduğuna dair inancının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik- Konuşma* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Bireysel Yeterlilik- Konuşma* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin lehine olduğu

tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre konuşma alanında bireysel yeterliliklerinin olduğuna dair inancının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik- Düşünme* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Bireysel Yeterlilik- Düşünme* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre konuşma alanında bireysel yeterliliklerinin olduğuna dair inancının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik- Yazma* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Bireysel Yeterlilik- Yazma* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuma alanında bireysel yeterliliklerinin olduğuna dair inancının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Yazılı Kaynak Kullanımı* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Yazılı Kaynak Kullanımı* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kaynak olarak yazılı kaynakları daha fazla kullandığı söylenebilir.

*Bilgisayar Kullanımı* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Bilgisayar Kullanımı* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit

edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre kaynak ve iletişim aracı olarak bilgisayarı daha fazla kullandığı söylenebilir.

*Sınıf Ortamı* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Sınıf Ortamı* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre sınıf ortamına ilişkin daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

*Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutum, Benlik Algısı* boyutlarındaki eğilimleri arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 4.7

*Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarında*

*Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
İç Motivasyon	Erkek	579	5.67	1.50	1167	4.15	.00
	Kız	590	5.31	1.45	.	.	.
Derinlemesine Çalışma	Erkek	580	5.12	1.42	1168	2.81	.01
	Kız	590	4.88	1.41	.	.	.
Başarısızlık korkusu	Erkek	578	4.98	1.63	1163	4.68	.00
	Kız	587	4.54	1.55	.	.	.
Yeteneğe Olan İnanç	Erkek	578	3.60	1.67	1166	-3.73	.00
	Kız	590	3.95	1.56	.	.	.
Şansa Olan İnanç	Erkek	579	3.07	1.55	1167	-4.26	.00
	Kız	590	3.47	1.63	.	.	.
Çabaya Olan İnanç	Erkek	575	5.82	1.26	1160	5.19	.00
	Kız	587	5.41	1.37	.	.	.
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	Erkek	577	3.40	1.71	1165	-5.34	.00
	Kız	590	3.93	1.68	.	.	.
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	Erkek	577	5.62	1.35	1165	5.26	.00
	Kız	590	5.20	1.40	.	.	.
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	Erkek	579	5.62	1.42	1167	3.62	.00
	Kız	590	5.30	1.53	.	.	.
Başarı Güdüsüyle Uyum	Erkek	580	5.51	1.39	1168	4.79	.00
	Kız	590	5.10	1.50	.	.	.

Tablo 4.7 (Devamı)

Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	Erkek	579	5.27	1.42	1167	2.76	.01
	Kız	590	5.04	1.42	.	.	.
Vazgeçmeye Eğilim	Erkek	575	3.67	1.75	1159	-2.72	.01
	Kız	586	3.94	1.70	.	.	.

Tablo 4.7’de gösterilen analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin;

*İç Motivasyon* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *İç Motivasyon* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula ilişkin daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

*Derinlemesine Çalışma* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Derinlemesine Çalışma* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çalışmalarında derinlemesine bir yöntem kullandıklarına olan inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

*Başarısızlık Korkusu* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Başarısızlık Korkusu* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla başarısız olma korkusuna sahip oldukları söylenebilir.

*Yeteneğe Olan İnanç* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Yeteneğe Olan İnanç* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit



edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre başarıya ulaşmanın yetenekle mümkün olacağına dair inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

*Şansa Olan İnanç* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Şansa Olan İnanç* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre başarıya ulaşmanın yetenekle mümkün olacağına dair inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

*Çabaya Olan İnanç* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Çabaya Olan İnanç* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre başarıya ulaşmanın yetenekle mümkün olacağına dair inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

*Sorumluluktan Kaçınarak Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Sorumluluktan Kaçınarak Uyum* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okula uyum sağlamak için sorumluluktan kaçma yolunu daha fazla tercih ettiği söylenebilir.

*Dışsal Yeterlilikler ile Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Dışsal Yeterlilikler ile Uyum* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula

uyumun dışsal yeterliliklerle mümkün olduğuna dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*İçsel Yeterlilikler ile Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *İçsel Yeterlilikler ile Uyum* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula uyumun dışsal yeterliliklerle mümkün olduğuna dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Başarı Güdüsü ile Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Başarı Güdüsü ile Uyum* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula uyumun başarı güdüsü ile mümkün olduğuna dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Başarısızlıktan Sakınma ile Uyum* eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Başarısızlıktan Sakınma ile Uyum* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula uyumun başarısızlıktan sakınma ile mümkün olduğuna dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Vazgeçmeye Eğilim* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Vazgeçmeye Eğilim* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit

edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre çaba gerektiren zor görevlere ilişkin daha az sebat gösterdikleri söylenebilir.

*Yüzeysel Çalışma* boyutlarındaki eğilimleri arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 4.8

*Öğrencilerin Grup Çalışması Boyutunun Alt Boyutlarında Aldıkları Puan*

*Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
İşbirliğine Eğilim	Erkek	569	5.57	1.40	1150	4.23	.00
	Kız	583	5.22	1.47			
Aktif Olmama (Pasif)	Erkek	569	3.26	1.83	1149	-4.96	.00
	Kız	582	3.80	1.82			
Grup İçinde Uyumsuzluk	Erkek	570	4.57	1.48	1154	.41	.68
	Kız	586	4.53	1.42			
Liderlik Eğilimi	Erkek	569	5.19	1.47	1150	2.31	.02
	Kız	583	4.99	1.49			
İşbirlikli Çalışmaya Uyum	Erkek	570	5.39	1.37	1152	4.22	.00
	Kız	584	5.04	1.44			

Tablo 4.8’de gösterilen analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin;

İşbirliğine Eğilim boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda İşbirliğine Eğilim boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre grup halinde çalışmaya daha eğilimli oldukları söylenebilir.

*Aktif Olmama (Pasif)* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Aktif Olmama (Pasif)* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha pasif olduğu söylenebilir.

*Liderlik eğilimi* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Liderlik Eğilimi* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre grup içinde yönetimi ele almaya daha eğilimli oldukları söylenebilir.

*İşbirlikli Çalışmaya Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *İşbirlikli Çalışmaya Uyum* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre grup içinde çalışmaya daha iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

*Grup İçinde Uyumsuzluk* boyutlarındaki eğilimleri arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 4.9

*Öğrencilerin Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Sorumsuz	Erkek	575	2.57	1.146	1157	-5.32	.0
	Kız	584	2.96	1.368	.	.	.
Sorumlu	Erkek	575	5.75	.814	1157	3.97	.0
	Kız	584	5.53	1.083	.	.	.

Tablo 4.9’da gösterilen analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin;

*Sorumsuz* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Sorumsuz* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre sorumluluk sahibi bir bireyin özelliklerine sahip oldukları inancının daha fazla gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Sorumlu* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda Sorumsuz boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sorumluluk sahibi bir bireyin özelliklerine sahip oldukları inancının daha fazla gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10

*Öğrencilerin Bilişsel Beceriler Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan*

*Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Kavram Bulma	Erkek	537	5.26	2.40	1052	4.57	.00
	Kız	517	4.55	2.63			
Aritmetik İşlemler	Erkek	549	6.81	2.48	1103	3.39	.00
	Kız	556	6.28	2.71			
Sanat ve Kültür	Erkek	546	4.01	2.68	1101	5.00	.00
	Kız	557	3.23	2.52			
Bilişsel Toplam Puan	Erkek	581	38.66	14.13	1169	2.88	.01
	Kız	590	36.29	14.02			

Tablo 4.10'da gösterilen analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin;

*Kavram Bulma* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Kavram Bulma* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre matematiksel düşünme becerileri alt boyutu olan kavram bulma yeterliliklerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Aritmetik İşlemler* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Aritmetik İşlemler* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre matematiksel düşünme

becerileri alt boyutu olan aritmetik işlemler yeterliliklerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Sanat ve Kültür* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Sanat ve Kültür* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sanatsal ve kültürel olarak genel bilgilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Bilişsel Toplam* boyuttaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Elde edilen bulgular sonucunda *Bilişsel Toplam* boyutta aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre Bilişsel Toplam yeterliliklerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Akıllı Yürütme (Tümdengelim), Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Değişkenlerin Kontrolü* yeterlilikleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.2.2 Sınıf kademesine Değişkenine Göre

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri öğrencilerin sınıf kademesine göre farklılaşmakta olup olmadığı öğrenmeyi öğrenme ölçeğinin tüm boyutlarıyla incelenmiştir. Öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının, sınıf kademesine göre t-testi sonuçları tablolarda görülmektedir.

Tablo 4.11

*Öğrencilerin Birey ve Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan**Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Okula	7.sınıf	686	5.47	1.43	1172	4.05	.00
	8. Sınıf	488	5.11	1.57			
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	7.sınıf	686	4.44	1.58	1172	3.15	.00
	8. Sınıf	488	4.14	1.60			
Bireysel Yeterlilik-Matematik	7.sınıf	686	3.93	1.82	1172	3.26	.00
	8. Sınıf	488	3.58	1.86			
Bireysel Yeterlilik- Okuma	7.sınıf	686	4.92	1.38	1172	2.19	.03
	8. Sınıf	488	4.74	1.44			
Bireysel Yeterlilik-Yazma	7.sınıf	686	4.76	1.34	1172	2.98	.00
	8. Sınıf	488	4.53	1.35			
Yazılı Kaynak Kullanımı	7.sınıf	685	4.26	1.46	1171	1.82	.07
	8. Sınıf	488	4.10	1.43			
Bilgisayar kullanımı	7.sınıf	686	4.33	1.46	1172	-1.68	.09
	8. Sınıf	488	4.48	1.54			
Sınıf Ortamı	7.sınıf	686	3.83	1.71	1172	2.20	.03
	8. Sınıf	488	3.61	1.57			

Tablo 4.11’de gösterilen analiz sonucunda 7. Sınıfta ve 8. Sınıfta bulunan öğrencilerin;

*Okula İlişkin Tutum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8 . sınıf öğrencilerine göre okula ilişkin daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

*Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre okula ilişkin daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik-Matematik* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre matematiğe dair bireysel yeterliliklerine olan inançlarının daha olduğu söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik-Okuma* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre okumaya dair bireysel yeterliliklerine olan inançlarının daha olduğu söylenebilir.

*Bireysel Yeterlilik-Yazma* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre yazmaya dair bireysel yeterliliklerine olan inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Sınıf Ortamı* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bir sınıf ortamına sahip oldukları söylenebilir.

*Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına İlişkin, İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Benlik Algısı, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı* boyutlarındaki eğilimleri arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).



Tablo 4.12

*Öğrencilerin Birey ve Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan**Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Derinlemesine Çalışma	7.sınıf	683.00	5.07	1.42	1169	2.12	.03
	8. Sınıf	488.00	4.90	1.42			
Başarısızlık korkusu İle Uyum	7.sınıf	679.00	4.84	1.57	1164	2.16	.03
	8. Sınıf	487.00	4.64	1.63			
Yeteneğe Olan İnanç	7.sınıf	681.00	3.89	1.63	1167	2.87	.00
	8. Sınıf	488.00	3.61	1.59			
Şansa Olan İnanç	7.sınıf	682.00	3.35	1.59	1168	2.01	.04
	8. Sınıf	488.00	3.16	1.61			
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	7.sınıf	681.00	5.52	1.39	1166	3.09	.00
	8. Sınıf	487.00	5.26	1.37			
Başarı Güdüsü ile Uyum	7.sınıf	683.00	5.39	1.41	1169	2.50	.01
	8. Sınıf	488.00	5.18	1.51			
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	7.sınıf	682.00	5.25	1.41	1168	2.65	.01
	8. Sınıf	488.00	5.02	1.44			

Tablo 4.12’de gösterilen analiz sonucunda 7. Sınıfta ve 8. Sınıfta bulunan öğrencilerin;

*Derinlemesine Çalışma* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre çalışmalarında derinlemesine bir yöntem kullandıklarına olan inançlarının daha olduğu söylenebilir.

*Başarısızlık Korkusu* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre başarısızlığa dair korkularının daha yüksek olduğu söylenebilir.

*Yeteneğe Olan İnanç* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle

7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre başarının yetenekle mümkün olduğu düşüncesine dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Şansa Olan İnanç* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre başarının şansa mümkün olduğu düşüncesine dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Dışsal Yeterlilikler ile Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre okula uyumun dışsal yeterliliklerle mümkün olduğuna dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Başarı Güdüsü ile Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre okula uyumun başarı güdüsü ile mümkün olduğuna dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*Başarısızlıktan Sakınma ile Uyum* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre okula uyumun başarısızlıktan sakınma ile mümkün olduğuna dair inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

*İç Motivasyon, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Vazgeçmeye eğilim, Yüzeysel Çalışma* boyutlarındaki eğilimleri arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 4.13

*Öğrencilerin Grup Çalışması Boyutunun Alt Boyutlarında Aldıkları Puan**Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Aktif Olmama	7.sınıf	671.00	3.63	1.84	1150.00	2.24	.03
	8. Sınıf	481.00	3.39	1.84			

Tablo 4.13’de gösterilen analiz sonucunda 7. Sınıfta ve 8. Sınıfta bulunan öğrencilerin;

*Aktif Olmama* (Pasif) boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre grup içinde daha fazla pasif kalma eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

*İşbirliğine Eğilim, Grup İçinde Uyumsuzluk, Liderlik Eğilimi, İşbirlikli Çalışmaya Uyum* boyutlarındaki eğilimleri arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Tablo 4.14

*Öğrencilerin Bireyin Okuldaki Durumu Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan**Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Sorumlu	7.sınıf	672	5.69	.93	1158	2.02	.04
	8. Sınıf	488	5.57	1.01			

Tablo 4.14’de gösterilen analiz sonucunda 7. Sınıfta ve 8. Sınıfta bulunan öğrencilerin;

*Sorumlu* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 7. sınıf

öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre sorumluluk sahibi bir bireyin özelliklerine sahip oldukları inancının daha fazla gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Sorumsuz* boyutlarındaki eğilimleri arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 4.15

*Öğrencilerin Bilişsel Beceriler Ölçeğinin Alt Boyutlarında Aldıkları Puan*

*Ortalamalarının Sınıf Kademesine Göre t-testi Sonuçları*

Alt Ölçek	Sınıf	n	X	S.S	s.d.	t	p
Akıl Yürütme	7.sınıf	660	7.84	2.34	1128	-3.04	.00
	8. Sınıf	470	8.28	2.50			
Kavram Bulma	7.sınıf	609	4.60	2.38	1053	-4.73	.00
	8. Sınıf	446	5.34	2.68			
Metin Kavrama	7.sınıf	655	3.34	1.90	1120	-4.39	.00
	8. Sınıf	467	3.85	2.02			
Tarihsel Zamanlama	7.sınıf	659	5.91	2.18	1138	-2.84	.01
	8. Sınıf	481	6.27	2.12			
Sanat ve Kültür	7.sınıf	634	3.18	2.37	1102	-6.60	.00
	8. Sınıf	470	4.22	2.85			
Değişkenlerin Kontrolü	7.sınıf	614	2.08	2.86	1075	-4.99	.00
	8. Sınıf	463	3.01	3.24			
Bilişsel Toplam Puan	7.sınıf	684	35.43	13.11	1170	-5.94	.00
	8. Sınıf	488	40.34	14.97			

Tablo 4.15’de gösterilen analiz sonucunda 7. Sınıfta ve 8. Sınıfta bulunan öğrencilerin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 8.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre tümdengelim yöntemini kullanma ve akıl yürütme becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Kavram Bulma* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 8.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle

sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre kavram bulma matematiksel işleminde daha başarılı olduğu ve matematiksel düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir

*Metin Kavrama* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 8.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre bir metni anlama ve metne dair soruları doğru cevaplandırma başarılarının yani anlama ve kavrama becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

*Tarihsel Zamanlama* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 8.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre tarihsel zamanlamaya dair genel bilgisinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir

*Sanat ve Kültür* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 8.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre sanat ve kültüre dair genel bilgisinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutundaki yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 8.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre işlem sürecinde değişkenleri kontrol edebilme becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Bilişsel Toplam* boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu fark 8.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulgudan hareketle 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre bilişsel becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Aritmetik İşlemler, Coğrafya* arasında sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.1.3 Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta olup olmadığı öğrenmeyi öğrenme ölçeğin tüm boyutlarıyla incelenmiştir. Öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının, sosyo-ekonomik düzeylerine göre t-testi sonuçları tablolarda görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeye göre, öğrenmeyi öğrenme ölçeğinin alt boyut ortalamaları ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine (Ek-3)'te yer verilmiştir.

Tablo 4.16

*Birey ve Okul Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçek	Varyans	Kareler	sd	Kareler	F	p	Fark
Okula İlişkin Tutum	Gruplar	32.53	2	16.26	7.34	.00	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	2594.35	1171	2.22			
	Toplam	2626.88	1173				
Arkadaşların Okula İlişkin	Gruplar	18.70	2	9.35	3.69	.03	1-2
	Gruplar İçi	2966.78	1171	2.53			
	Toplam	2985.48	1173				
Bireysel Yeterlilik-	Gruplar	26.30	2	13.15	3.87	.02	1-3
	Gruplar İçi	3981.76	1171	3.40			
	Toplam	4008.06	1173				
Benlik Algısı	Gruplar	18.95	2	9.47	4.77	.01	1-3,
	Gruplar İçi	2323.61	1171	1.98			
	Toplam	2342.56	1173				

Tablo 4.16’da öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre toplam puan ortalamaları arasında;

*Okula İlişkin Tutum* boyutunda  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Okula İlişkin Tutum* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}=5.14$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X}=5.51$ ) ve 3 olan ( $\bar{X}=5.38$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha düşük olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha düşük olanların, *Okula İlişkin Tutum* boyutundaki duyuşsal becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu* boyutunda  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}=4.21$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X}=4.49$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha düşük olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha düşük olanların, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu* boyutundaki duyuşsal becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Matematik* boyutunda  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Matematik* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}=5.14$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X}=5.51$ ) ve 3 olan ( $\bar{X}=5.38$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi

daha yüksek olanların, *Matematik* boyutundaki duyuşsal becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Benlik Algısı* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Benlik Algısı* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 5.30$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 5.59$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 5.24$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 5.59$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha düşük olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha düşük olanların, *Benlik Algısı* boyutundaki duyuşsal becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutum, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı* boyutunda ilişkin  $p > 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.17

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçek	Varyans	sd	Kareler Toplamı	F	p	Fark	
Derinlemesine	Gruplar	17.90	2	8.95	4.46	.01	1-2
	Gruplar İçi	2344.15	1168	2.01			
	Toplam	2362.06	1170				
Başarısızlık	Gruplar	16.04	2	8.02	3.14	.04	1-3
	Gruplar İçi	2972.56	1163	2.56			
	Toplam	2988.60	1165				
Vazgeçmeye	Gruplar	30.29	2	15.15	5.10	.01	1-2
	Gruplar İçi	3441.03	1159	2.97			
	Toplam	3471.32	1161				



Tablo 4.17’de öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre toplam puan ortalamaları arasında;

*Derinlemesine Çalışma* boyutunda  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Derinlemesine Çalışma* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}=4.87$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X}=5.15$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha düşük olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha düşük olanların, *Derinlemesine Çalışma* boyutundaki duyuşsal becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Başarısızlık Korkusu* boyutunda  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Başarısızlık Korkusu* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}=4.69$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X}=4.99$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha düşük olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha düşük olanların, *Başarısızlık Korkusu* boyutundaki duyuşsal becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Vazgeçmeye Eğilim* boyutunda  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Vazgeçmeye Eğilim* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}=4.87$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X}=5.15$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha düşük olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha düşük

olanların, *Vazgeçmeye Eğilim* boyutundaki duyuşsal becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*İç Motivasyon, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Yüzeysel Çalışma* boyutunda toplam puan ortalamalarına ilişkin  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.18

*Grup Çalışması Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçek	Varyans	sd	Karele	F	p	Fark	
Aktif Olmama	Gruplar	22.33	2	11.16	3.30	.04	1-2
	Gruplar İçi	3888.11	1149	3.38			
	Toplam	3910.44	1151				

Tablo 4.18’de öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre toplam puan ortalamaları arasında;

*Aktif Olmama (Pasif)* boyutunda  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Aktif Olmama (Pasif)* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}=3.39$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X}=3.71$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Aktif Olma* boyutundaki duyuşsal diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*İşbirliğine Eğilim, Grup İçinde Uyumsuzluk, Liderlik Eğilimi, İşbirlikli Çalışmaya Uyum* boyutunda toplam puan ortalamalarına ilişkin  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.19

*Bireyin Karakter Eğilimi Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçek	Varyans	sd	Karele	F	p	Fark
Sorumsuz	Gruplar	5.22	2	2.61	1.60	.20
	Gruplar İçi	1885.99	1157	1.63		
	Toplam	1891.20	1159			
Sorumlu	Gruplar	.45	2	.23	.24	.78
	Gruplar İçi	1079.13	1157	.93		
	Toplam	1079.58	1159			

Tablo 4.19'da öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre toplam puan ortalamaları arasında *Sorumsuz, Sorumlu* boyutunda  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.20

*Bilişsel Beceriler Boyutu ile Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçek	Varyans	Kareler	sd	Karele	F	p	Fark
Akıl Yürütme	Gruplar	188.97	2	94.48	16.61	.00	1-2,
	Gruplar İçi	6409.48	1127	5.69			
	Toplam	6598.45	1129				
Kavram Bulma	Gruplar	152.10	2	76.05	12.06	.00	1-3,
	Gruplar İçi	6633.39	1052	6.31			
	Toplam	6785.49	1054				
Aritmetik İşlemler	Gruplar	370.78	2	185.39	28.57	.00	1-2, 1-3,
	Gruplar İçi	7156.99	1103	6.49			
	Toplam	7527.76	1105				
Metin Kavrama	Gruplar	89.09	2	44.55	11.72	.00	1-3,
	Gruplar İçi	4252.41	1119	3.80			
	Toplam	4341.50	1121				
Tarihsel Zamanlamaya	Gruplar	138.68	2	69.34	15.21	.00	1-2, 1-3,
	Gruplar İçi	5182.15	1137	4.56			
	Toplam	5320.82	1139				
Coğrafya Dair Genel Bilgi	Gruplar	355.56	2	177.78	37.62	.00	1-2, 1-3,
	Gruplar İçi	5151.07	1090	4.73			
	Toplam	5506.63	1092				
Sanat ve Kültüre Dair	Gruplar	279.46	2	139.73	20.89	.00	1-3,
	Gruplar İçi	7365.78	1101	6.69			
	Toplam	7645.25	1103				
Değişkenlerin Kontrolü	Gruplar	524.95	2	262.48	29.52	.00	1-3,
	Gruplar İçi	9549.70	1074	8.89			
	Toplam	10074.65	1076				
Bilişsel Toplam	Gruplar	24147.22	2	12073.61	67.47	.00	1-2, 1-3,
	Gruplar İçi	209197.1	1169	178.95			
	Toplam	233344.3	1171				

Tablo 4.19’da öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre toplam puan

ortalamaları arasında;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutundan

aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}$  =6.32) grup ile 2 olan ( $\bar{X}$  =8.07) grup; 2 olan ( $\bar{X}$  =8.07) grup ile 3 olan ( $\bar{X}$  =7.22) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Akıllı Yürütme (Tümdengelim)* boyutundaki bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Kavram Bulma* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Kavram Bulma* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}$  =5.23) grup ile 3 olan ( $\bar{X}$  =4.20) grup; 2 olan ( $\bar{X}$  =4.91) grup ile 3 olan ( $\bar{X}$  =4.20) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Kavram Bulma* boyutundaki matematiksel düşünmeye dayalı bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Aritmetik İşlemler* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Aritmetik İşlemler* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X}$  =7.11) grup ile 2 olan ( $\bar{X}$  =6.29) ve 3 olan ( $\bar{X}$  =5.62) grup; 2 olan ( $\bar{X}$  =6.29) grup ile 3 olan ( $\bar{X}$  =5.62) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Kavram Bulma* boyutundaki matematiksel düşünmeye dayalı bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Metin Kavrama* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Metin Kavrama* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 3.80$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 3.04$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 3.51$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 3.04$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Metin Kavrama* boyutundaki metin anlamaya, kavramaya bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Tarihsel Zamanlamaya* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Tarihsel Zamanlamaya* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 6.39$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X} = 5.96$ ) ve 3 olan ( $\bar{X} = 5.47$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 5.96$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 5.47$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Tarihsel Zamanlamaya* boyutundaki genel bilgiye dayalı bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Coğrafya* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Coğrafya* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 4.90$ ) grup ile 2 olan ( $\bar{X} = 4.46$ ) ve 3 olan ( $\bar{X} = 3.36$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 4.46$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 3.36$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine

farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Coğrafya* boyutundaki genel bilgiye dayalı bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Sanat ve Kültür* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Sanat ve Kültür* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 3.99$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 2.65$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 3.69$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 2.65$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Sanat ve Kültür* boyutundaki genel bilgiye dayalı bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Sanat ve Kültür* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Sanat ve Kültür* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 3.99$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 2.65$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 3.69$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 2.65$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Sanat ve Kültür* boyutundaki genel bilgiye dayalı bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Değişkenlerin Kontrolü* boyutundan

aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 2.99$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 1.09$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 2.54$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 1.09$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Değişkenlerin Kontrolü* boyutundaki bilişsel becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Metin Kavrama* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Metin Kavrama* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 3.80$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 3.04$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 3.51$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 3.04$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Metin Kavrama* boyutundaki becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

*Bilişsel Toplam* boyutunda  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerin *Bilişsel Toplam* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ( $\bar{X} = 3.80$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 3.04$ ) grup; 2 olan ( $\bar{X} = 3.51$ ) grup ile 3 olan ( $\bar{X} = 3.04$ ) gruplar arasında statü düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, statü düzeyi daha yüksek olanların, *Bilişsel Toplam* boyutundaki becerilerinin diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.



### 4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlar dikkate alınarak ölçeğin boyutlarının birbirleriyle ve akademik başarı ölçütleriyle olan ilişkilerinin incelendiği bu alt problemde 7. ve 8. Sınıflar ayrı ayrı ele alınmış ve ilişki düzeyleri tablo gösterilmiştir.

#### 4.3.1 Yedinci (7.) Sınıf Düzeyi Açısından

Tablo 4.21

*Birey ve okul Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
A1	.074	.141**	.091*	-.044	.089*	.112**	.124**	.037	.124**
A2	.103**	.107**	.133**	-.040	.056	.086*	.077	.038	.098*
A3	.153**	.174**	.193**	.015	.097*	.137**	.143**	.095*	.168**
A4	.028	.076	.088*	-.044	.088*	.028	.081*	.050	.044
A5	.199**	.171**	.210**	.030	.168*	.198**	.208**	.133**	.228**
A6	.084*	.213**	.229**	.078*	.123*	.182**	.141**	.249**	.270**
A7	.107**	.163**	.185**	-.013	.168*	.192**	.208**	.100*	.217**
A8	.052	.192**	.116**	-.061	.087*	.135**	.150**	.023	.125**
A9	.128**	.147**	.189**	.032	.185*	.165**	.152**	.139**	.222**
A10	.099*	.194**	.125**	-.036	.090*	.164**	.195**	.071	.149**
A11	.121**	.162**	.156**	.021	.112*	.106**	.079*	.070	.142**
A12	-.060	.019	-.006	-.059	-.020	.056	.048	-.086*	-.004
A13	.060	.049	-.005	-.006	.054	.030	.002	.030	.022
A14	.007	.004	.001	.000	.067	.010	.014	.021	.002
AOlumsuz	.056	.029	-.018	.033	.076	.019	-.032	.041	.018
AOlumlu	.127**	.206**	.192**	-.010	.149*	.178**	.178**	.110**	.202**
AGenel	.122**	.204**	.202**	-.017	.141*	.181**	.190**	.107**	.206**

$n=686$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama, )J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

*A1(Okula Karşı Tutum),A2( Öğretmenlere Karşı Tutum ), A3 (Ailenin Okula Karşı Tutumu), A4(Arkadaşların Okula Karşı Tutumu), A5( Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti), A6( Bireysel Yeterlilik-Matematik), A7( Bireysel Yeterlilik-Okuma), A8( Bireysel Yeterlilik-Konuşma), A9(Bireysel Yeterlilik-Düşünme), A10( Bireysel Yeterlilik-Yazma), A11( Benlik Algısı), A12( Yazılı Kaynak Kullanımı), A13( Bilgisayar Kullanımı) Sınıf Ortamı*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları olan *Öğretmenlere İlişkin Tutum* , *Ailenin Okula İlişkin Tutumu*, *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti*, *Bireysel Yeterlilik-Matematik*, *Bireysel Yeterlilik-Okuma*, *Bireysel Yeterlilik-Düşünme*, *Bireysel Yeterlilik-Yazma*, *Benlik Algısı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu* *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum*, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu*, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu* , *Bireysel Yeterlilik-Konuşma*, *Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı* *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Akıl Yürütme (Tümdengelim)* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır(Bkz. Tablo 4.21).

*Kavram Bulma* boyutu ile Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, *Öğretmenlere İlişkin Tutum* , *Ailenin Okula İlişkin Tutumu*, *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti*, *Bireysel Yeterlilik-Matematik*, *Bireysel Yeterlilik-Okuma*, *Bireysel Yeterlilik-Konuşma*, *Bireysel Yeterlilik-Düşünme*, *Bireysel Yeterlilik-Yazma*, *Benlik Algısı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu* *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu*, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu* , *Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı* *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Kavram Bulma* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır(Bkz. Tablo 4.21).

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, *Öğretmenlere İlişkin Tutum* , *Ailenin Okula İlişkin Tutumu*,

*Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile *Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim)* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır(Bkz. Tablo 4.21).

*Metin Kavrama* boyutu ile, *Bireysel Yeterlilik-Matematik* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum , Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* boyutları ile *Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim)* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır(Bkz. Tablo 4.21).

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile *Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları* olan *Okula İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki

bulunmuştur. Buna karşın, , *Öğretmenlere İlişkin Tutum* , *Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.21).

*Coğrafya* boyutu ile Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, *Öğretmenlere İlişkin Tutum* , *Ailenin Okula İlişkin Tutumu*, *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti*, *Bireysel Yeterlilik-Matematik*, *Bireysel Yeterlilik-Okuma*, *Bireysel Yeterlilik-Konuşma*, *Bireysel Yeterlilik-Düşünme*, *Bireysel Yeterlilik-Yazma*, *Benlik Algısı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu*, *Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.21).

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu*, *Ailenin Okula İlişkin Tutumu*, *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti*, *Bireysel Yeterlilik-Matematik*, *Bireysel Yeterlilik-Okuma*, *Bireysel Yeterlilik-Konuşma*, *Bireysel Yeterlilik-Düşünme*, *Bireysel Yeterlilik-Yazma*, *Benlik Algısı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Öğretmenlere İlişkin Tutum* , *Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.21).

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları olan *Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı, Bireyin ve Çevresinin*

*Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.21).

*Bilişsel Toplam Puan* boyutu ile Duyuşsal Beceriler Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.21).

Tablo 4.22

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
C1	.088*	.218**	.202**	-.002	.107**	.178**	.153**	.147**	.205**
C2	.007	.111**	.075	-.040	.091*	.097*	.089*	.037	.084*
C3	-.031	-.106**	.022	-.113**	-.033	-.032	-.054	-.088*	-.086*
C4	-.135**	-.185**	-.187**	-.100*	-.147**	-.142**	-.157**	-.143**	-.226*
C5	-.192**	-.239**	-.249**	-.081*	-.166**	-.202**	-.206**	-.243**	-.306**
C6	.122**	.144**	.212**	-.038	.119**	.154**	.116**	.122**	.182**
C7	-.125**	-.220**	-.179**	-.098*	-.098*	-.114**	-.202**	-.153**	-.240**
C8	.032	.127**	.206**	.002	.085*	.148**	.132**	.035	.155**
C9	.072	.164**	.217**	-.056	.111**	.226**	.138**	.115**	.199**
C10	.075	.125**	.207**	-.026	.117**	.208**	.182**	.118**	.198**
C11	.090*	.113**	.215**	-.061	.120**	.136**	.125**	.101**	.175**
C12	-.152**	-.220**	-.196**	-.136**	-.149**	-.141**	-.169**	-.170**	-.240**
C13	-.090*	-.107**	-.020	-.097*	-.072	.034	-.012	-.078	-.093*
CO	-.166**	-.253**	-.190**	-.144**	-.155**	-.140**	-.187**	-.204**	-.280**
CO	.088*	.182**	.240**	-.040	.134**	.208**	.167**	.122**	.214**
C	.201**	.345**	.352**	.071	.226**	.287**	.288**	.260**	.386**

*n=686, \*p<.05, \*\*p<.01*

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama), J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

*C1(İç Motivasyon), C2(Derinlemesine Çalışma),C3( Başarısızlık korkusu), C4(Yeteneğe Olan İnanç), C5(Şansa Olan İnanç), C6 Çabaya Olan İnanç, C7(Sorumluluktan Kaçınarak Uyum), C8( Dışsal Yeterlilikler İle Uyum), C9( İçsel Yeterlilikler İle Uyum), C10 ( Başarı Güdüsü İle Uyum), C11( Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum), C12( Vazgeçmeye Eğilim), C13(Yüzeysel Çalışma)*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile İç Motivasyon, Yeteneğe Olan

İnanç,Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum,

Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık korkusu, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.22)

*Kavram Bulma* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.22)

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları İç Motivasyon, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık korkusu, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.22)

*Metin Kavrama* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, İç Motivasyon Derinlemesine Çalışma, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.22)

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.22)

*Coğrafya* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma



Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Başarısızlık korkusu, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.22)

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, , Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, , Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Başarısızlık korkusu, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.22)

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, , Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, , İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.22)

*Bilişsel Beceriler Toplam* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları

Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.22)

Tablo 4.23

*Grup Çalışmasında Eğilim Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
D1	.068	.198**	.230**	-.001	.119**	.185**	.161**	.078	.211**
D2	-.203**	-.247**	-.208**	-.204**	-.180**	-.171**	-.222**	-.220**	-.297**
D3	-.039	.004	.060	-.104**	.025	.053	.025	-.025	.006
D4	.074	.171**	.175**	-.025	.112**	.168**	.161**	.090*	.192**
D5	.104**	.208**	.236**	-.030	.151**	.237**	.215**	.123**	.262**
DOlumsuz	-.067	.001	.059	-.143**	-.010	.054	.019	-.050	-.012
DOlumlu	.052	.149**	.181**	-.055	.108**	.171**	.140**	.060	.177**
DGenel	.114**	.189**	.186**	.036	.143**	.178**	.166**	.115**	.240**

$n=671$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama, )J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür). L (Değişkenlerin Kontrolü)*

*D1(İşbirliğine Eğilim), D2(Aktif Olmama), D3( Uyumsuzluk Eğilimi), D4(Liderlik Eğilimi), D5(İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum)*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile Grup Çalışması Ölçeğinin alt boyutları olan , Aktif Olmama (Pasif),İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim, Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.23)

*Kavram Bulma* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Liderlik Eğilimi,İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.23)

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.23)

*Metin Kavrama* boyutu ile, Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Liderlik Eğilimi,İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim, Grup

Çalışmasında Olumlu Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.23)

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.23)

*Coğrafya* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.23)

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.23)

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan Aktif Olmama (Pasif), Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim, Grup

Çalışmasında Olumlu Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

*Bilişsel Beceriler Toplam* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Grup Çalışmasında Olumlu Eğilim, Grup Çalışmasında Eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Grup Çalışmasında Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.24

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Becerileri Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
Sorumsuz	-.174**	-.248**	-.271**	-.097*	-.163**	-.252**	-.243**	-.171**	-.309**
Sorumlu	.100*	.122**	.211**	-.049	.152**	.196**	.136**	.087*	.185**
Olumsuz	-.174**	-.248**	-.271**	-.097*	-.163**	-.252**	-.243**	-.171**	-.309**
Olumlu	.100*	.122**	.211**	-.049	.152**	.196**	.136**	.087*	.185**
Genel	.151**	.196**	.274**	.001	.185**	.254**	.207**	.139**	.272**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama), J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan , Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.24)

*Kavram Bulma* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan , Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.24)

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan, Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.24)

*Metin Kavrama* boyutu ile, Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan , Sorumsuz, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi, arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.24)

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.24)

*Coğrafya* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.24)

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter

Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

(Bkz. Tablo 4.24)

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.24)

*Bilişsel Beceriler Toplam* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumsuz, Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.24)

Tablo 4.25

*Birey ve okul Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı*

*Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım*

*Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
Okula	.110**	.070	.082*
Öğretmenlere İlişkin Tutum	.141**	.104**	.134**
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.216**	.175**	.186**
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	.059	.071	.067
Okul Başarısına Yönelik	.285**	.233**	.255**
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.359**	.339**	.323**
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.221**	.172**	.194**
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	.174**	.102**	.141**
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.264**	.245**	.250**
Bireysel Yeterlilik-Yazma	.181**	.129**	.153**
Benlik Algısı	.221**	.166**	.185**
Yazılı Kaynak Kullanımı	.041	.003	.017
Bilgisayar Kullanımı	.002	.038	.037
Sınıf Ortamı	.052	.060	.074
Olumsuz Tutumu	-.024	.017	.006
Olumlu Tutumu	.263**	.216**	.237**
Çevresinin Okula İlişkin Tutumu	.277**	.220**	.244**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

YBP ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, *Öğretmenlere İlişkin Tutum Ailenin Okula İlişkin Tutumu Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti Bireysel Yeterlilik-Matematik Bireysel Yeterlilik-Okuma Bireysel Yeterlilik-Konuşma Bireysel Yeterlilik-Düşünme Bireysel Yeterlilik-Yazma Benlik Algısı Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.25)

SBS ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları *Öğretmenlere İlişkin Tutum Ailenin Okula İlişkin Tutumu Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti Bireysel Yeterlilik-Matematik Bireysel Yeterlilik-Okuma Bireysel Yeterlilik-Konuşma Bireysel Yeterlilik-Düşünme Bireysel Yeterlilik-Yazma Benlik Algısı Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , *Okula İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile SBS arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo4.25)

SP ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları *Okula İlişkin Tutum*, *Öğretmenlere İlişkin Tutum Ailenin Okula İlişkin Tutumu Arkadaşların Okula İlişkin*



*Tutumu Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti Bireysel Yeterlilik-Matematik Bireysel Yeterlilik-Okuma Bireysel Yeterlilik-Konuşma Bireysel Yeterlilik-Düşünme Bireysel Yeterlilik-Yazma Benlik Algısı Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile SP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.25)

Tablo 4.26

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
İç Motivasyon	.236**	.183**	.187**
Derinlemesine Çalışma	.149**	.069	.079*
Başarısızlık korkusu	-.103**	-.102**	-.100*
Yeteneğe Olan İnanç	-.216**	-.207**	-.184**
Şansa Olan İnanç	-.297**	-.231**	-.245**
Çabaya Olan İnanç	.181**	.130**	.131**
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	-.236**	-.180**	-.187**
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.158**	.103**	.124**
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	.202**	.139**	.157**
Başarı Güdüsüyle Uyum	.155**	.102**	.128**
Başarısızlıktan Sakınma İle	.185**	.134**	.136**
Vazgeçmeye Eğilim	-.249**	-.199**	-.201**
Yüzeysel Çalışma	-.059	-.100*	-.079*
Olumsuz Öğrenme ve Çalışma	-.273**	-.238**	-.233**
Olumlu Öğrenme ve Çalışma	.228**	.155**	.270**
Öğrenme ve Çalışma	.391**	.304**	.313**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

YBP ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan *İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında pozitif yönlü, Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, *Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Yüzeysel Çalışma* boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.26)

SBS ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan *İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında pozitif yönlü, Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, *Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, boyutları ile SBS arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.26)

SP ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan *İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında pozitif yönlü, Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim,

*Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, boyutları ile SP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.26)

Tablo 4.27

*Grup Çalışması Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
İşbirliğine Eğilim	.217**	.134**	.161**
Aktif Olmama (Pasif)	-.248**	-.238**	-.214**
Uyumsuzluk Eğilimi	.013	.004	.005
Liderlik Eğilimi	.181**	.131**	.131**
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.268**	.165**	.189**
Olumlu Eğilim	-.011	-.022	-.007
Olumsuz Eğilim	.183**	.107**	.128**
Eğilim	.222**	.151**	.166**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

YBP ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, , Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum,, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü, Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.27)

SBS ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, , Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum,, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü, Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın,

Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile SBS arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.27)

SP ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, , Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum,, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü, Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi boyutları ile SP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.27)

Tablo 4.28

*Bireyin Karakter Eğilimi Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
Sorumsuz	-.306**	-.255**	-.277**
Sorumlu	.243**	.187**	.186**
Bireyin	-.306**	-.255**	-.277**
Bireyin Olumlu	.243**	.187**	.186**
Bireyin Karakter	.316**	.251**	.260**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

YBP ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, ,Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.28)

SBS ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, ,Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü;

Sorumsuz, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.28)

SP ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.28)

*Tablo 4.29*

*Bilişsel Değerler Ölçeği Alt Faktörleri ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
Akıl Yürütme	.289**	.359**	.340**
Kavram Bulma	.431**	.389**	.404**
Aritmetik İşlemler	.537**	.486**	.481**
Metin Kavrama	.176**	.211**	.206**
Tarihsel	.420**	.437**	.404**
Coğrafya	.505**	.447**	.429**
Sanat ve Kültür	.432**	.359**	.360**
Değişkenlerin	.480**	.525**	.510**
Bilişsel Beceriler	.678**	.652**	.639**

*n= 630 \*p<.05, \*\*p<.01*

YBP ile Okul ve Birey Boyutunun alt boyutları olan *Okula Karşı Tutum*, Akıl Yürütme (Tümdengelim), Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, *Tarihsel Zamanlamaya*, *Coğrafya*, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.29)

SBS ile Okul ve Birey Boyutunun alt boyutları olan *Okula Karşı Tutum*, Akıl Yürütme (Tümdengelim), Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama,

*Tarihsel Zamanlamaya, Coğrafya, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.29)

SP ile Okul ve Birey Boyutunun alt boyutları olan *Okula Karşı Tutum, Akıl Yürütme (Tümdengelim), Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlamaya, Coğrafya, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.29)

#### 4.3.2 Sekizinci (8.) Sınıf Düzeyi Açısından

Tablo 4.30

*Okul ve Birey Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
Okula	-.036	.010	.068	-.011	.133**	.076	.087	.038	.099*
Öğretmenlere	.004	.073	.115*	-.012	.117*	.045	.096*	.059	.010*
Ailenin Okula	.135**	.056	.191**	-.009	.212**	.173**	.184**	.089	.186**
Arkadaşların	-.038	-.008	-.061	-.037	-.019	.000	.027	.000	-.005
Okul Başarısına	.193**	.171**	.248**	.059	.240**	.217**	.268**	.142**	.305**
Bireysel	.156**	.229**	.194**	.104*	.094*	.158**	.220**	.305**	.305**
Bireysel	.096*	.142**	.113*	.003	.153**	.131**	.206**	.169**	.207**
Bireysel	.078	.132**	.128**	-.030	.114*	.071	.102*	.092*	.148**
Bireysel	.173**	.155**	.208**	.044	.199**	.144**	.231**	.199**	.255**
Bireysel	.031	.070	.141**	.030	.095*	.097*	.134**	.063	.145**
Benlik Algısı	.130**	.157**	.185**	.033	.159**	.188**	.208**	.172**	.245**
Yazılı Kaynak	-.013	.037	.039	-.043	.022	.042	.066	.023	.050
Bilgisayar	.041	.018	.066	.057	.069	.071	.088	.107*	.105*
Sınıf Ortamı	-.035	.019	-.050	-.049	-.017	-.068	.008	.023	-.007
Bireyin ve	.039	.026	.051	.051	.069	.006	.049	.096*	.074
Bireyin ve	.114*	.157**	.194**	.020	.190**	.167**	.235**	.182**	.261**
Bireyin ve	.111*	.156**	.190**	.009	.184**	.172**	.234**	.169**	.255**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama, )J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu , Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı , Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Akıl Yürütme (Tümdengelim)* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Kavram Bulma* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu , Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu , Bireysel Yeterlilik-Yazma, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Akıl Yürütme (Tümdengelim)* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Öğretmenlere İlişkin Tutum , Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik*

*İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelimi) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Metin Kavrama* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutu olan *Bireysel Yeterlilik-Matematik* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelimi) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki



bulunmuştur. Buna karşın, , *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı , Sınıf Ortamı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Coğrafya* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum , Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum , Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti*, *Bireysel Yeterlilik-Matematik*, *Bireysel Yeterlilik-Okuma*, *Bireysel Yeterlilik-Konuşma*, *Bireysel Yeterlilik-Düşünme*, *Bilgisayar Kullanımı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum*, *Öğretmenlere İlişkin Tutum*, *Ailenin Okula İlişkin Tutumu*, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu*, *Bireysel Yeterlilik-Yazma*, *Benlik Algısı*, *Yazılı Kaynak Kullanımı*, *Sınıf Ortamı* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

*Bilişsel Beceriler Toplam* boyutu ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, *Öğretmenlere İlişkin Tutum*, *Ailenin Okula İlişkin Tutumu*, *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti*, *Bireysel Yeterlilik-Matematik*, *Bireysel Yeterlilik-Okuma*, *Bireysel Yeterlilik-Konuşma*, *Bireysel Yeterlilik-Düşünme*, *Bireysel Yeterlilik-Yazma*, *Benlik Algısı*, *Bilgisayar Kullanımı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu* *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu*, *Yazılı Kaynak Kullanımı*, *Sınıf Ortamı*, *Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.30)

Tablo 4.31

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Faktörleri ile 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
İç	.132**	.176**	.270**	.022	.234**	.160**	.244**	.167**	.257**
Derinle	.113*	.161**	.157**	.002	.104*	.119**	.166**	.119*	.187**
Başarısı	-.033	-.117*	-.007	-.029	-.016	-.019	-.104*	-.165**	-.074
Yeteneğ	-.194**	-.230**	-.252**	-.193**	-.198**	-.119**	-.224**	-.168**	-.282**
Şansa	-.273**	-.313**	-.387**	-.259**	-.297**	-.282**	-.343**	-.277**	-.434**
Çabaya	.139**	.201*	.281**	.044	.224**	.218**	.266**	.165**	.290**
Soruml	-.113**	-.139**	-.188**	-.182**	-.134**	-.163**	-.164**	-.172**	-.244**
Dışsal	.081	.123**	.197**	-.049	.174**	.159**	.214**	.105*	.209**
İçsel	.106*	.111*	.202**	.005	.118**	.154**	.186**	.131**	.210**
Başarı	.148**	.049	.189**	.025	.187**	.151**	.163**	.063	.194**
Başarısı	.121**	.048	.202**	-.019	.144**	.119**	.100*	.066	.176**
Vazgeç	-.201**	-.264**	-.278**	-.222**	-.146**	-.187**	-.267**	-.256**	-.329**
Yüzeys	-.056	-.124**	-.033	-.168**	-.029	-.083	-.107*	-.106*	-.103*
Olumsuz	-.222**	-.301**	-.291**	-.267**	-.215**	-.220**	-.310**	-.293**	-.375**
Olumlu	.160**	.163**	.282**	.005	.224**	.203**	.253**	.154**	.286**
Öğrenm	.284**	.336**	.430**	.180**	.331**	.319**	.415**	.322**	.490**

*n=488, \*p<.05, \*\*p<.01*

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama), J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile İç Motivasyon, Derinlemesine

Çalışma, , Çabaya Olan İnanç, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Gütüsü İle Uyum,

Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları,

Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Yeteneğe Olan İnanç,

Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz

Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki

bulunmuştur. Buna karşın, Başarısızlık korkusu, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum,

Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

*Kavram Bulma* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin alt boyutları İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, , Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. . Buna karşın, , Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Kavram Bulma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Başarısızlık korkusu, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Aritmetik İşlemler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

*Metin Kavrama* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim,

Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, İç Motivasyon Derinlemesine Çalışma, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Metin Kavrama arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları

Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Başarısızlık korkusu, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Tarihsel Zamanlama arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

*Coğrafya* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt

boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki

bulunmuştur. Buna karşın, , Başarısızlık korkusu, Yüzeysel Çalışma boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Coğrafya arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, , Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.31)

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

*Bilişsel Beceriler Toplam* boyutu ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, , Çabaya Olan İnanç, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle

Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, , Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Başarısızlık Korkusu boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.31)

Tablo 4.32

*Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Beceriler Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
İşbirli	.097*	.230**	.266**	.076	.162**	.154**	.231**	.204**	.279**
Aktif	-.187**	-.230**	-.277**	-.242**	-.194**	-.139**	-.262**	-.253**	-.309**
Uyum	.033	.085	.104*	-.007	.085	-.032	.010	.064	.067
Liderl	.086	.089	.124**	-.035	.116*	.079	.107*	.104*	.135**
İşbirli	.078	.189**	.252**	.055	.191**	.119*	.178**	.147**	.217**
Bireyi	-.012	.053	.056	-.082	.055	-.035	-.038	-.004	.011
Bireyi	.061	.134**	.182**	-.004	.134**	.105*	.145**	.130**	.178**
Bireyi	.103*	.120*	.172**	.068	.135**	.150**	.205**	.161**	.205**

*n=488, \*p<.05, \*\*p<.01*

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama), J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt

boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Buna karşın, , Uyumsuzluk Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum Liderlik Eğilimi,

Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu

Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Kavram Bulma* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Kavram Bulma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Aritmetik İşlemler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Metin Kavrama* boyutu ile, Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan Aktif Olmama (Pasif) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Metin Kavrama* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter



Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Tarihsel Zamanlama* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Coğrafya* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Coğrafya* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Sanat ve Kültür* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde

Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Değişkenlerin Kontrolü* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

*Bilişsel Beceriler Toplam* boyutu ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü; Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü *Toplam* arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.32)

Tablo 4.33

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Becerileri Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt	B	E	F	H	I	J	K	L	Toplam
Sorum	-.173**	-.159**	-.217**	-.148**	-.120**	-.143**	-.206**	-.109*	-.226**
Sorum	.108*	.124**	.177**	-.002	.153**	.113*	.183**	.120*	.196**
Bireyi	-.173**	-.159**	-.217**	-.148**	-.120**	-.143**	-.206**	-.109*	-.226**
Bireyi	.108*	.119*	.171**	.000	.150**	.106*	.181**	.111*	.190**
Bireyi	.153**	.155**	.226**	.057	.168**	.142**	.227**	.132**	.243**

*n=488, \*p<.05, \*\*p<.01*

*B(Akıl Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama), J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

Bilişsel Beceriler Ölçeğinin;

*Akıl Yürütme (Tümdengelim)* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin

alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

*Kavram Bulma* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

*Aritmetik İşlemler* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

*Metin Kavrama* boyutu ile, Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi boyutları ile Bilişsel Beceriler Alt Faktörü Akıl Yürütme (Tümdengelim) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.33)

*Tarihsel Zamanlama* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

*Coğrafya* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

*Sanat ve Kültür* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında

pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

*Bilişsel Beceriler Toplam* boyutu ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.33)

Tablo 4.34

*Birey ve okul Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı*

*Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım*

*Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
Okula	-.021	-.013	-.011
Öğretmenlere İlişkin	.073	.079	.081
Ailenin Okula	.124**	.099*	.107*
Arkadaşların Okula	-.089	-.076	-.079
Okul Başarısına	.237**	.197**	.209**
Bireysel Yeterlilik-	.361**	.416**	.417**
Bireysel Yeterlilik-	.113*	.132**	.128**
Bireysel Yeterlilik-	.048	.016	.022
Bireysel Yeterlilik-	.203**	.237**	.226**
Bireysel Yeterlilik-	.097*	.043	.058
Benlik Algısı	.191**	.184**	.189**
Yazılı Kaynak	-.031	.015	.003
Bilgisayar	.069	.079	.082
Sınıf Ortamı	-.030	-.019	-.020
Bireyin ve	.067	.084	.082
Bireyin ve	.172**	.178**	.181**
Bireyin ve	.163**	.167**	.170**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

Akademik Başarı Ölçütü YBP ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum , Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu , Bireysel Yeterlilik-Konuşma , Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı , Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.34)

Akademik Başarı Ölçütü SBS ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları *Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, , *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum , Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu , Bireysel Yeterlilik-Konuşma , Bireysel Yeterlilik-Yazma , Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı , Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile SBS arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.34)

Akademik Başarı Ölçütü SP ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları *Okula İlişkin Tutum Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-*

*Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu* arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu* boyutları ile SP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.34)

Tablo 4.35

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
İç Motivasyon	.196**	.171**	.178**
Derinlemesine Çalışma	.134**	.121**	.128**
Başarısızlık korkusu	-.174**	-.229**	-.224**
Yeteneğe Olan İnanç	-.298**	-.274**	-.282**
Şansa Olan İnanç	-.375**	-.327**	-.355**
Çabaya Olan İnanç	.223**	.164**	.189**
Sorumluluktan Kaçınarak	-.194**	-.134**	-.161**
Dışsal Yeterlilikler İle	.069	.046	.053
İçsel Yeterlilikler İle	.100*	.083	.091
Başarı	.132**	.070	.093*
Başarısızlıktan Sakınma İle	.079	.010	.028
Vazgeçmeye Eğilim	-.326**	-.294**	-.312**
Yüzeysel Çalışma	-.199**	-.219**	-.219**
Olumsuz	-.398**	-.376**	-.395**
Olumlu Öğrenme ve	.179**	.127**	.146**
Öğrenme ve Çalışma	.416**	.358**	.386**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

Akademik Başarı Ölçütü YBP ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.35)

Akademik Başarı Ölçütü YBP ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.35)

Akademik Başarı Ölçütü SP ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma, Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları arasında pozitif yönlü; Başarısızlık korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç arasında ise

negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum boyutları ile SP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.35)

Tablo 4.36

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
İşbirliğine Eğilim	.197**	.144**	.158**
Aktif Olmama (Pasif)	-.341**	-.277**	-.302**
Uyumsuzluk Eğilimi	.063	.021	.036
Liderlik Eğilimi	.116*	.084	.095*
İşbirliğiyle Çalışmaya	.202**	.133**	.151**
Bireyin Karakter	-.032	-.054	-.050
Bireyin Karakter	.135**	.091	.103*
Bireyin Karakter	.202**	.156**	.170**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

Akademik Başarı Ölçütü YBP ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, , Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum,, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü, Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.36)

Akademik Başarı Ölçütü SBS ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü, Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi,



Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim boyutları ile SBS arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.36)

Akademik Başarı Ölçütü SP ile Grup Çalışması Boyutunun alt boyutları olan İşbirliğine Eğilim, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumlu Eğilim, Bireyin Karakter Eğiliminde Eğilim arasında pozitif yönlü, Aktif Olmama (Pasif) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, Uyumsuzluk Eğilimi, Bireyin Karakter Eğiliminde Olumsuz Eğilim boyutları ile SP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.36)

Tablo 4.37

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ölçütleri Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	YBP	SBS	SP
Sorumsuz	-.202**	-.148**	-.162**
Sorumlu	.117*	.073	.084
Bireyin	-.202**	-.148**	-.162**
Bireyin Olumlu	.117*	.073	.084
Bireyin Karakter	.174**	.117*	.131**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

Akademik Başarı Ölçütü YBP ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Sorumlu, Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi, Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.37)

Akademik Başarı Ölçütü SBS ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Buna karşın, Sorumlu,Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi boyutları ile SBS arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.37)

Akademik Başarı Ölçütü SP ile Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan Bireyin Karakter Eğilimi arasında pozitif yönlü; Sorumsuz, Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Buna karşın, Sorumlu,Bireyin Olumlu Karakter Eğilimi boyutları ile SP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. (Bkz. Tablo 4.37)

Tablo 4.38

*Bilişsel Değerler Ölçeği Alt Faktörleri ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	N	YBP	SBS	SP
Akıl Yürütme	470	.477**	.450**	.475**
Kavram Bulma	446	.509**	.442**	.465**
Aritmetik İşlemler	465	.642**	.555**	.596**
Metin Kavrama	467	.302**	.257**	.278**
<i>Tarihsel</i>	481	.473**	.458**	.475**
<i>Coğrafya</i>	473	.509**	.469**	.497**
Sanat ve Kültür	470	.571**	.561**	.581**
Değişkenlerin	463	.551**	.589**	.593**
Toplam	488	.728**	.677**	.709**

*n=672, \*p<.05, \*\*p<.01*

Akademik Başarı Ölçütü YBP ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, Akıl Yürütme (Tümdengelim), Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, *Tarihsel Zamanlamaya* , *Coğrafya*, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.37)

Akademik Başarı Ölçütü SBS ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, Akıl Yürütme (Tümdengelim), Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, *Tarihsel Zamanlamaya*, *Coğrafya*, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.38)

Akademik Başarı Ölçütü SP ile Birey ve okul Ölçeğinin alt boyutları olan *Okula İlişkin Tutum*, Akıl Yürütme (Tümdengelim), Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, *Tarihsel Zamanlamaya*, *Coğrafya*, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. (Bkz. Tablo 4.38)

#### 4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde ölt ölçeklerin birbirlerini ve akademik başarı ölçütlerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Sonuçlar tablolarla sunulmuştur.

Tablo 4.39

#### *Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal*

#### *Regresyon Analizi Sonuçları*

Birey ve okul	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	6.129	.387		15.847	.000
Okula İlişkin Tutum	-.171	.319	-.102	-2.703	.007
Tür	-.013	.328	.004	.105	.917
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.151	.380	.053	1.340	.180
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.043	.285	-.097	-2.672	.008
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.319	.361	.232	5.923	.000
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.113	.205	.347	11.396	.000
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.074	.339	.056	1.485	.138
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	-.014	.304	-.016	-.451	.652
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.102	.370	.061	1.588	.113
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-.059	.359	-.033	-.852	.394
Benlik Algısı	.036	.325	.031	.837	.403
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.197	.282	-.109	-3.356	.001
Bilgisayar kullanımı	-.004	.243	-.065	-2.260	.024
Sınıf Ortamı	.004	.257	.015	.451	.652
$\eta = 1129, R = .268, R^2 = .072, F = 6.168, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Okul ve Birey Boyutunun Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik- Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı Ve Sınıf Ortamı alt ölçek puanlarının Akıl Yürütme puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Akıl Yürütme puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır.

Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte akıl yürütme puanındaki değişimin %7'sini [ $R=.268$ ,  $R^2=.072$ ,  $F=6.168$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Akıl Yürütme puanının kalan %93'lük kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

Ayrıca Akıl Yürütme puanı değişkenini, okula ilişkin tutum, arkadaşların okula ilişkin tutumu, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri akıl yürütme puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.39)

Tablo 4.40

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Öğrenme ve Çalışma	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	8.205	.399		20.539	.000
İç Motivasyon	.010	.319	-.102	-2.703	.007
Derinlemesine Çalışma	-.007	.328	.004	.105	.917
Başarısızlık Korkusu	-.021	.380	.053	1.340	.180
Yeteneğe Olan İnanç	-.099	.285	-.097	-2.672	.008
Şansa Olan İnanç	-.246	.361	.232	5.923	.000
Çabaya Olan İnanç	.156	.205	.347	11.396	.000
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.065	.339	.056	1.485	.138
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	-.097	.304	-.016	-.451	.652
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	.007	.370	.061	1.588	.113
Başarı Güdüsü İle Uyum	.107	.359	-.033	-.852	.394
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.156	.325	.031	.837	.403
Vazgeçmeye Eğilim	-.135	.282	-.109	-3.356	.001
Yüzeysel Çalışma	-.087	.243	-.065	-2.260	.024

$\eta = 1115, R = .301, R^2 = .091, F = 8.447,$

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının Akıl Yürütme puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Akıl Yürütme puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte akıl yürütme puanındaki değişimin %9'unu [ $R = .301, R^2 = .091, F = 8.447, p < .01$ ] açıklayabildiği, Akıl Yürütme puanının kalan %91'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Akıl Yürütme puanı değişkenini, İç

Motivasyon, Yeteneğe Olan İnanç, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum alt ölçeği değişkenleri akıl yürütme puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.40)

Tablo 4.41

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Grup Çalışması	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	8.215	.343		23.952	.000
İşbirliğine Eğilim	.018	.076	.010	.230	.818
Aktif Olmama (Pasif)	-.255	.039	-.194	-6.472	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.055	.059	-.033	-.928	.354
Liderlik Eğilimi	.076	.072	.046	1.066	.287
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.095	.086	.055	1.110	.267

$\eta = 1110$ ,  $R = .221$ ,  $R^2 = .049$ ,  $F = 11.308$ ,

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum* alt ölçek puanlarının Akıl Yürütme puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Akıl Yürütme puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte akıl yürütme puanındaki değişimin %5'ini [ $R = .221$ ,  $R^2 = .049$ ,  $F = 11.308$ ,  $p < .01$ ] açıklayabildiği, Akıl Yürütme puanının kalan %95'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Akıl Yürütme puanı değişkenini,

Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri akıl yürütme puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.41)

Tablo 4.42

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Akıl Yürütme Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Bireyin Karakter Eğilimi	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	8.213	.516		15.925	.000
Sorumsuz	-.296	.059	-.156	-4.982	.000
Sorumlu	.109	.075	.045	1.455	.146

$\eta = 1118, R = .176, R^2 = .031, F = 17.876,$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz, Sorumlu alt ölçek puanlarının Akıl Yürütme puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Akıl Yürütme puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte akıl yürütme puanındaki değişimin %5'ini [ $\eta = 1097, R = .221, R^2 = .049, F = 28.210, p < .01$ ] açıklayabildiği, Akıl Yürütme puanının kalan %95'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Akıl Yürütme puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkeni negatif yönde; Buna karşın, Sorumlu alt ölçeği değişkeni akıl yürütme puanındaki değişimi manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.42)

Tablo 4.43

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma Arasındaki Basit Doğrusal**Regresyon Analizi Sonuçları*

Birey ve okul	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.649	.428		6.195	.000
Okula İlişkin Tutum	-.048	.073	-.028	-.659	.510
Öğretmenlere İlişkin Tutum	.025	.074	.015	.344	.731
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	-.007	.086	-.004	-.080	.937
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.051	.064	-.032	-.799	.424
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.229	.082	.124	2.804	.005
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.254	.046	.184	5.486	.000
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.090	.077	.049	1.179	.239
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	.201	.068	.114	2.950	.003
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	-.065	.084	-.033	-.781	.435
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-.024	.082	-.012	-.292	.770
Benlik Algısı	.070	.074	.038	.944	.345
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.157	.063	-.088	-2.498	.013
Bilgisayar kullanımı	-.021	.054	-.012	-.382	.702
Sınıf Ortamı	-.048	.058	-.031	-.819	.413
$\eta = 1054, R = .283, R^2 = .080, F = 6.456, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının Kavram Bulma puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Kavram Bulma puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte kavram bulma puanındaki değişimin %8'ini [ $R = .283, R^2 = .080, F = 6.456, p < .01$ ] açıklayabildiği, Kavram Bulma puanının kalan %92'lik kısmını ise



diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Kavram Bulma puanı değişkenini, yazılı kaynak kullanımı alt ölçeği değişkeni negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, , bireysel yeterlilik-konuşma alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, bilgisayar kullanımı sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri kavram bulma puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.43)

Tablo 4.44

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma*

*Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Öğrenme ve Çalışma</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	4.862	.436		11.163	.000
İç Motivasyon	.159	.319	-.102	-2.703	.007
Derinlemesine Çalışma	.120	.328	.004	.105	.917
Başarısızlık Korkusu	-.125	.380	.053	1.340	.180
Yeteneğe Olan İnanç	-.128	.285	-.097	-2.672	.008
Şansa Olan İnanç	-.232	.361	.232	5.923	.000
Çabaya Olan İnanç	.190	.205	.347	11.396	.000
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.079	.339	.056	1.485	.138
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.088	.304	-.016	-.451	.652
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	-.015	.370	.061	1.588	.113
Başarı Güdüsü İle Uyum	-.017	.359	-.033	-.852	.394
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.022	.325	.031	.837	.403
Vazgeçmeye Eğilim	-.192	.282	-.109	-3.356	.001
Yüzeysel Çalışma	-.147	.243	-.065	-2.260	.024
<i>η<sup>2</sup> =1046, R=.381, R<sup>2</sup>=.145, F=13.467,</i>					

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum,

Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının Kavram Bulma puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Kavram Bulma puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte kavram bulma puanındaki değişimin %14'ünü [ $R=.381$ ,  $R^2=.145$ ,  $F=13.467$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Kavram Bulma puanının kalan %86'lık kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Kavram Bulma puanı değişkenini, İç Motivasyon, Yeteneğe Olan İnanç, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum alt ölçeği değişkenleri kavram bulma puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.44)

Tablo 4.45

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Grup Çalışması</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	4.068	.370		10.989	.000
İşbirliğine Eğilim	.255	.080	.141	3.202	.001
Aktif Olmama (Pasif)	-.308	.041	-.225	-7.491	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.043	.062	-.024	-.689	.491
Liderlik Eğilimi	-.052	.076	-.030	-.682	.496
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.192	.089	.105	2.150	.032
$\eta =1043$ , $R=.316$ , $R^2=.100$ , $F=23.039$ ,					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum* alt ölçek puanlarının Kavram Bulma puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Kavram Bulma puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte kavram bulma puanındaki değişimin %10'unu [ $R=.316$ ,  $R^2=.100$ ,  $F=23.039$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Kavram Bulma puanının kalan %90'luk kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Kavram Bulma puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde; İşbirliğine Eğilim, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri kavram bulma puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.45)

Tablo 4.46

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Kavram Bulma Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Bireyin Karakter Eğilimi</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	5.240	.583		8.985	.000
Sorumsuz	-.371	.065	-.184	-5.686	.000
Sorumlu	.120	.085	.046	1.422	.155

$\eta = 1050$ ,  $R = .206$ ,  $R^2 = .042$ ,  $F = 23.131$ ,

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz, Sorumlu alt ölçek puanlarının Kavram Bulma puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi

sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Kavram Bulma puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte kavram bulma puanındaki değişimin %5'ünü [ $\eta = 1097$ ,  $R = .221$ ,  $R^2 = .049$ ,  $F = 28.210$ ,  $p < .01$ ] açıklayabildiği, Kavram Bulma puanının kalan %95'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Kavram Bulma puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkeni negatif yönde; Buna karşın, Sorumlu alt ölçeği değişkeni kavram bulma puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz.

Tablo 4.46)

Tablo 4.47

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Birey ve okul	$B$	$SH_B$	$\beta$	$t$	$p$
Sabit	3.756	.418		8.978	.000
Okula İlişkin Tutum	-.108	.071	-.062	-1.526	.127
Öğretmenlere İlişkin Tutum	.062	.073	.035	.854	.393
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.181	.085	.091	2.137	.033
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.036	.063	-.022	-.574	.566
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.269	.081	.140	3.329	.001
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.260	.046	.183	5.624	.000
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.069	.075	.037	.926	.355
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	.037	.068	.021	.544	.587
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.116	.083	.058	1.400	.162
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-.017	.081	-.009	-.209	.834
Benlik Algısı	.022	.072	.012	.310	.756
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.182	.062	-.101	-2.925	.004
Bilgisayar kullanımı	-.101	.054	-.058	-1.861	.063
Sınıf Ortamı	-.091	.057	-.058	-1.596	.111
$\eta = 1105$ , $R = .326$ , $R^2 = .106$ , $F = 9.231$ , $p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel

yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının Aritmetik İşlemler puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Aritmetik İşlemler puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte kavram bulma puanındaki değişimin %11'ini [ $R=.326$ ,  $R^2=.106$ ,  $F=9.231$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Aritmetik İşlemler puanının kalan %89'luk kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Aritmetik İşlemler puanı değişkenini, yazılı kaynak kullanımı alt ölçeği değişkeni negatif yönde; ailenin okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, bilgisayar kullanımı, sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri aritmetik işlemler puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.47)

Tablo 4.48

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler**Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Öğrenme ve Çalışma	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.260	.418		12.597	.000
İç Motivasyon	.124	.076	.069	1.639	.101
Derinlemesine Çalışma	-.126	.071	-.068	-1.778	.076
Başarısızlık Korkusu	-.004	.054	-.002	-.072	.943
Yeteneğe Olan İnanç	-.147	.056	-.092	-2.628	.009
Şansa Olan İnanç	-.316	.059	-.193	-5.372	.000
Çabaya Olan İnanç	.173	.077	.087	2.235	.026
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.054	.054	.035	.984	.326
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.106	.076	.055	1.402	.161
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	.067	.075	.037	.886	.376
Başarı Güdüsü İle Uyum	.084	.071	.046	1.176	.240
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.226	.068	.122	3.304	.001
Vazgeçmeye Eğilim	-.200	.052	-.133	-3.832	.000
Yüzeysel Çalışma	-.029	.064	-.015	-.454	.650
$\eta = 1098, R = .431, R^2 = .186, F = 19.075,$					
Sabit					

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının Aritmetik İşlemler puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Aritmetik İşlemler puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte aritmetik işlemler puanındaki değişimin %19'unu [ $R = .431, R^2 = .186, F = 19.075, p < .01$ ] açıklayabildiği, Aritmetik İşlemler puanının kalan %81'lik kısmını ise diğer

değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Aritmetik İşlemler puanı değişkenini, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç ,Vazgeçmeye Eğilim, alt ölçeği değişkenleri negatif yönde;Çabaya Olan İnanç, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri aritmetik işlemler puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.48)

Tablo 4.49

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler Arasındaki Basit*

*Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Grup Çalışması	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.091	.360		14.141	.000
İşbirliğine Eğilim	.296	.078	.161	3.769	.000
Aktif Olmama (Pasif)	-.309	.041	-.219	-7.555	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.018	.062	-.010	-.296	.767
Liderlik Eğilimi	-.079	.075	-.045	-1.059	.290
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.276	.088	.148	3.129	.002

$\eta = 1096, R = .345, R^2 = .119, F = 29.490,$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun* İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçek puanlarının Aritmetik İşlemler puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Aritmetik İşlemler puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte aritmetik işlemlerdeki değişimin %12'sini [ $R = .345, R^2 = .119, F = 29.490, p < .01$ ] açıklayabildiği, Aritmetik İşlemler puanının kalan %88'lik kısmını ise diğer

değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Aritmetik İşlemler puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde; İşbirliğine Eğilim, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri aritmetik işlemler puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.49)

Tablo 4.50

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Aritmetik İşlemler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.840	.537		10.868	.000
Sorumsuz	-.424	.062	-.208	-6.800	.000
Sorumlu	.327	.078	.127	4.167	.000

$\eta = 1102, R = .276, R^2 = .076, F = 45.205, p < .01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz ve Sorumlu alt ölçek puanlarının Aritmetik İşlemler puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Aritmetik İşlemler puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte aritmetik işlemler puanındaki değişimin %8'ini [ $R = .276, R^2 = .076, F = 45.205, p < .01$ ] açıklayabildiği, Aritmetik İşlemler puanının kalan %92'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Aritmetik İşlemler puanı değişkenini, Sorumlu alt ölçeği değişkeni negatif yönde; Sorumsuz alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. (Bkz. Tablo 4.50)



Tablo 4.51

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Birey ve okul	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.445	.323		10.675	.000
Okula İlişkin Tutum	-.061	.056	-.046	-1.099	.272
Öğretmenlere İlişkin Tutum	-.051	.056	-.038	-.897	.370
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.017	.066	.012	.258	.796
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.050	.049	-.041	-1.025	.306
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.122	.062	.086	1.966	.049
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.104	.036	.097	2.867	.004
Bireysel Yeterlilik- Okuma	-.013	.058	-.009	-.223	.824
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	-.106	.053	-.078	-2.008	.045
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.064	.065	.043	.992	.321
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-.018	.062	-.013	-.298	.765
Benlik Algısı	.021	.057	.015	.374	.709
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.069	.049	-.051	-1.411	.158
Bilgisayar kullanımı	.030	.042	.022	.699	.484
Sınıf Ortamı	.010	.045	.008	.218	.827
$\eta^2=1121, R=.161, R^2=.026, F=2.110, p<.01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının Metin Kavrama puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Metin Kavrama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte metin kavrama puanındaki değişimin %3'ünü [ $R=.161, R^2=.026, F=2.110, p<.01$ ] açıklayabildiği, Metin Kavrama puanının kalan %97'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Metin Kavrama puanı

değişkenini, bireysel yeterlilik-konuşma alt ölçeği değişkeni negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı bilgisayar kullanımı sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri aritmetik işlemler puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.51)

Tablo 4.52

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Öğrenme ve Çalışma	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	4.779	.331		14.440	.000
İç Motivasyon	.051	.059	.038	.865	.387
Derinlemesine Çalışma	-.004	.057	-.003	-.063	.950
Başarısızlık Korkusu	.004	.044	.003	.088	.930
Yeteneğe Olan İnanç	-.044	.046	-.037	-.973	.331
Şansa Olan İnanç	-.095	.047	-.077	-2.001	.046
Çabaya Olan İnanç	.036	.062	.024	.575	.565
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	-.013	.044	-.011	-.297	.767
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	-.010	.061	-.007	-.161	.872
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	-.072	.060	-.053	-1.195	.232
Başarı Güdüsü İle Uyum	.051	.057	.037	.882	.378
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	-.039	.055	-.028	-.702	.483
Vazgeçmeye Eğilim	-.116	.042	-.103	-2.759	.006
Yüzeysel Çalışma	-.082	.052	-.058	-1.561	.119
$\eta = 1112, R = .220, R^2 = .048, F = 4.292,$					
Sabit					

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum,*

Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının Metin Kavrama puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Metin Kavrama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte metin kavrama puanındaki değişimin %5'ini [ $R=.220$ ,  $R^2=.048$ ,  $F=4.292$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Metin Kavrama puanının kalan %95'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Metin Kavrama puanı değişkenini, Şansa Olan İnanç ,Vazgeçmeye Eğilim, alt ölçeği değişkenleri negatif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri metin kavrama puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.52)

Tablo 4.53

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Grup Çalışması</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	4.467	.274		16.277	.00
İşbirliğine Eğilim	.092	.060	.068	1.536	.12
Aktif Olmama (Pasif)	-.234	.032	-.221	-7.407	.00
Uyumsuzluk Eğilimi	-.034	.048	-.025	-.702	.48
Liderlik Eğilimi	-.083	.058	-.063	-1.429	.15
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	-.001	.068	-.001	-.013	.99
$\eta =1110$ , $R=.236$ , $R^2=.056$ , $F=13.045$ , $p<.01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum* alt ölçek puanlarının Metin Kavrama puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Metin Kavrama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte metin kavrama puanındaki değişimin %12'sini [ $R=.345$ ,  $R^2=.119$ ,  $F=29.490$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Metin Kavrama puanının kalan %88'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Metin Kavrama puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri metin kavrama puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.53)

Tablo 4.54

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Metin Kavrama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	4.978	.406		12.249	.000
Sorumsuz	-.211	.048	-.138	-4.419	.000
Sorumlu	-.146	.059	-.077	-2.465	.014

$\eta = 1121$ ,  $R=.135$ ,  $R^2=.018$ ,  $F=10.439$ ,  $p<.01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz ve Sorumlu alt ölçek puanlarının Metin Kavrama puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Metin Kavrama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin

birlikte metin kavrama puanındaki değişimin %2'sini [ $R=.135$ ,  $R^2=.018$ ,  $F=10.439$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Metin Kavrama puanının kalan %98'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Metin Kavrama puanı değişkenini, Sorumsuz ve Sorumlu alt ölçeği değişkenleri negatif yönde manidar olarak yordamaktadır. (Bkz. Tablo 4.54)

Tablo 4.55

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit*

*Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	4.033	.343		11.766	.000
Okula İlişkin Tutum	.017	.059	.012	.291	.771
Öğretmenlere İlişkin Tutum	-.053	.060	-.036	-.877	.381
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.047	.071	.029	.665	.506
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.045	.053	-.033	-.847	.397
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.234	.067	.150	3.502	.000
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.066	.038	.056	1.705	.089
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.155	.063	.101	2.484	.013
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	.006	.056	.004	.107	.915
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.169	.069	.103	2.446	.015
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-.098	.066	-.061	-1.474	.141
Benlik Algısı	-.016	.060	-.011	-.270	.787
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.159	.052	-.107	-3.052	.002
Bilgisayar kullanımı	-.007	.045	-.005	-.147	.883
Sınıf Ortamı	.034	.048	.026	.710	.478
$\eta = 1138$ , $R = .259$ , $R^2 = .067$ , $F = 5.776$ , $p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının Tarihsel Zamanlama puanını anlamlı olarak yordayıp,

yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Tarihsel Zamanlama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte tarihsel zamanlama puanındaki değişimin %7'sini [ $R=.259$ ,  $R^2=.067$ ,  $F=5.776$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Tarihsel Zamanlama puanının kalan %93'lük kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Tarihsel Zamanlama puanı değişkenini yazılı kaynak kullanımı alt ölçeği değişkeni negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-düşünme alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik-matematik, , bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, bilgisayar kullanımı sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri tarihsel zamanlama puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.55)

Tablo 4.56

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Öğrenme ve Çalışma</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.635	.352		16.003	.000
İç Motivasyon	.076	.063	.051	1.208	.227
Derinlemesine Çalışma	.033	.060	.022	.548	.583
Başarısızlık Korkusu	-.044	.046	-.033	-.953	.341
Yeteneğe Olan İnanç	-.140	.048	-.105	-2.909	.004
Şansa Olan İnanç	-.193	.050	-.142	-3.863	.000
Çabaya Olan İnanç	.131	.065	.082	2.011	.045
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.071	.046	.057	1.533	.126
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.037	.064	.023	.572	.567
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	-.068	.063	-.046	-1.078	.281
Başarı Güdüsü İle Uyum	.118	.061	.080	1.953	.051
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.099	.058	.065	1.700	.089
Vazgeçmeye Eğilim	-.075	.045	-.060	-1.676	.094
Yüzeysel Çalışma	-.102	.055	-.066	-1.861	.063
$\eta = 1128$ , $R = .316$ , $R^2 = .100$ , $F = 9.498$ , $p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının Tarihsel Zamanlama puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Tarihsel Zamanlama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte tarihsel zamanlama puanındaki değişimin %10'ünü [ $R=.316$ ,  $R^2=.100$ ,  $F=9.498$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Tarihsel Zamanlama puanının kalan %90'lık kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Tarihsel Zamanlama puanı değişkenini, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Çabaya Olan İnanç alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri tarihsel zamanlama puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.56)

Tablo 4.57

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Grup Çalışması</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.529	.298		18.564	.000
İşbirliğine Eğilim	.053	.066	.036	.816	.415
Aktif Olmama (Pasif)	-.213	.034	-.182	-6.172	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.010	.052	-.007	-.187	.851
Liderlik Eğilimi	.006	.063	.004	.094	.925
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.195	.074	.128	2.628	.009
<i>η =1124, R=.247, R<sup>2</sup>=.061, F=14.483, p&lt;.01</i>					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun* İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçek puanlarının Tarihsel Zamanlama puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Tarihsel Zamanlama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte tarihsel zamanlama puanındaki değişimin %6'sını [ $R=.247$ ,  $R^2=.061$ ,  $F=14.483$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Tarihsel Zamanlama puanının kalan %94'lük kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Tarihsel Zamanlama puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde; İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri tarihsel zamanlama puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.57)



Tablo 4.58

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Tarihsel Zamanlama Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Bireyin Karakter Eğilimi</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.238	.446		11.744	.000
Sorumsuz	-.182	.052	-.107	-3.471	.001
Sorumlu	.231	.065	.110	3.559	.000
$\eta = 1138, R = .176, R^2 = .031, F = 18.146, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz ve Sorumlu alt ölçek puanlarının Tarihsel Zamanlama puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Tarihsel Zamanlama puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte tarihsel zamanlama puanındaki değişimin %3'ünü [ $R = .176, R^2 = .031, F = 18.146, p < .01$ ] açıklayabildiği, Tarihsel Zamanlama puanının kalan %97'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Tarihsel Zamanlama puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Sorumlu alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. (Bkz. Tablo 4.58)

Tablo 4.59

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon**Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.311	.365		6.332	.000
Okula İlişkin Tutum	.027	.063	.018	.431	.666
Öğretmenlere İlişkin Tutum	-.103	.063	-.068	-1.619	.106
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.063	.076	.037	.825	.410
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.063	.055	-.045	-1.140	.254
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.278	.071	.172	3.903	.000
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.170	.040	.140	4.214	.000
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.129	.066	.081	1.967	.049
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	.011	.059	.007	.179	.858
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	-.005	.073	-.003	-.064	.949
Bireysel Yeterlilik-Yazma	.018	.070	.011	.257	.797
Benlik Algısı	.001	.064	.001	.021	.983
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.069	.055	-.044	-1.251	.211
Bilgisayar kullanımı	-.025	.048	-.016	-.521	.602
Sınıf Ortamı	-.049	.050	-.036	-.981	.327
$\eta = 1091, R = .272, R^2 = .074, F = 6.119, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının Coğrafya puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Coğrafya puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte coğrafya puanındaki değişimin %7'sini [ $R = .272, R^2 = .074, F = 6.119, p < .01$ ] açıklayabildiği, Coğrafya puanının kalan %93'lük kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Coğrafya puanı değişkenini okul

başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri coğrafya puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz.

Tablo 4.59)

Tablo 4.60

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>ÖĞRENME VE ÇALIŞMA</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.690	.374		9.860	.000
İç Motivasyon	.026	.066	.017	.402	.688
Derinlemesine Çalışma	-.052	.063	-.033	-.816	.415
Başarısızlık Korkusu	-.077	.049	-.055	-1.571	.116
Yeteneğe Olan İnanç	-.056	.051	-.041	-1.112	.266
Şansa Olan İnanç	-.228	.053	-.161	-4.306	.000
Çabaya Olan İnanç	.095	.069	.056	1.367	.172
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.042	.049	.032	.859	.390
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.030	.069	.018	.434	.664
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	.144	.067	.095	2.166	.031
Başarı Güdüsü İle Uyum	.159	.064	.103	2.472	.014
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.047	.062	.030	.760	.447
Vazgeçmeye Eğilim	-.115	.048	-.089	-2.423	.016
Yüzeysel Çalışma	-.020	.059	-.013	-.347	.729
$\eta^2=1085, R=.328, R^2=.108, F=9.962, p<.01$					

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek

puanlarının Coğrafya puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Coğrafya puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte coğrafya puanındaki değişimin %11'ini [ $R=.328$ ,  $R^2=.108$ ,  $F=9.962$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Coğrafya puanının kalan %89'luk kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Coğrafya puanı değişkenini, Şansa Olan İnanç, Vazgeçmeye Eğilim alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri coğrafya puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.60)

Tablo 4.61

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>GRUP ÇALIŞMASI</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	3.622	.319		11.352	.000
İşbirliğine Eğilim	.109	.069	.070	1.579	.115
Aktif Olmama (Pasif)	-.169	.037	-.138	-4.599	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.126	.056	-.080	-2.259	.024
Liderlik Eğilimi	.012	.067	.008	.179	.858
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.258	.079	.162	3.282	.001
$\eta=1080$ , $R=.252$ , $R^2=.063$ , $F=14.562$ , $p<.01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle

Çalışmaya Uyum alt ölçek puanlarının Coğrafya puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Coğrafya puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte coğrafya puanındaki değişimin %6'sını [ $R=.252$ ,  $R^2=.063$ ,  $F=14.562$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Coğrafya puanının kalan %94'lük kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Coğrafya puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri coğrafya puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.61)

Tablo 4.62

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Coğrafya Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	4.093	.469		8.732	.000
Sorumluz	-.307	.056	-.173	-5.515	.000
Sorumlu	.209	.068	.096	3.079	.002
$\eta = 1092$ , $R=.224$ , $R^2=.050$ , $F=28.654$ , $p<.01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz ve Sorumlu alt ölçek puanlarının Coğrafya puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Coğrafya puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte coğrafya puanındaki değişimin %5'ini [ $R=.224$ ,  $R^2=.050$ ,  $F=28.654$ ,  $p<.01$ ]

açıklayabildiği, Coğrafya puanının kalan %95'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Coğrafya puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Sorumlu alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. (Bkz. Tablo 4.62)

Tablo 4.63

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	B	SH <sub>B</sub>	β	t	P
Sabit	.853	.427		1.997	.000
Okula İlişkin Tutum	-.059	.073	-.033	-.807	.420
Öğretmenlere İlişkin Tutum	-.092	.074	-.051	-1.240	.215
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.050	.087	.025	.570	.569
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.027	.064	-.016	-.415	.678
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.416	.083	.216	5.018	.000
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.163	.047	.114	3.452	.001
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.220	.076	.117	2.898	.004
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	.006	.069	.003	.092	.927
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.070	.084	.034	.827	.409
Bireysel Yeterlilik-Yazma	.029	.081	.015	.360	.719
Benlik Algısı	-.087	.074	-.046	-1.178	.239
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.116	.064	-.063	-1.803	.072
Bilgisayar kullanımı	-.044	.055	-.025	-.792	.428
Sınıf Ortamı	-.033	.058	-.021	-.573	.567
$\eta = 1103, R = .292, R^2 = .085, F = 7.239, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının Sanat ve Kültür puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi

sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Sanat ve Kültür puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte sanat ve kültür puanındaki değişimin %8'ini [ $R=.292$ ,  $R^2=.085$ ,  $F=7.239$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Sanat ve Kültür puanının kalan %92'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Sanat ve Kültür puanı değişkenini yazılı kaynak kullanımı alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik bireysel yeterlilik- okuma alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri sanat ve kültür puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.63)

Tablo 4.64

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

ÖĞRENME VE ÇALIŞMA	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	P
Sabit	3.690	.374		8.860	.000
İç Motivasyon	.110	.075	.062	1.463	.144
Derinlemesine Çalışma	.023	.073	.013	.319	.750
Başarısızlık Korkusu	-.149	.056	-.091	-2.672	.008
Yeteneğe Olan İnanç	-.138	.058	-.085	-2.371	.018
Şansa Olan İnanç	-.235	.060	-.142	-3.885	.000
Çabaya Olan İnanç	.164	.080	.083	2.056	.040
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.030	.057	.020	.536	.592
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.125	.079	.065	1.592	.112
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	-.034	.077	-.019	-.446	.656
Başarı Güdüsü İle Uyum	.183	.074	.101	2.485	.013
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.011	.071	.006	.150	.881
Vazgeçmeye Eğilim	-.173	.054	-.114	-3.177	.002
Yüzeysel Çalışma	-.058	.067	-.030	-.866	.387

$\eta^2=1096$ ,  $R=.372$ ,  $R^2=.139$ ,  $F=13.392$ ,  $p<.01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının Sanat ve Kültür puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Sanat ve Kültür puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte sanat ve kültür puanındaki değişimin %14'ünü [ $R=.372$ ,  $R^2=.139$ ,  $F=13.392$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Sanat ve Kültür puanının kalan %86'lık kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Sanat ve Kültür puanı değişkenini, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç Vazgeçmeye Eğilim alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Çabaya Olan İnanç, Başarı Güdüsü İle Uyum alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri sanat ve kültür puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.64)



Tablo 4.65

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>GRUP ÇALIŞMASI</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	3.622	.319		11.352	.000
İşbirliğine Eğilim	.176	.080	.096	2.194	.028
Aktif Olmama (Pasif)	-.328	.042	-.230	-7.828	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.100	.063	-.055	-1.581	.114
Liderlik Eğilimi	-.015	.077	-.009	-.201	.841
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.259	.091	.138	2.850	.004

$\eta = 1093, R = .313, R^2 = .098, F = 23.594, p < .01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum* alt ölçek puanlarının Sanat ve Kültür puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Sanat ve Kültür puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte sanat ve kültür puanındaki değişimin %6'sını [ $R = .252, R^2 = .063, F = 14.562, p < .01$ ] açıklayabildiği, Sanat ve Kültür puanının kalan %94'lük kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Sanat ve Kültür puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri sanat ve kültür puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.65)

Tablo 4.66

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Sanat ve Kültür Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	3.491	.549		6.359	.000
Sorumsuz	-.391	.065	-.188	-6.057	.000
Sorumlu	.210	.080	.082	2.636	.009

$\eta = 1104, R = .228, R^2 = .052, F = 30.252, p < .01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz ve Sorumlu alt ölçek puanlarının Sanat ve Kültür puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Sanat ve Kültür puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte sanat ve kültür puanındaki değişimin %5'ini [ $R = .224, R^2 = .050, F = 28.654, p < .01$ ] açıklayabildiği, Sanat ve Kültür puanının kalan %95'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Sanat ve Kültür puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Sorumlu alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. (Bkz. Tablo 4.66)

Tablo 4.67

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>OKUL ve BİREY</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.384	.487		.789	.430
Okula İlişkin Tutum	-.113	.084	-.055	-1.346	.179
Öğretmenlere İlişkin Tutum	-.034	.086	-.016	-.394	.694
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.094	.100	.041	.938	.348
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.029	.075	-.015	-.387	.699
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	.224	.096	.101	2.338	.020
Bireysel Yeterlilik-Matematik	.437	.055	.264	7.980	.000
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.205	.090	.094	2.281	.023

Tablo 4.67[Devamı]

Bireysel Yeterlilik-Konuşma	-.042	.080	-.020	-.532	.595
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.147	.098	.064	1.505	.133
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-.187	.095	-.082	-1.961	.050
Benlik Algısı	-.028	.086	-.013	-.323	.747
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.299	.075	-.141	-3.988	.000
Bilgisayar kullanımı	.054	.064	.026	.836	.403
Sınıf Ortamı	-.011	.069	-.006	-.165	.869
$\eta = 1076, R = .324, R^2 = .105, F = 8.910, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve Okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının Değişkenlerin Kontrolü puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) Değişkenlerin Kontrolü puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte değişkenlerin kontrolü puanındaki değişimin %10'unu [ $R = .324, R^2 = .105, F = 8.910, p < .01$ ] açıklayabildiği, Değişkenlerin Kontrolü puanının kalan %90'luk kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Değişkenlerin Kontrolü puanı değişkenini yazılı kaynak kullanımı alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik bireysel yeterlilik- okuma alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı,

bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri değişkenlerin kontrolü puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.67)

Tablo 4.68

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>ÖĞRENME VE ÇALIŞMA</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	2.851	.507		5.622	.000
İç Motivasyon	.170	.091	.082	1.874	.061
Derinlemesine Çalışma	-.048	.089	-.022	-.541	.589
Başarısızlık Korkusu	-.230	.067	-.120	-3.453	.001
Yeteneğe Olan İnanç	-.020	.070	-.011	-.291	.771
Şansa Olan İnanç	-.316	.072	-.165	-4.381	.000
Çabaya Olan İnanç	.204	.095	.090	2.152	.032
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.052	.068	.029	.765	.444
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	-.097	.092	-.044	-1.049	.294
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	.073	.091	.035	.805	.421
Başarı Güdüsü İle Uyum	.083	.088	.039	.939	.348
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.126	.086	.058	1.468	.142
Vazgeçmeye Eğilim	-.205	.065	-.115	-3.127	.002
Yüzeysel Çalışma	-.082	.080	-.037	-1.030	.303
$\eta = 1066, R = .342, R^2 = .117, F = 10.744, p < .01$					

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının Değişkenlerin Kontrolü puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) Değişkenlerin Kontrolü puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte değişkenlerin kontrolü puanındaki değişimin %12'sini [ $R = .342, R^2 = .117,$

$F=10.744, p<.01$ ] açıklayabildiği, Değişkenlerin Kontrolü puanının kalan %88'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Değişkenlerin Kontrolü puanı değişkenini, Başarısızlık Korkusu, Şansa Olan İnanç Vazgeçmeye Eğilim alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Çabaya Olan İnanç alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Yeteneğe Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri değişkenlerin kontrolü puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.68)

Tablo 4.69

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>GRUP ÇALIŞMASI</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	2.449	.442		5.546	.000
İşbirliğine Eğilim	.137	.097	.064	1.418	.156
Aktif Olmama (Pasif)	-.384	.050	-.231	-7.664	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.043	.076	-.020	-5.666	.572
Liderlik Eğilimi	.008	.092	.004	.082	.934
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	.158	.109	.072	1.447	.148
$\eta = 1066, R = .270, R^2 = .073, F = 16.733, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçek puanlarının Değişkenlerin Kontrolü puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) Değişkenlerin Kontrolü puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı*

değişkenin birlikte değişkenlerin puanındaki değişimin %7'sini [ $R=.270$ ,  $R^2=.073$ ,  $F=16.733$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Değişkenlerin Kontrolü puanının kalan %93'lük kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Değişkenlerin Kontrolü puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi alt ölçeği değişkenleri negatif yönde yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkenleri değişkenlerin kontrolü puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.69)

Tablo 4.70

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile Değişkenlerin Kontrolü Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	2.422	.655		3.698	.00
Sorumsuz	-.287	.076	-.120	-3.765	.00
Sorumlu	.148	.096	.049	1.552	.12

$\eta = 1075$ ,  $R=.143$ ,  $R^2=.021$ ,  $F=11.257$ ,  $p<.01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz ve Sorumlu alt ölçek puanlarının Değişkenlerin Kontrolü puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) Değişkenlerin Kontrolü puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte değişkenlerin kontrolü puanındaki değişimin %2'sini [ $R=.143$ ,  $R^2=.021$ ,  $F=11.257$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, Değişkenlerin Kontrolü puanının kalan %98'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca Değişkenlerin Kontrolü puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkeni negatif yönde yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, Sorumlu alt ölçeği

değişkeni değişkenlerin kontrolü puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz.

Tablo 4.70)

Tablo 4.71

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon*

*Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	60.246	1.902		31.667	.000
Okula İlişkin Tutum	-.861	.319	-.102	-2.703	.007
Öğretmenlere İlişkin Tutum	.034	.328	.004	.105	.917
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	.510	.380	.053	1.340	.180
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-.761	.285	-.097	-2.672	.008
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	2.138	.361	.232	5.923	.000
Bireysel Yeterlilik-Matematik	2.340	.205	.347	11.396	.000
Bireysel Yeterlilik- Okuma	.504	.339	.056	1.485	.138
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	-.137	.304	-.016	-.451	.652
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	.588	.370	.061	1.588	.113
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-.306	.359	-.033	-.852	.394
Benlik Algısı	.272	.325	.031	.837	.403
Yazılı Kaynak Kullanımı	-.946	.282	-.109	-3.356	.001
Bilgisayar kullanımı	-.550	.243	-.065	-2.260	.024
Sınıf Ortamı	.116	.257	.015	.451	.652

$\eta = 1105, R = .461, R^2 = .213, F = 21.032, p < .01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve Okul ölçeğinin okula ilişkin tutum, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, arkadaşların okula ilişkin tutumu, okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı ve sınıf ortamı alt ölçek puanlarının YBP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) YBP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte YBP

puanındaki değişimin %21'ini [ $R=.461$ ,  $R^2=.213$ ,  $F=21.032$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, YBP puanının kalan %79'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca YBP puanı değişkenini, okula ilişkin tutum, arkadaşların okula ilişkin tutumu, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri YBP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.71)

Tablo 4.72

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>ÖĞRENME VE ÇALIŞMA</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	75.682	1.988	.	38.067	.000
İç Motivasyon	.685	.319	-.102	-2.703	.007
Derinlemesine Çalışma	.614	.328	.004	.105	.917
Başarısızlık Korkusu	-.981	.380	.053	1.340	.180
Yeteneğe Olan İnanç	-.758	.285	-.097	-2.672	.008
Şansa Olan İnanç	-1.371	.361	.232	5.923	.000
Çabaya Olan İnanç	.984	.205	.347	11.396	.000
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	.278	.339	.056	1.485	.138
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	-.084	.304	-.016	-.451	.652
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	-.226	.370	.061	1.588	.113
Başarı Güdüsü İle Uyum	.681	.359	-.033	-.852	.394
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	.831	.325	.031	.837	.403
Vazgeçmeye Eğilim	-.968	.282	-.109	-3.356	.001
Yüzeysel Çalışma	-.796	.243	-.065	-2.260	.024
$\eta = 1093$ , $R = .456$ , $R^2 = .208$ , $F = 21.787$ , $p < .01$					

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe*



Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının YBP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) YBP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır.

Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte YBP puanındaki değişimin %21'ini [ $R=.456$ ,  $R^2=.208$ ,  $F=21.787$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, YBP puanının kalan %79'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca YBP puanı değişkenini, İç Motivasyon, Yeteneğe Olan İnanç, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum alt ölçeği değişkenleri YBP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.72)

Tablo 4.73

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon*

*Analizi Sonuçları*

<i>GRUP ÇALIŞMASI</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	72.111	1.715	.	42.056	.000
İşbirliğine Eğilim	.674	.374	.077	1.802	.072
Aktif Olmama (Pasif)	-1.794	.196	-.264	-9.169	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-.475	.296	-.054	-1.604	.109
Liderlik Eğilimi	-.069	.355	-.008	-.194	.847
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	1.753	.426	.197	4.120	.000
$\eta = 1090$ , $R = .369$ , $R^2 = .136$ , $F = 34.155$ , $p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum* alt ölçek puanlarının YBP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) YBP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte YBP puanındaki değişimin %14'ünü [ $R=.369$ ,  $R^2=.136$ ,  $F=34.155$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, YBP puanının kalan %86'lık kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca YBP puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde; İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi alt ölçeği değişkenleri YBP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.73)

Tablo 4.74

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile YBP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	73.321	2.566	.	28.571	.000
Sorumsuz	-2.238	.293	-.228	-7.634	.000
Sorumlu	1.564	.392	.119	3.989	.000

$\eta = 1098$ ,  $R=.283$ ,  $R^2=.080$ ,  $F=47.595$ ,  $p<.01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz, Sorumlu alt ölçek puanlarının YBP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) YBP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte YBP

puanındaki değişimin %8'ini [ $R=.283$ ,  $R^2=.080$ ,  $F=47.595$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, YBP puanının kalan %92'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca YBP puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkeni negatif yönde; Sorumlu alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır.

(Bkz. Tablo 4.74)

Tablo 4.75

*Bilişsel Özellikler Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon*

*Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	52.272	1.419		36.480	.000
Akıl Yürütme (Tümdengelim)	-.424	.198	-.086	-2.134	.033
Kavram Bulma	-.212	.197	-.046	-1.079	.281
Aritmetik İşlemler	.523	.202	.109	2.590	.010
Metin Kavrama	-.515	.204	-.085	-2.526	.012
Tarihsel Zamanlama	-.194	.215	-.033	-.901	.368
Coğrafya	.135	.215	.025	.630	.529
Sanat ve Kültür	-.160	.192	-.036	-.832	.405
<i>*Değişkenlerin Kontrolü</i>					
Bilişsel Toplam	.713	.117	.768	6.113	.000
$\eta = 839$ , $R = .709$ , $R^2 = .503$ , $F = 104.936$ , $p < .01$					

*(\*Yapılan analiz de Değişkenlerin Kontrolü alt boyutunda sonuç elde edilememiştir.)*

Öğrenci algılarına dayalı olarak Bilişsel Beceriler ölçeğinin Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat Ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü Ve Bilişsel Toplam alt ölçek puanlarının YBP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) YBP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte YBP puanındaki değişimin %50'sini [ $R=.709$ ,  $R^2=.503$ ,  $F=104.936$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, YBP puanının kalan %50'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca YBP puanı

değişkenini, akıl yürütme (tumdengelim), metin kavrama, bilişsel toplam negatif yönde; aritmetik işlemler alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, kavram bulma, tarihsel zamanlama, coğrafya, sanat ve kültür alt ölçeği değişkenleri YBP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.75)

Tablo 4.76

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon*

*Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okula İlişkin Tutum	-4.229	.319	-.102	-2.703	.007
Öğretmenlere İlişkin Tutum	.153	.328	.004	.105	.917
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	2.365	.380	.053	1.340	.180
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-2.419	.285	-.097	-2.672	.008
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	8.616	.361	.232	5.923	.000
Bireysel Yeterlilik-Matematik	12.865	.205	.347	11.396	.000
Bireysel Yeterlilik- Okuma	3.162	.339	.056	1.485	.138
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	-3.209	.304	-.016	-.451	.652
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	6.038	.370	.061	1.588	.113
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-4.573	.359	-.033	-.852	.394
Benlik Algısı	.201	.325	.031	.837	.403
Yazılı Kaynak Kullanımı	-3.817	.282	-.109	-3.356	.001
Bilgisayar kullanımı	-1.369	.243	-.065	-2.260	.024
Sınıf Ortamı	.403	.257	.015	.451	.652
$\eta = 1104, R = .457, R^2 = .209, F = 20.495, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve Okul ölçeğinin Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik- Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı Ve Sınıf Ortamı alt ölçek puanlarının SBS puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal

regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) SBS puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte SBS puanındaki değişimin %21'ini [ $R=.457$ ,  $R^2=.209$ ,  $F=20.495$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, SBS puanının kalan %79'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SBS puanı değişkenini, okula ilişkin tutum, arkadaşların okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik-konuşma, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri SBS puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.76)

Tablo 4.77

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>ÖĞRENME VE ÇALIŞMA</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İç Motivasyon	4.904	.319	-.102	-2.703	.007
Derinlemesine Çalışma	1.880	.328	.004	.105	.917
Başarısızlık Korkusu	-5.625	.380	.053	1.340	.180
Yeteneğe Olan İnanç	-4.206	.285	-.097	-2.672	.008
Şansa Olan İnanç	-5.031	.361	.232	5.923	.000
Çabaya Olan İnanç	3.989	.205	.347	11.396	.000
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	3.022	.339	.056	1.485	.138
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.192	.304	-.016	-.451	.652
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	-.310	.370	.061	1.588	.113
Başarı Güdüsü İle Uyum	2.302	.359	-.033	-.852	.394
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	2.581	.325	.031	.837	.403
Vazgeçmeye Eğilim	-3.801	.282	-.109	-3.356	.001
Yüzeysel Çalışma	-5.897	.243	-.065	-2.260	.024
$\eta = 1092$ , $R = .398$ , $R^2 = .158$ , $F = 15.574$ , $p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının SBS puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) SBS puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte SBS puanındaki değişimin %16'sını [ $\eta = 1092$ ,  $R = .398$ ,  $R^2 = .158$ ,  $F = 15.574$ ,  $p < .01$ ] açıklayabildiği, SBS puanının kalan %84'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SBS puanı değişkenini, İç Motivasyon, Yeteneğe Olan İnanç, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum alt ölçeği değişkenleri SBS puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.77)

Tablo 4.78

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon**Analizi Sonuçları*

<i>GRUP ÇALIŞMASI</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İşbirliğine Eğilim	2.302	1.975	.051	1.166	.244
Aktif Olmama (Pasif)	-8.299	1.033	-.238	-8.035	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-2.027	1.564	-.045	-1.296	.195
Liderlik Eğilimi	1.460	1.872	.034	.780	.436
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	4.497	2.248	.098	2.001	.046
$\eta = 1089, R = .293, R^2 = .086, F = 20.316, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun* İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçek puanlarının SBS puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) SBS puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte SBS puanındaki değişimin %9'unu [ $\eta = 1089, R = .293, R^2 = .086, F = 20.316, p < .01$ ] açıklayabildiği, SBS puanının kalan %91'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SBS puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde; İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi alt ölçeği değişkenleri SBS puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.78)

Tablo 4.79

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sorumsuz	-9.187	1.556	-.183	-5.903	.000
Sorumlu	5.009	1.957	.079	2.560	.011
$\eta = 1097, R = .221, R^2 = .049, F = 28.210, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz, Sorumlu alt ölçek puanlarının SBS puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) SBS puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte SBS puanındaki değişimin %5'ünü [ $\eta = 1097, R = .221, R^2 = .049, F = 28.210, p < .01$ ] açıklayabildiği, SBS puanının kalan %95'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SBS puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkeni negatif yönde; Sorumlu alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. (Bkz. Tablo 4.79)

Tablo 4.80

*Bilişsel Özellikler Ölçeği Alt Boyutları ile SBS Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>OKUL ve BİREY</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Akıl Yürütme (Tümdengelimi)	-3.073	1.128	-.115	-2.724	.007
Kavram Bulma	-5.186	1.118	-.208	-4.637	.000
Aritmetik İşlemler	-1.029	1.147	-.040	-.898	.370
Metin Kavrama	-5.015	1.158	-.153	-4.331	.000
Tarihsel Zamanlama	-1.994	1.223	-.062	-1.631	.103
Coğrafya	-3.291	1.219	-.111	-2.700	.007
Sanat ve Kültür	-4.033	1.093	-.168	-3.689	.000
<i>*Değişkenlerin Kontrolü</i>					
Bilişsel Toplam	6.015	.663	1.197	9.077	.000
$\eta = 839, R = .672, R^2 = .452, F = 85.568, p < .01$					

(\*Yapılan analiz de Değişkenlerin Kontrolü alt boyutunda sonuç elde edilememiştir.)



Öğrenci algılarına dayalı olarak Bilişsel Beceriler ölçeğinin Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat Ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü Ve Bilişsel Toplam alt ölçek puanlarının SBS puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) SBS puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte SBS puanındaki değişimin %45'ini [ $R=.672$ ,  $R^2=.452$ ,  $F=85.568$ ,  $p<.01$ ] açıklayabildiği, SBS puanının kalan %55'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca YBP puanı değişkenini, akıl yürütme (tümdengelim), kavram bulma, metin kavrama, coğrafya, sanat ve kültür negatif yönde; bilişsel toplam alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, aritmetik işlemler, tarihsel zamanlama alt ölçeği değişkenleri SBS puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.80)

Tablo 4.81

*Birey ve okul Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon*

*Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	265.884	9.701		27.409	.000
Okula İlişkin Tutum	-4.521	.319	-.102	-2.703	.007
Öğretmenlere İlişkin Tutum	1.031	.328	.004	.105	.917
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	1.975	.380	.053	1.340	.180
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	-3.283	.285	-.097	-2.672	.008
Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti	9.321	.361	.232	5.923	.000
Bireysel Yeterlilik-Matematik	12.108	.205	.347	11.396	.000
Bireysel Yeterlilik-Okuma	3.221	.339	.056	1.485	.138
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	-1.935	.304	-.016	-.451	.652
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	4.680	.370	.061	1.588	.113
Bireysel Yeterlilik-Yazma	-3.570	.359	-.033	-0.852	.394

Tablo 4.81[Devamı]

Benlik Algısı	.580	.325	.031	.837	.403
Yazılı Kaynak Kullanımı	-4.095	.282	-.109	-3.356	.001
Bilgisayar kullanımı	-1.518	.243	-.065	-2.260	.024
Sınıf Ortamı	.987	.257	.015	.451	.652
$\eta = 1104, R = .451, R^2 = .203, F = 19.830, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak Birey ve Okul ölçeğinin Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik- Okuma, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı Ve Sınıf Ortamı alt ölçek puanlarının SP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) SP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte SP puanındaki değişimin %20'sini [ $R = .451, R^2 = .203, F = 19.830, p < .01$ ] açıklayabildiği, SP puanının kalan %80'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SP puanı değişkenini, okula ilişkin tutum, arkadaşların okula ilişkin tutumu, yazılı kaynak kullanımı, bilgisayar kullanımı alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; okul başarısına ilişkin iç beklenti, bireysel yeterlilik-matematik alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, öğretmenlere ilişkin tutum, ailenin okula ilişkin tutumu, bireysel yeterlilik- okuma, bireysel yeterlilik-konuşma, bireysel yeterlilik-düşünme, bireysel yeterlilik-yazma, benlik algısı, sınıf ortamı alt ölçeği değişkenleri SP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.81)

Tablo 4.82

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit**Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>ÖĞRENME VE ÇALIŞMA</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	347.301	10.359		33.527	.000
İç Motivasyon	4.046	.319	-.102	-2.703	.007
Derinlemesine Çalışma	1.610	.328	.004	.105	.917
Başarısızlık Korkusu	-5.689	.380	.053	1.340	.180
Yeteneğe Olan İnanç	-3.198	.285	-.097	-2.672	.008
Şansa Olan İnanç	-6.049	.361	.232	5.923	.000
Çabaya Olan İnanç	3.834	.205	.347	11.396	.000
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	2.393	.339	.056	1.485	.138
Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	.394	.304	-.016	-.451	.652
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	-.110	.370	.061	1.588	.113
Başarı Güdüsü İle Uyum	3.406	.359	-.033	-.852	.394
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	2.516	.325	.031	.837	.403
Vazgeçmeye Eğilim	-4.071	.282	-.109	-3.356	.001
Yüzeysel Çalışma	-5.092	.243	-.065	-2.260	.024

$\eta = 1092$ ,  $R = .406$ ,  $R^2 = .165$ ,  $F = 16.352$ ,  $p < .01$

*Öğrenci algılarına dayalı olarak Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

*Boyutunun* İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, Yüzeysel Çalışma alt ölçek puanlarının SP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on üç yordayıcı değişken (birlikte) SP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır.

Çalışmada incelenen on üç yordayıcı değişkenin birlikte SP puanındaki değişimin %16'sını [ $R = .406$ ,  $R^2 = .165$ ,  $F = 16.352$ ,  $p < .01$ ] açıklayabildiği, SP puanının kalan %84'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SP puanı değişkenini, İç Motivasyon, Yeteneğe Olan İnanç, Vazgeçmeye Eğilim,

Yüzeysel Çalışma alt ölçeği değişkenleri negatif yönde; Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç alt ölçeği değişkenleri pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler İle Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Başarı Güdüsü İle Uyum, Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum alt ölçeği değişkenleri SP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.82)

Tablo 4.83

*Grup Çalışması Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>GRUP ÇALIŞMASI</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	332.759	8.943		37.211	.000
İşbirliğine Eğilim	3.150	1.951	.071	1.614	.107
Aktif Olmama (Pasif)	-8.038	1.021	-.233	-7.875	.000
Uyumsuzluk Eğilimi	-2.095	1.546	-.047	-1.355	.176
Liderlik Eğilimi	.361	1.850	.008	.195	.845
İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum	5.668	2.221	.125	2.552	.011
$\eta = 1089, R = .303, R^2 = .092, F = 21.863, p < .01$					

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Grup Çalışması Boyutunun* İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi, İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçek puanlarının SP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, beş yordayıcı değişken (birlikte) SP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen beş yordayıcı değişkenin birlikte SP puanındaki değişimin %9'unu [ $R = .303, R^2 = .092, F = 21.863, p < .01$ ] açıklayabildiği, SP puanının kalan %91'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SP puanı değişkenini, Aktif Olmama (Pasif) alt ölçeği değişkeni negatif yönde; İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak

yordamaktadır. Buna karşın, İşbirliğine Eğilim, Uyumsuzluk Eğilimi, Liderlik Eğilimi alt ölçeği değişkenleri SP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.83)

Tablo 4.84

*Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>BİREYİN KARAKTER EĞİLİMİ</i>	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	342.653	13.236		25.887	.000
Sorumsuz	-10.126	1.537	-.204	-6.589	.000
Sorumlu	4.908	1.932	.079	2.540	.011

$\eta = 1097, R = .240, R^2 = .058, F = 87.425, p < .01$

Öğrenci algılarına dayalı olarak *Bireyin Karakter Eğilimi* ölçeğinin Sorumsuz, Sorumlu alt ölçek puanlarının SP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, iki yordayıcı değişken (birlikte) SP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen iki yordayıcı değişkenin birlikte SP puanındaki değişimin %6'sını [ $\eta = 1097, R = .221, R^2 = .049, F = 28.210, p < .01$ ] açıklayabildiği, SP puanının kalan %94'lik kısmını ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca SP puanı değişkenini, Sorumsuz alt ölçeği değişkeni negatif yönde; Sorumlu alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. (Bkz. Tablo 4.84)

Tablo 4.85

*Bilişsel Özellikler Ölçeği Alt Boyutları ile SP Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon**Analizi Sonuçları*

OKUL ve BİREY	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Sabit	225.237	7.823		28.790	.000
Akıl Yürütme (Tümdengelim)	-2.833	1.094	-.109	-2.589	.010
Kavram Bulma	-4.179	1.085	-.172	-3.851	.000
Aritmetik İşlemler	-.233	1.113	-.009	-.209	.834
Metin Kavrama	-4.690	1.124	-.147	-4.174	.000
Tarihsel Zamanlama	-2.369	1.186	-.076	-1.997	.046
Coğrafya	-2.857	1.183	-.099	-2.415	.016
Sanat ve Kültür	-3.461	1.061	-.148	-3.263	.001
<i>*Değişkenlerin Kontrolü</i>					
Bilişsel Toplam	5.566	.643	1.136	8.657	.000
$\eta = 839, R = .676, R^2 = .452, F = 87.425, p < .01$					

(\*Yapılan analiz de Değişkenlerin Kontrolü alt boyutunda sonuç elde edilememiştir.)

Öğrenci algılarına dayalı olarak Bilişsel Beceriler ölçeğinin Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat Ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü ve Bilişsel Toplam alt ölçek puanlarının SP puanını anlamlı olarak yordayıp, yordamadığını kontrol amacıyla yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, on dört yordayıcı değişken (birlikte) SP puanını pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Çalışmada incelenen on dört yordayıcı değişkenin birlikte SP puanındaki değişimin %45'ini [ $R = .676, R^2 = .452, F = 87.425, p < .01$ ] açıklayabildiği, SP puanının kalan %55'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Ayrıca YBP puanı değişkenini, akıl yürütme, kavram bulma, metin kavrama, tarihsel zamanlama, coğrafya, sanat ve kültürnegatif yönde; bilişsel toplam alt ölçeği değişkeni pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Buna karşın, aritmetik işlemler değişkeni SP puanını manidar olarak yordayamamaktadır. (Bkz. Tablo 4.85)

## V. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, önceki bölümde yer alan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara ilişkin yapılan yorumlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### 5.1 Tartışma

#### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Çözümlemeler

Öğrencilerin ölçeğin boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde hem duyuşsal beceriler hem de bilişsel beceriler ölçütlerinde alınan puanların ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışması, Bireyin Karakter Eğilimi boyutlarında olumlu tutum içerisinde olduğu ve Bilişsel Beceriler alt boyutlarında genel olarak yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Okul ve Birey boyutunda okula ve okula ilişkin kavramlara yönelik öğrencinin tutumunu ölçmeye yönelik inançlar yer almaktadır. Öğrencilerin bu boyuttaki tutumlarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Bu boyutta yer alan alt boyutlardan en yüksek ortalama öğrencinin başarıya dair kendine olan özgüvenini içeren inançların yer aldığı Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti boyutunda olurken; en düşük ortalama sınıf ortamının çalışmaya elverişliliği, sınıf arkadaşlarının çalışma istekliliği ve olumlu karakter eğilimlerini içeren Sınıf Ortamı boyutunda olmuştur. Verschaffel ve diğerleri (1999) öğrencilerin daha aktif olabilmelerini, kendi bilgilerini yapılandırabilmelerini ve bilişsel beceriler kazanabilmelerini öğrenme ortamlarının en önemli özellikleri olarak sıralamışlardır (Güven & Karataş, 2004).

Öğrencinin öğrenmeye yönelik nasıl bir yol izlediğine ilişkin tutum ve inançları içeren Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları boyutunda öğrencilerin genel olarak

olumlu öğrenme ve çalışma alışkanlıkları geliştirdiği söylenebilir. Öğrencinin kendi kendini öğrenmeye yönlendirebilme tutumunu içeren maddelerin yer aldığı İç Motivasyon alt boyutu en yüksek ortalamaya sahipken; başarının çalışmaya değil şansa dayandığı inancını içeren maddelerin yer aldığı Şansa Olan İnanç boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin başarının şansa dayanmadığı inancının onları öğrenmeye yönlendirdiği söylenebilir.

Grup Çalışması boyutunda öğrencinin grup çalışmasında ne düzeyde uyumlu ve katılımcı olduğunu belirleyen eğilimler yer almaktadır. Sezer ve Tokcan'ın (2003) işbirliği üzerine yaptıkları çalışmalarında vurguladıkları gibi günümüzde öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayarak onların başarılarını artıran yöntemlerden birisi de iş birliğine dayalı öğrenme yani grup çalışmasıdır. Gabler ve Schroder (2003) de aynı noktaya değinmiş ve grup çalışmasının etkiliği üzerine yüzlerce çalışma bulunduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin bu boyuttaki tutumlarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Bu boyutta yer alan alt boyutlardan en yüksek ortalama grup çalışmasında uyumluluk, grup arkadaşlarına yardımcı olma eğilimlerini içeren İşbirliğine Eğilim boyutunda olurken; en düşük ortalama grup çalışmasında fikir üretememe, katılımcı olmama eğilimlerini içeren Aktif olmama (Pasif) boyutunda olmuştur.

Öğrencinin okul ortamında ve diğer ortamlarda duyuşsal ve bilişsel becerilerini yön veren kritik kişisel özelliklerini içeren Bireyin Karakter Eğilimi boyutunda öğrencilerin genel olarak olumlu karakter eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Bilişsel Beceriler boyutu Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat ve Kültür ve Değişkenlerin



Kontrolü olmak üzere 8 ana beceriden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu boyutta toplam puanda ortalamasının üzerinde olduğu ancak Akıl Yürütme, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya boyutları dışındaki boyutlarda ortalama puanı geçemedikleri görülmüştür. Özellikle Değişkenlerin Kontrolü boyutunda öğrenciler düşük bir ortalama elde etmiştir. Bu durumun öğrencilerin bir işlemde bilinmeyi bulmada verileri sabit tutabilme ve değişkenleri kontrol edebilme becerisine sahip olmadığını gösterdiği söylenebilir.

### *.5.1.2 . İkinci Alt Probleme İlişkin Çözümler*

#### *5.1.2.1. Cinsiyete Göre*

Öğrencilerin Okul ve Birey Boyutunun alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik- Matematik, Bireysel Yeterlilik- Okuma, Bireysel Yeterlilik- Konuşma , Bireysel Yeterlilik- Düşünme , Bireysel Yeterlilik- Yazma , Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı , Sınıf Ortamı boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunduğu ancak Okula İlişkin Tutum, Öğretmenlere İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Benlik Algısı boyutlarında farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bireysel Yeterlilik- Matematik, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bilgisayar Kullanımı, Sınıf Ortamı boyutlarında farklılık kız öğrencilerin lehine iken; Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik- Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Yazılı Kaynak Kullanımı boyutlarında farklılık erkek öğrencilerin lehine bulunmuştur. Bireysel Yeterlilik- Konuşma boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek puan almış olmaları dikkat çekici olmuştur. Nitekim ; Gohindo (2004)

yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin eylemlerini çabuk gerçekleştirdiklerini, kız öğrencilerin ise daha geç cevap verdiklerini ve eyleme geçmeden önce düşünmeye eğilimli olduklarını gözlemlemiştir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Bu bulgu kız öğrencilerin Bireysel Yeterlilik- Konuşma ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha düşük, Bireysel Yeterlilik- Düşünme ortalama puanlarının ise daha yüksek olmasını destekler niteliktedir. Bireysel Yeterlilik- Düşünme boyutunda farklılığın kız öğrencilerin lehine çıkması sonucuna paralel olarak Beşoluk ve Önder'in (2008) cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ve derin öğrenme yaklaşımı puanlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine *Yaman* ve *Yalçın* (2005) araştırmalarında kız öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri puanları erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olarak bulmuştur. *Kızılkaya* ve *Aşkar*'ın (2009) öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yaptıkları çalışmada problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinden kız öğrenciler lehine elde ettikleri bulgu da Bireysel Yeterlilik- Matematik , Bireysel Yeterlilik- Düşünme boyutlarında kız öğrenciler lehine çıkan farklılığı destekler niteliktedir. Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutundaki bulguyu destekleyen diğer bir araştırma da *Aşkar* ve *Erden*'in (1986) kızların matematiğe yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları çalışmalarıdır.

Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Dışsal Yeterlilikler ile Uyum, İçsel Yeterlilikler ile Uyum , Başarı Güdüsü ile Uyum, Başarısızlıktan Sakınma ile Uyum, Vazgeçmeye

Eğilim boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunduğu ancak Yüzeysel Çalışma boyutunda farklılık bulunmadığı görülmüştür. Yeteneğe Olan İnanç , Şansa Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim boyutlarında farklılık kız öğrencilerin lehine iken; İç Motivasyon, Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Çabaya Olan İnanç , Dışsal Yeterlilikler ile Uyum , İçsel Yeterlilikler ile Uyum , Başarı Güdüsü ile Uyum, Başarısızlıktan Sakınma ile Uyum boyutlarında farklılık erkek öğrencilerin lehine olmuştur. Bu sonuçlara göre; erkek öğrencilerin genel olarak olumlu öğrenme ve çalışma alışkanlıkları geliştirmiş olmalarına ilişkin kız öğrencilerin olumsuz öğrenme ve çalışma alışkanlıkları geliştirmiş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Grup Çalışması Boyutunun alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde İşbirliğine Eğilim, Aktif Olmama (Pasif), Liderlik eğilimi, İşbirlikli Çalışmaya Uyum boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunduğu ancak Grup İçinde Uyumsuzluk boyutunda farklılık bulunmadığı görülmüştür. Aktif Olmama (Pasif) boyutundaki farklılık kız öğrencilerin lehine iken; İşbirliğine Eğilim, Liderlik eğilimi, İşbirlikli Çalışmaya Uyum boyutlarında farklılık erkek öğrencilerin lehine olmuştur.

Öğrencilerin Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Sorumsuz ve Sorumlu boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunmuştur. Sorumsuz boyutundaki farklılık kız öğrencilerin lehine iken Sorumlu boyutundaki farklılık erkek öğrencilerin lehine olmuştur.

Öğrencilerin Bilişsel Beceriler Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Kavram Bulma , Aritmetik İşlemler, Sanat ve Kültür, Bilişsel Toplam

boyutlarında cinsiyete göre farklılık bulunduğu ancak Akıl Yürütme, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya , Değişkenlerin Kontrolü boyutlarında farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bilişsel Beceriler Ölçeğinin alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmazken; Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Sanat ve Kültür, Bilişsel Toplam boyutlarındaki farklılık erkek öğrencilerin lehine olmuştur. Bilişsel beceriler ölçeğinin bir boyutu olan akıl yürütme boyutuyla ilgili ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde çalışan Umay ve Kaf (2005) verilen dört problemde sadece birinde kız öğrencilerin zayıf akıl yürütme yüzdelerinin üstüne çıkabildiğini tespit etmiştir. Bu bulgu bilişsel beceriler ölçeğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucumuzu destekler niteliktedir. Duyuşsal beceriler ölçütü boyutlarından Okul ve Birey Boyutunun Bireysel Yeterlilik- Matematik alt boyutunda farklılık kız öğrencilerin lehine iken; matematiksel düşünme becerilerini gerektiren bilişsel yeterlilik boyutları olan Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler boyutlarında farklılık erkek öğrenciler lehine olmuştur. Buradan yola çıkılarak; matematiksel düşünme becerisi daha üstün olduğu halde matematikteki bireysel yeterliliğine dair inancı daha düşük olan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha az özgüvene sahip oldukları söylenebilir. Nitekim; kişinin kendini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesi anlamına gelen benlik saygısı üzerine yaptığı çalışmada Özkan (1994) benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiş ve . yüksek benlik saygısının kızlarda, erkeklerden % 15 oranında daha fazla olduğu bulgusuyla kızların erkeklere nazaran kendilerine daha çok güvendikleri yargısına varmıştır.

### 5.1.2.2. Sınıf kademesine Göre

Sınıf kademesine göre öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin ele alındığı alt problemde elde edilen bulgulara göre 7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında öğrenmeyi öğrenme ölçeğinin boyutları ve alt boyutları açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Nitekim öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri üzerinde Finlandiya’da yürütülen çalışmalarda da hem davranış hem de başarı düzeyi açısından sınıflar arasında düşündürücü farklılıklar tespit edilmiştir (Hautamäki ve diğerleri, 2008).

Öğrencilerin Okul ve Birey Boyutunun alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Okula İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Sınıf Ortamı boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık bulunduğu ancak Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına İlişkin, İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Benlik Algısı, Yazılı Kaynak Kullanımı, Bilgisayar Kullanımı boyutlarında farklılık bulunmadığı görülmüştür. Okul ve Birey Boyutunun alt boyutlarında 8. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmazken; Okula İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Sınıf Ortamı boyutlarında 7. Sınıf öğrencilerinin lehine farklılık bulunmuştur. Bireysel-Yeterlilik-Matematik boyutunda farklılığın 7. Sınıfların lehine bulunmasını destekler nitelikteki bir araştırma olan Taşdemir’in (2008) ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasının sonuçlarına göre, sınıf düzeyinin artmasıyla öğrencilerin tutum puanlarında bir azalma olduğu yani sınıf düzeyi daha düşük olan öğrencilerin daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Taş (2005) bu sonuca paralel bir sonuca

ulaştığı araştırmasında öğrencilerin üst sınıflara doğru başarıya olan inançlarının azaldığını gösteren bulgulara ulaşmıştır.

Öğrencilerin Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya, Dışsal Yeterlilikler ile Uyum , Başarı Güdüsü ile Uyum, Başarısızlıktan Sakınma ile Uyum boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık bulunduğu ancak İç Motivasyon, Çabaya Olan İnanç, Sorumluluktan Kaçınarak Uyum, İçsel Yeterlilikler İle Uyum, Vazgeçmeye eğilim, Yüzeysel Çalışma boyutunda farklılık bulunmadığı görülmüştür. Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutlarında 8. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmazken; Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Yeteneğe Olan İnanç, Şansa Olan İnanç, Çabaya, Dışsal Yeterlilikler ile Uyum , Başarı Güdüsü ile Uyum, Başarısızlıktan Sakınma ile Uyum boyutlarında 7. Sınıf öğrencilerinin lehine farklılık bulunmuştur. Fox ve Ronkowski (1997) de öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğrenme stili tercihlerinde farklılıklar olduğunu desteklemiş ve bu durumun farklı pedagojik yaklaşımlarla çözümlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Ergür, 2010).

Öğrencilerin Grup Çalışması Boyutunun alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Aktif Olmama (Pasif) boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık bulunduğu ancak İşbirliğine Eğilim, Grup İçinde Uyumsuzluk, Liderlik Eğilimi, İşbirlikli Çalışmaya Uyum boyutunda farklılık bulunmadığı görülmüştür. Grup Çalışması Boyutunun alt boyutlarında 8. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmazken; Aktif Olmama (Pasif) boyutunda 7. Sınıf öğrencilerinin lehine farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Sorumlu boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunduğu ancak Sorumsuz boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bireyin Karakter Eğilimi Ölçeğinin alt boyutlarından anlamlı farklılık bulunan Sorumlu boyutunda farklılık 7. Sınıf öğrencilerinin lehine olmuştur.

Öğrencilerin Bilişsel Beceriler Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen sonuçları incelendiğinde Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Sanat ve Kültür, , Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Toplam boyutlarında sınıf kademesine göre farklılık bulunduğu ancak Aritmetik İşlemler, Coğrafya boyutlarında farklılık bulunmadığı görülmüştür. Alt boyutlar arasında 7. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmazken; Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama, Sanat ve Kültür, , Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Toplam boyutlarındaki farklılık 8. sınıf öğrencilerinin lehine olmuştur. Bu bulgudan hareketle 7.sınıf öğrencilerinin bilişsel beceriler ölçeğindeki soruları cevaplamak için zihinsel gelişimlerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin 8. Sınıf öğrencileri kadar yeterli olmadığı söylenebilir. Weir'd'in 'Anlamayı Öğrenme Modeli' ve Abromitis'in öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırdığını belirlediği beş ayrı stratejiden yola çıkarak okuduğunu anlama becerisi gerektiren Metin Kavrama boyutunda olduğu gibi diğer boyutlarda da daha başarılı olabilmek için öğrencilerin üst bilişsel stratejiler geliştirmelerinin gerekliliği 8. sınıfların lehine olan farklılığa neden olarak gösterilebilir (Çam, 2006).

### 5.1.2.3. Okul Düzeyine Göre

Sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin ele alındığı alt problemde elde edilen bulgulara göre duyuşsal beceriler boyutunun Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma, Grup Çalışması alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken; Bireyin Karakter Eğilimi boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilişsel beceriler alt boyutlarında ise tümünde anlamlı farklılık bulunmuş ve anlamlı farklılıkların hepsinin sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan okulların lehine olduğu görülmüştür.

Okul ve Birey boyutunda Okula İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Benlik Algısı boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken; diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Anlamlı farklılık bulunan bu boyutlardan Okula İlişkin Tutum, Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutlarında farklılık sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların lehine olurken; Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Benlik Algısı sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okulların lehine olmuştur. Elde ettiğimiz sonuçtan farklı olarak Çetinkaya ve arkadaşları (2006) yaptıkları araştırmada sosyoekonomik durumu düşük olan okul öğrencilerinin benlik saygı düzeyini iyi ve orta olan okullara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Nitekim, Ankara merkez orta okullarındaki son sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları araştırılmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarında sosyo-ekonomik yönden durumu yüksek ve orta seviyede olan öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarının, sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür (Çoban, 1989).



Öğrenme ve Çalışma boyutunda Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Vazgeçmeye Eğilim boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken; diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Derinlemesine Çalışma, Başarısızlık Korkusu, Vazgeçmeye Eğilim boyutlarında farklılık sosyo-ekonomik düzeyi düşük okulların lehine olurken; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgudan hareketle statü düzeyi düşük öğrencilerin başarısızlık korkusunun bir sonucu olarak daha derin bir çalışmaya yöneldikleri ancak karşılaştıkları zorluklar yüzünden vazgeçme eğilimi gösterdikleri sonucuna varılabilir.

Grup Çalışması boyutunda Aktif Olmama (Pasif) boyutunda anlamlı farklılık bulunurken; diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Aktif Olmama (Pasif) boyutunda farklılık sosyo-ekonomik düzeyi düşük okulların lehine olmuştur. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan öğrencilerin grup içinde daha pasif kalma eğiliminde oldukları, fikir üretme ve yön verme konusunda çekingen davrandıkları söylenebilir.

Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlama , Coğrafya, Sanat ve Kültür ve Değişkenlerin Kontrolü alt boyutlarından oluşan bilişsel beceriler boyutundan elde edilen bulgulara göre boyutların tümünde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

### *5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Çözümlemeler*

#### *5.1.3.1. Duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasında korelasyon (7.sınıf)*

Araştırmanın bu alt probleminde duyuşsal becerilerin boyutları ile bilişsel becerilerin boyutları arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen

bulgulara göre duyuşsal beceriler ölçeğinin boyutları olan Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışması, Bireyin Karakter Eğilimi ile bilişsel beceriler ölçeğinin boyutları olan Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken; Metin kavrama ile duyuşsal beceriler boyutlarından yalnızca Okul ve Birey arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akıl Yürütme boyutu ile Okul ve Birey Boyutunun alt boyutları olan Öğretmenlere İlişkin Tutum, Ailenin Okula İlişkin Tutumu, Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti, Bireysel Yeterlilik-Matematik, Bireysel Yeterlilik-Okuma, Bireysel Yeterlilik-Düşünme, Bireysel Yeterlilik-Yazma, Benlik Algısı, Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumlu Tutumu Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmasına ilişkin Okula İlişkin Tutum, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu , Bireysel Yeterlilik-Konuşma, Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu boyutları ile anlamlı ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre en yüksek ilişkinin Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti (.199,  $p < .01$ ) boyutu ile olduğu görülmüştür.

Kavram Boyutu ile Okul ve Birey Boyutunun alt boyutları olan Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu, Yazılı Kaynak Kullanımı Bilgisayar Kullanımı Sınıf Ortamı Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Olumsuz Tutumu boyutları ile Bilişsel Beceriler alt boyutu Kavram Bulma arasında anlamlı ilişki bulunamazken; diğer alt boyutlarda pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulunan en yüksek ilişki Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutunda olmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak matematikte

bireysel yeterliliğe sahip olduğu inancı taşıyan öğrencilerin matematiksel düşünme becerisinin diğerlerinden daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tümdengelim yöntemiyle verilen önermeleri dikkate alarak yeni önermenin doğru olup olmadığı konusunda fikir üretebilme becerisini kullanabilmeyi içeren maddelerin yer aldığı Akıl Yürütme boyutu ile Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Akıl Yürütme boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti boyutunda olduğu görülmüştür(.199,  $p<.01$ ). Bu durum; öz güveni yüksek olan öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunan Akıl Yürütme boyutu ile en yüksek ilişki Şansa Olan İnanç alt boyutunda bulunmuştur (-.192,  $p<.01$ ). Negatif yönlü olan bu korelasyona göre başarının çabaya değil şansa dayandığı inancını taşıyan öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin diğerlerinden daha az gelişmiş olduğu söylenebilir. Akıl Yürütme boyutu ile Grup Çalışmasında Eğilim boyutu arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon belirlenmiş ve en yüksek ilişkinin Aktif Olmama alt boyutunda olduğu görülmüştür(-.203,  $p<.01$ ). Bu durumdan yola çıkarak grup içinde fikir üretme duyuşsal becerisi üstün olan öğrencinin akıl yürütme bilişsel becerisinin de diğerlerinden daha üstün olduğu söylenebilir. Duyuşsal Beceriler ölçeğinin dördüncü boyutu olan Bireyin Karakter Eğilimi boyutu ile de arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki elde edilen Akıl Yürütme boyutu, en yüksek ilişkiyi Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi alt boyutunda göstermiştir(-.174,  $p<.01$ ). Buna göre pozitif kişilik özellikleri taşımayan öğrencilerin akıl yürütme bilişsel özelliklerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Matematiksel düşünme becerileri alt boyutları olan Kavram Bulma ve Aritmetik İşlemler boyutu ile Duyuşsal becerilerboyutları arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Kavram Bulma ve Aritmetik İşlemler boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutunda olduğu görülmüştür (.213,  $p<.01$ , 229,  $p<.01$ ). Bu durum; matematikte bireysel yeterliliğinin olduğuna dair inancı yüksek olan öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin de yüksek olduğunun göstermektedir. Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunan Kavram Bulma ve Aritmetik İşlemler boyutu ile en yüksek ilişki Şansa Olan İnanç alt boyutunda bulunmuştur (-.239,  $p<.01$ , -.249,  $p<.01$ ). Negatif yönlü olan bu korelasyona göre başarının çabaya değil şansa dayandığı inancını taşıyan öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin diğerlerinden daha az gelişmiş olduğu söylenebilir. Matematiksel düşünme becerisi alt boyutları ile Grup Çalışmasında Eğilim boyutu arasında ise en yüksek ilişki İşbirliğine Eğilim alt boyutunda bulunmuştur (.208,  $p<.01$ , 236,  $p<.01$ ). Bu durumdan yola çıkarak grup içinde fikir üretme duyuşsal becerisi üstün olan öğrencinin matematiksel düşünebilme ve matematiksel işlemlerde akıl yürütebilme becerisinin de diğerlerinden daha üstün olduğu söylenebilir. Kavram Bulma ve Aritmetik İşlemler boyutlarıyla en yüksek ilişkinin Sorumsuz alt boyutunda bulunması (-.174,  $p<.01$ , -.248,  $p<.01$ ) da öğrencilerin matematiksel düşünme becerisindeki yetersizliğin karakterindeki olumsuz eğilimlerden kaynaklandığının göstergesi olabilir.

Verilen bir metni anlama ve yorumlama becerisini gerektiren soruların yer aldığı Metin Kavrama boyutu ile Okul ve Birey boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı

ilişkilendirirken; Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışmasında, Bireyin Karakter Eğilimi boyutları ile arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara göre Metin Kavrama boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutunda olduğu görülmüştür(.078,  $p<.05$ ). Bu bulgudan yola çıkarak matematik branşında yeterliliğine güvenen öğrencilerin verilen bir metni anlayıp yorumlamada daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tarihsel Zamanlama boyutu verilen figürlerin içinde bulunduğu zaman dilimiyle eşleştirilmesini amaçlayan ve tarihsel genel bilgi gerektirirken zamanlama becerisi içeren soruların yer aldığı bilişsel boyuttur. Tarihsel zaman ve kronoloji becerilerinin Dünya’da ve Türkiye’de öğretim programlarındaki yerlerine bakıldığında bunların önemli beceriler arasında yer aldığı görülmüştür. Şimşek ve Bal’ın (2010) çalışmalarında belirttiği gibi tarihsel zaman ve kronoloji becerilerinin Dünya’da ve Türkiye’de öğretim programlarındaki yerlerine bakıldığında bunların önemli beceriler arasında yer aldığı görülmüştür. Tarihsel Zamanlama ile Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Tarihsel Zamanlama boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Bireysel Yeterlilik-Düşünme boyutunda olduğu görülmüştür(.185,  $p<.01$ ). Bu durumun; çabuk kavrayan, güçlü hayal gücü ve hızlı fikir üretme becerisine sahip öğrencilerin tarihsel zamanlamayı gerektiren genel bilgiye dayalı Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunan Tarihsel Zamanlama boyutu ile en yüksek ilişki Şansa Olan İnanç alt boyutunda bulunmuştur (-.166,  $p<.01$ ). Negatif yönlü olan bu korelasyona göre başarının çabaya değil şansa dayandığı inancını taşıyan öğrencilerin

Tarihsel Zamanlama becerilerinin diğerlerinden daha az gelişmiş olduğu söylenebilir. Tarihsel Zamanlama boyutu ile Grup Çalışmasında Eğilim boyutu arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon belirlenmiş ve en yüksek ilişkinin Aktif Olmama alt boyutunda olduğu görülmüştür(-.203,  $p<.01$ ). Bu durumdan yola çıkarak grup içinde fikir üretme duyuşsal becerisi üstün olan öğrencinin Tarihsel Zamanlama bilişsel becerisinin de diğerlerinden daha üstün olduğu söylenebilir. Duyuşsal Beceriler ölçeğinin dördüncü boyutu olan Bireyin Karakter Eğilimi boyutu ile de arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki elde edilen Tarihsel Zamanlama boyutu, en yüksek ilişkiyi Bireyin Olumsuz Karakter Eğilimi alt boyutunda göstermiştir(-.174,  $p<.01$ ). Buna göre pozitif kişilik özellikleri taşımayan öğrencilerin Tarihsel Zamanlama bilişsel özelliklerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tarihi ve coğrafi olarak özel bir konuma sahip olan yer isimlerinin bulunduğu bölgeyle eşleştirilmesine dair genel coğrafi bilgi gerektiren soruları içeren Coğrafya boyutu ile Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Coğrafya boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti boyutunda olduğu görülmüştür(.198,  $p<.01$ ). Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunan Coğrafya boyutu ile en yüksek ilişki İçsel Yeterlilikler İle Uyum alt boyutunda bulunmuştur (.226,  $p<.01$ ). Buna göre okuldaki öncelikli hedefi iyi not almaktan ziyade yeni bilgiler öğrenmek olan öğrencilerin coğrafi genel bilgisinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel kültür alanında öğrencinin kendi geliştirmesinin sadece iyi notlar almak ve programı iyi bilmekle mümkün olmadığı düşünülürse, yeni bilgiler edinmeyi amaçlayan öğrencilerin genel bilgilerinin daha yüksek olmasının içsel

amaçlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Coğrafya boyutu ile Grup Çalışmasında Eğilim boyutu arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon belirlenmiş ve en yüksek ilişkinin İşbirliğiyle Çalışma alt boyutunda olduğu görülmüştür(.237,  $p<.01$ ). Buna göre grup içinde yardımcı, çözüm üretici rol oynayan öğrencilerin coğrafya alanında İlişkin karşılaştığı sorulara uygun çözümler üretmede daha başarılı olduğu söylenebilir. Bireyin Karakter Eğilimi boyutu ile de arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki elde edilen Coğrafya boyutu, en yüksek ilişkiyi Sorumsuz alt boyutunda göstermiştir(-.252,  $p<.01$  ).

İlköğretim programında yer alan ve kültürel olarak önemli bir yere sahip eserlerin sanatkarlarıyla eşleştirilmesi için gerekli genel bilgiyi gerektiren soruların yer aldığı Sanat ve Kültür boyutu ile Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Sanat ve Kültür boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti boyutunda olduğu görülmüştür(.208,  $p<.01$ ). Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunan Sanat ve Kültür boyutu ile en yüksek ilişki Şansa Olan İnanç alt boyutunda bulunmuştur (-.206,  $p<.01$ ). Bu bulguya göre başarının çabaya değil şansa dayandığı inancını taşıyan öğrencilerin sanat ve kültüre dayalı bilgi edinme ve bilgilerini kullanabilme konusunda diğerlerinden daha başarılı olduğu söylenebilir. Sanat ve Kültür boyutu ile Grup Çalışmasında Eğilim boyutu arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon belirlenmiş ve en yüksek ilişkinin Aktif Olmama alt boyutunda olduğu görülmüştür(-.222,  $p<.01$ ). Negatif yönlü olan bu korelasyondan yola çıkarak grup içinde pasif olan öğrencilerin genel olarak öğrenmeye dayalı tüm aktivitelerde pasif kalması sanat ve kültür alanında diğerlerinden daha az bilgi sahibi olmalarına neden

olarak gösterilebilir. Bireyin Karakter Eğilimi boyutu ile de arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki elde edilen Sanat ve Kültür boyutu, en yüksek ilişkiyi Sorumsuz alt boyutunda göstermiştir. (-.243,  $p < .01$ ).

Değişkenlerin Kontrolü bir işlemde verilen değişkenlerden karşılaştırılması istenen değişkenin dışında kalan değişkenleri tespit etme ve sonuca ulaşım durumu yorumlayabilme becerisi gerektiren soruları içeren boyuttur. Değişkenlerin Kontrolü boyutu ile Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Değişkenlerin Kontrolü boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Bireysel Yeterlilik- Matematik boyutunda olduğu görülmüştür (.249,  $p < .01$ ). Bu durum; matematik dersini kolay bulan ve zor matematik problemleriyle kolayca başa çıkabildiğine inanan öğrencilerin değişkenlerin kontrolü boyutunda daha başarılı olmasına etken olarak gösterilebilir. Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunan Değişkenlerin Kontrolü boyutu ile en yüksek ilişki Şansa Olan İnanç alt boyutunda bulunmuştur (-.243,  $p < .01$ ). Bu bulguya göre başarının çabaya değil şansa dayandığı inancını taşıyan öğrencilerin Değişkenlerin Kontrolüne dayalı işlemsel becerilerinin diğerlerinden daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Değişkenlerin Kontrolü boyutu ile Grup Çalışmasında Eğilim boyutu arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon belirlenmiş ve en yüksek ilişkinin Aktif Olmama alt boyutunda olduğu görülmüştür (-.220,  $p < .01$ ). Negatif yönlü olan bu korelasyondan yola çıkarak grup içinde pasif olan öğrencilerin genel olarak öğrenmeye dayalı tüm aktivitelerde pasif kalması Değişkenlerin Kontrolü alanında diğerlerinden daha az bilgi sahibi olmalarına neden olarak gösterilebilir. Bireyin Karakter Eğilimi boyutu ile de arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki elde edilen



Değişkenlerin Kontrolü boyutu, en yüksek ilişkiyi diğer boyutlardaki gibi Sorumsuz alt boyutunda göstermiştir.(-.171,  $p<.01$  ).

Bilişsel Beceriler Toplam puanı ile Bireyin ve Çevresinin Okula İlişkin Tutumu arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre Bilişsel Beceriler Toplam boyutu ile Okul ve Birey ölçeği alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutunda olduğu görülmüştür (.270,  $p<.01$ ). Bu durum bilişsel becerilerin genelinde başarının matematik branşında özgüvene sahip olma eğilimiyle ilgili olduğunu göstergesidir. Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunan Bilişsel Beceriler Toplam puanı ile en yüksek Şansa Olan İnanç alt boyutunda bulunmuştur (-.306,  $p<.01$ ). Buna göre başarıyı etkileyen tek sebebin şans olduğunu ve başarısızlığın çaba göstermemekten değil yalnızca kötü şanstın olduğuna inanan öğrencilerin ancak çalışmayla elde edilebilecek bilişsel becerilerinin düşük olmasında şansa olan inançlarının önemli etkisi olduğu söylenebilir. Bilişsel Beceriler Toplam boyutu ile Grup Çalışmasında Eğilim boyutu arasında da pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon belirlenmiş ve en yüksek ilişkinin Aktif Olmama alt boyutunda olduğu görülmüştür(-.297,  $p<.01$ ). Negatif yönlü olan bu korelasyondan yola çıkarak grup içinde öğrenme ve öğrendiklerini uygulama konusunda çaba göstermeyen öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişmemesinde pasif olmaları neden olarak gösterilebilir Bireyin Karakter Eğilimi boyutu ile de arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki elde edilen Bilişsel Beceriler Toplam boyutu, en yüksek ilişkiyi Sorumsuz alt boyutunda göstermiştir.(-.309,  $p<.01$  ). Buna göre olumsuz kişilik özelliklerin öğrencilerin bilgi edinme ve kullanabilmesiyle çok ilgili olduğu sonucuna varılabilir.

### 5.1.3.2. Duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasında korelasyon (8.sınıf)

8. sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre Duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki incelendiğinde Bilişsel beceriler ölçeğinin Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat ve Kültür ve Değişkenlerin Kontrolü boyutları ile duyuşsal beceriler ölçeğinin tüm boyutları ile pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken; Metin Kavrama boyutu ile yalnızca Öğrenme ve Çalışma boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul ve Birey boyutu ile Akıl Yürütme, Aritmetik İşlemler, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya, Sanat ve Kültür arasında en yüksek ilişki Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti alt boyutunda görülürken; Kavram Bulma ve Değişkenlerin Kontrolü ile arasında en yüksek ilişki Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutunda görülmüştür. Şansa Olan İnanç boyutu ve Sorumsuz boyutu ile olan ilişki bütün bilişsel alt boyutlarda en yüksek iken; Bilişsel beceriler boyutlarından Kavram Bulma, Coğrafya ile en yüksek ilişki Grup Çalışması alt boyutu İşbirliğine Eğilim alt boyutunda diğer boyutlarda ise Pasif alt boyutunda tespit edilmiştir.

Bilişsel Beceriler Toplam puanı ile duyuşsal beceriler arasındaki korelasyon sonuçlarına göre en yüksek ilişkinin hangi boyutlarda olduğuna bakıldığında; Okul ve Birey boyutunda en yüksek ilişkinin Okul Başarısına İlişkin İç Beklenti ve Bireysel Yeterlilik-Matematik alt boyutlarında (.305,  $p < .01$ ), Öğrenme ve Çalışma boyutunda ise Şansa Olan İnanç alt boyutunda (-.434,  $p < .01$ ), Grup Çalışması boyutunda en yüksek ilişkinin Aktif Olmama alt boyutunda (-.309,  $p < .01$ ) ve Bireyin Karakter Eğilimi boyutunda Sorumsuz alt boyutunda (-.309,  $p < .01$ ) olduğu görülmüştür. 7. Sınıf öğrencilerinden farklı olarak 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlara göre bilişsel beceriler ile Okul ve Birey boyutu arasında Okul Başarısına İlişkin İç

Beklenti boyutunda da yüksek ilişki bulunmuştur. Buna göre okuldaki başarının kişinin kendi iradesiyle mümkün olacağına dair inancın öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirme ve kullanabilme yeterliliğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Öteki yandan öğrencinin kendine olan güveninin başarıyı artırdığı yargısına da varılabilir.

*5.1.3.3. Duyuşsal beceriler ile akademik başarı arasında korelasyon (7 ve 8.sınıf)*

Akademik başarı ölçütü kabul edilen Yıl Sonu Başarı Puanı (YBP), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanı ve Sınıf Puanı (SP) ile duyuşsal beceriler boyutları arasında ilişkinin varlığı incelendiğinde genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlişkinin en yüksek düzeyde olduğu boyutun Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları olmasından yola çıkarak akademik başarı öğrencinin Okula İlişkin Tutumu, grup çalışmasındaki eğilimi ve karakter eğiliminden ziyade bilgi edinmede nasıl bir yol izlediği ve başarı elde etme konusundaki inanç ve tutumlarının ne olduğuyla ilgili olduğu söylenebilir. Okul ve Birey boyutu ile YBP, SBS ve SP arasında en yüksek ilişki Bireysel Yeterlilik-Matematik boyutunda görülmüştür. Bu durum öğrencilerin matematik dersine ilişkin özgüvenlerinin akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir. Nitekim, matematiğin akademik başarı üzerindeki etkisi uzmanlarca da göz ardı edilmemiş ve matematik branşında öğrenmeyi öğrenme becerisinin önemi üzerinde durulmuş ve bu konu geçmişten günümüze değin araştırma konusu olmuştur (Hoover, 1969). Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları boyutunda ise 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgularda akademik başarı ölçütlerinin tümünde en yüksek ilişki Şansa Olan İnanç boyutundayken; 7. Sınıf öğrencilerinin yılsonu başarı puanlarının en çok Vazgeçmeye Eğilim boyutunda

olmuştur. Buna göre 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olmasında en önemli etkenin başarıyı şansa dayandırmaları olduğu ancak 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısızlık yaşamada çaba gerektiren görevlerden kaçma ve öğrenme noktasında ısrarcı olmama eğiliminde olmalarının da etkili olduğu söylenebilir. Grup Çalışması boyutunda negatif yönlü anlamlı ilişki bulunan Aktif Olmama boyutu 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlara göre akademik başarı ile en yüksek ilişkinin olduğu alt boyuttur. Buna karşın, 7. Sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgularda YBP ile Şimşek ve arkadaşlarının (2006) çalışmalarında belirttiği gibi akademik yönden öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine sağlayan eleştirel düşünceye teşvik eden, öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına fırsat veren ve sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin yeteneklerini ve pratiklerini artırma, sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan işbirlikçi öğrenme prensibine dayanan Grup Çalışması boyutu arasında en yüksek ilişkinin İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum alt boyutunda olduğu görülmüştür. Buna göre grup içinde etkin rol alma, kararlarda etkili olma tutumunun da akademik başarı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bireyin Karakter Eğilimi boyutunda hem 7 hem de 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlarda akademik başarı ölçütleriyle en yüksek ilişkinin Sorumsuz boyutunda çıkmasından yola çıkarak bireyin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olması akademik açıdan başarısızlık yaşamasına kaynak olarak gösterilebilir.

#### *5.1.3.4. Bilişsel beceriler ile akademik başarı arasında korelasyon (7 ve 8.sınıf)*

Bilişsel beceriler boyutları ile akademik başarı ölçütü kabul edilen Yıl Sonu Başarı Puanı (YBP), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanı ve Sınıf Puanı (SP)

arasında ilişkinin varlığı incelendiğinde genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

7. sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre YBP ve SP ile bilişsel beceriler boyutları arasında en yüksek ilişki Aritmetik İşlemler boyutundayken; SBS puanı ile en yüksek ilişki Değişkenlerin Kontrolü boyutunda olmuştur.

8. sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre YBP ile bilişsel beceriler boyutları arasında en yüksek ilişki Aritmetik İşlemler boyutundayken; SBS puanı ve SP ile en yüksek ilişki Değişkenlerin Kontrolü boyutunda olmuştur.

#### *5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Çözümler*

##### *5.1.4.1. Duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasında regresyon*

Araştırma dahilinde duyuşsal becerilerin bilişsel becerileri ne düzeyde yordadığı da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre duyuşsal beceriler boyutları olan Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma, Grup Çalışması ve Bireyin Karakter Eğilimi boyutlarının bilişsel beceriler boyutlarından elde edilen puanları pozitif yönde manidar olarak yordadığı bulunmuştur. Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Tarihsel Zamanlama , Coğrafya, Sanat ve Kültür ve Değişkenlerin Kontrolü değişkenlerini en yüksek düzeyde yordayan boyut Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları iken; Metin Kavrama değişkenini en yüksek düzeyde yordayan boyut Grup Çalışması olmuştur. Bu durum; verilen metnin ana fikrini belirleyebilme, özetini ifade edebilme ve bunları önemsiz detaylardan ayırt edebilme becerilerini içeren boyutta elde edilen başarının öğrencinin grup çalışmasındaki tutumuyla en iyi açıklanabildiğini göstermektedir. Ayrıca duyuşsal beceriler boyutlarının bilişsel beceriler boyutlarından Aritmetik İşlemler boyutu puanındaki

değişimin % 50'sini açıklamaktadır. Buna göre duyuşsal beceriler ile en iyi açıklanabilen boyut Aritmetik İşlemler boyutudur. Duyuşsal beceriler Bilişsel Boyut Toplam puan için duruma bakıldığında ise Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun on üç yordayıcı değişkeniyle birlikte Bilişsel beceriler Toplam puanındaki değişimin %23'ünü, Okul ve Birey ölçeği on dört yordayıcı değişkeniyle ve Grup Çalışması Boyutunun beş yordayıcı değişkeniyle birlikte Bilişsel beceriler Toplam puanındaki değişimin %15'ini, Bireyin Karakter Eğilimi ölçeğinin iki yordayıcı değişkeniyle birlikte Bilişsel beceriler Toplam puanındaki değişimin %8'ini açıklayabildiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak bilişsel becerileri kazanma ve kullanmadaki başarının en iyi düzeyde, öğrenme ve çalışma alışkanlıklarıyla açıklanabildiği söylenebilir.

#### *5.1.4.2. Duyuşsal beceriler ile akademik başarı arasında regresyon*

YBP akademik başarı ölçütünü duyuşsal beceriler ölçeğinin tüm boyutları pozitif yönde manidar olarak yordamaktadır. Yıl Sonu Başarı Puanı'ndaki değişimin %21'ini açıklayan Okul ve Birey ve Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları boyutları YBP değişkenini en yüksek düzeyde yordayan boyutlar olmuştur. SBS puanı ve SP değişkenini de pozitif yönde manidar olarak yordayan duyuşsal beceriler boyutlarından SBS puanını ve SP değişkenini en yüksek düzeyde açıklayan boyut Okul ve Birey boyutu olarak bulunmuştur. Okul ve Birey boyutu SBS puanının % 21'ini açıklarken; SP değişkeninin % 20'sini açıklayabilmiştir. Bu durum SP ve SBS puanından farklı olarak okul ders notu ortalamalarından elde edilen puanın öğrenme ve çalışma alışkanlıklarından da yüksek düzeyde etkilendiği göstermektedir. Özkan, Sungur ve Yekkaya (2004) yaptıkları araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir (Ergür, 2010).

### 5.1.4.3. Bilişsel beceriler ile akademik başarı arasında regresyon

Bloom Taksonomisi esas alan Zoller'e göre üst düzey bilişsel beceriler (HOCS: Higher Order Cognitive Skills) olarak kastedilen özellikler; soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem (alıştırma değil) çözme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme yeteneklerini içermektedir. (Aydın ve Yılmaz, 2010) Bu yetenekleri içeren bilişsel beceriler boyutlarının akademik başarı ölçütlerini ne düzeyde yordadığı incelendiğinde bilişsel becerilerin akademik başarı ölçütleri olan YBP, SBS puanı ve SP değişkenini pozitif yönde manidar olarak yordadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bilişsel beceriler boyutları YBP değişkeninin % 50'sini, SBS puanı değişkeninin %45'ini, SP değişkeninin ise % 46'sını açıklamaktadır. Bu durum, bilişsel becerilerle en iyi açıklanabilen akademik başarı ölçütünün YBP olduğunu göstermektedir.

## 5.2 Sonuç

Araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme düzeyleri duyuşsal beceriler ve bilişsel beceriler olmak üzere iki ana ölçüte dayalı olarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda farklı boyutlarda öğrencilerin ortalamasının üzerinde bir puan aldıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin duyuşsal beceriler ölçeğinin boyutları olan *Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışması, Bireyin Karakter Eğilimi* boyutlarında olumlu eğilim içerisinde bulunduğu söylenebilir. Bilişsel beceriler ölçeğinin boyutları olan *Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlamaya, Coğrafya, Sanat ve Kültür,*

*Değişkenlerin Kontrolü* boyutlarında ise öğrencilerin her boyutta farklı düzeyde oldukları ancak toplam puanda orta noktada buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin Okul ve Birey boyutunda en olumlu tutumu *Okul Başarısına Yönelik İç Beklenti alt boyutunda gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* boyutunda öğrencilerin en çok *İç Motivasyon* alt boyutunda inanca sahip olduğu görülmektedir. *Grup Çalışması* boyutunda öğrencilerin eğilimlerinin en yüksek düzeyde *İşbirliğine Eğilim* boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin *bilişsel beceriler* boyutları olan *Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Metin Kavrama, Tarihsel Zamanlamaya , Coğrafya, Sanat ve Kültür ve Değişkenlerin* boyutlarında *Akıl Yürütme, Tarihsel Zamanlama, Coğrafya* boyutları dışındaki boyutlarda yeterliliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde duyuşsal beceriler ölçeğinden elde edilen sonuçlardan yola çıkarak genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrenciler göre daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Okul ve Birey Boyutunun *Bireysel Yeterlilik- Matematik , Bireysel Yeterlilik- Düşünme , Bilgisayar Kullanımı , Sınıf Ortamı* alt boyutlarında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahipken; *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışması, Bireyin Karakter Eğilimi* boyutlarının tüm alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel beceriler ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre ise tüm boyutlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha üstün beceriye sahip olduğu belirlenmiştir.

Sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde duyuşsal beceriler boyutlarında 8. Sınıf öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmamıştır. 7.sınıf öğrencilerinin *Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları ve Bireyin Karakter Eğilimi*



boyutlarında olumlu tutum gösterdikleri ancak *Grup Çalışması* boyutunda olumsuz eğilim içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Bilişsel beceriler boyutlarında ise 7. Sınıf öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmazken; *Akıl Yürütme (Tümdengelim)*, *Kavram Bulma*, *Metin Kavrama*, *Tarihsel Zamanlama*, *Sanat ve Kültür*, *Değişkenlerin Kontrolü*, *Bilişsel Toplam* boyutlarında 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre daha gelişmiş beceriye sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda 7. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden duyuşsal beceriler açısından daha üstün seviyede, bilişsel beceriler açısından ise daha düşük seviyede oldukları söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından ele alındığında duyuşsal beceriler ölçeğinin *Okul ve Birey*, *Öğrenme ve Çalışma*, *Grup Çalışması* boyutlarında anlamlı farklılık bulunurken; *Bireyin Karakter Eğilimi* boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. *Okul ve Birey*, *Öğrenme ve Çalışma*, *Grup Çalışması* boyutlarının farklı alt boyutlarında farklı sosyo- ekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bilişsel beceriler alt boyutlarında ise tümünde anlamlı farklılık bulunmuş ve anlamlı farklılıkların hepsinin sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan okulların lehine olduğu görülmüştür.

Akademik başarı değişkeni açısından incelendiğinde hem duyuşsal hem de bilişsel beceriler ölçeğinin tüm boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Elde edilen farklıklar sonucunda genel olarak akademik başarı düzeyi daha yüksek öğrencilerin duyuşsal becerilerde daha olumlu tutum ve eğilim içerisinde oldukları bilişsel becerilerde ise daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamda akademik yönden daha başarılı olan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Duyuşsal becerilerin ölçeğinin boyutları ile bilişsel beceriler ölçeğinin boyutları arasındaki ilişki 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler açısından incelendiğinde duyuşsal beceriler ölçeğinin boyutları olan *Okul ve Birey, Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışması, Bireyin Karakter Eğilimi* ile bilişsel beceriler ölçeğinin boyutları olan *Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Tarihsel Zamanlamaya, Coğrafya, Sanat ve Kültür, Değişkenlerin Kontrolü, Bilişsel Beceriler Toplam* arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken; Metin kavrama ile duyuşsal beceriler boyutlarından *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları, Grup Çalışması, Bireyin Karakter Eğilimi* arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Duyuşsal becerilerin ölçeğinin boyutları ile Bilişsel Beceriler Toplam puan arasındaki ilişki 7. Sınıf düzeyindeki öğrenciler açısından ele alındığında Bilişsel beceriler toplam puan ile *Okul ve Birey* arasında en yüksek ilişki *Bireysel Yeterlilik-Matematik* alt boyutunda, *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında en yüksek ilişki *Şansa Olan İnanç* alt boyutunda, *Grup Çalışması* en yüksek ilişki *Aktif Olmam (Pasif)* alt boyutunda ve *Bireyin Karakter Eğilimi* arasında en yüksek ilişki *Sorumsuz* alt boyutunda görülmüştür. *Bireysel Yeterlilik-Matematik* alt boyutu ile olan ilişki pozitif yönlü iken; diğer alt boyutlar ile olan ilişki negatif yönlüdür.

Duyuşsal becerilerin ölçeğinin boyutları ile bilişsel beceriler ölçeğinin boyutları arasındaki ilişki 8. sınıf düzeyindeki öğrencileri açısından incelendiğinde duyuşsal beceriler ölçeğinin boyutları ile bilişsel beceriler ölçeğinin Metin Kavrama dışındaki boyutları arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Metin kavrama boyutu ile ise duyuşsal beceriler boyutlarından *Okul ve Birey, Grup Çalışması, Bireyin Karakter Eğilimi* arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. 7. Sınıf öğrencilerinden farklı olarak 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlara göre

bilişsel beceriler ile *Okul ve Birey* boyutu arasında *Okul Başarısına Karşı İç Beklenti* alt boyutunda, *Bireysel Yeterlilik-Matematik* alt boyutu ile aynı düzeyde yüksek ilişki görülmüştür.

Akademik başarı ölçütü kabul edilen Yıl Sonu Başarı Puanı (YBP), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanı ve Sınıf Puanı (SP) ile duyuşsal beceriler boyutları arasında ilişkinin varlığı 7. ve 8. sınıflar açısından incelendiğinde genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlişkinin en yüksek düzeyde olduğu boyut ise *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* olarak belirlenmiştir.

Akademik başarı ölçütleri ile bilişsel beceriler boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde genel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıf öğrencileri açısından ele alındığında YBP ve SP ile bilişsel beceriler boyutları arasında en yüksek ilişkinin Aritmetik İşlemler boyutunda, SBS puanı ile en yüksek ilişkinin ise Değişkenlerin Kontrolü boyutunda olduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencileri açısından ele alındığında ise YBP ile en yüksek ilişki Aritmetik İşlemler boyutundayken; SBS puanı ve SP ile en yüksek ilişki Değişkenlerin Kontrolü boyutunda görülmüştür.

Duyuşsal becerilerin bilişsel becerileri ne düzeyde yordadığı 7. ve 8. sınıflar açısından incelendiğinde duyuşsal beceriler boyutlarının bilişsel beceriler boyutlarından elde edilen puanları pozitif yönde manidar olarak yordadığı belirlenmiştir. *Akıl Yürütme, Kavram Bulma, Aritmetik İşlemler, Tarihsel Zamanlamaya, Coğrafya, Sanat ve Kültür ve Değişkenlerin Kontrolü* değişkenlerini en yüksek düzeyde yordayan duyuşsal boyutun *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*; *Metin Kavrama* değişkenini en yüksek düzeyde yordayan boyutun ise *Grup*

Çalışması olduğu gözlenmektedir. Ayrıca duyuşsal beceriler boyutlarının bilişsel beceriler boyutlarından Aritmetik İşlemler boyutu puanındaki değişimin % 50'sini açıklamaktadır. Bu bağlamda duyuşsal beceriler ile en iyi açıklanabilen boyutun Aritmetik İşlemler boyutu olduğu söylenebilir.

Duyuşsal becerilerin akademik başarı ölçütlerini ne düzeyde yordadığı 7. ve 8. sınıflar açısından incelendiğinde duyuşsal becerilerin akademik başarı ölçütlerinden elde edilen puanları pozitif yönde manidar olarak yordadığı belirlenmiştir. YBP değişkenini en yüksek düzeyde yordayan duyuşsal boyutların *Okul ve Birey* ve *Öğrenme ve Çalışma Alışkanları*, SBS puanını ve SP değişkenini en yüksek düzeyde açıklayan boyutun ise *Okul ve Birey* boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Bilişsel becerilerin akademik başarı ölçütlerini ne düzeyde yordadığı 7. ve 8. sınıflar açısından incelendiğinde duyuşsal becerilerin akademik başarı ölçütlerinden elde edilen puanları pozitif yönde manidar olarak yordadığı görülmüştür. Ayrıca bilişsel becerilerle en iyi açıklanabilen akademik başarı ölçütünün YBP olduğu tespit edilmiştir.

### 5.3 Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

#### 5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri arasındaki yüksek ilişki göz önünde bulundurularak öğrenmeyi öğrenme başlı başına bir disiplin olarak program kapsamına alınabilir.
- Öğrenmeyi öğrenme ölçeği boyutları açısından eksiklikler incelenerek bilişsel ve duyuşsal alanda öğrencilerin yeterliliğe sahip olmadıkları ve geliştirmeleri gereken alanlar doğrultusunda ders içi etkinlikler planlanabilir.
- Öğretmenlerin öğrenmenin temelinde öğrenmeyi öğrenme unsuru olduğunu kavrayabilmeleri ve bu kavramı teorikten pratiğe dönüştürebilmeleri için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek öğretmenlerin bu konuda bilincinin artırılması sağlanabilir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisinin yalnızca okul ortamına ilişkin gereklilikler için değil yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan yeterliliklerle ilgili oluşundan yola çıkarak öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisini okul dışında da kullanabileceği aktiviteler düzenlenebilir.

### 5.3.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Her bir disipline göre özel olarak geliştirilen öğrenmeyi öğrenme araçlarıyla, öğrencilerin belirli bir disiplinindeki öğrenmeyi öğrenme becerisi incelenebilir.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerileri ile sosyo-ekonomik düzey, sınıf kademesi, cinsiyet ve akademik başarı değişkeni dışında farklı değişkenlerle de ilişkiler araştırılabilir.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerileri ile ilişki aranan değişkenler azaltılarak ilişki neden ve sonuçlarıyla birlikte daha kapsamlı ve detayla biçimde ortaya koyulabilir.
- Öğrenmeyi öğrenme ölçeği her bir boyutu ile ayrı ayrı ele alınarak incelenebilir.
- Öğrenmeyi öğrenme üzerine geliştirilen ölçeklerin farklı öğrenim kademeleriyle birlikte öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde uygulaması yapılabilir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisinin matematiksel modellemeyle ilişkisi araştırılabilir.

## Kaynaklar

- Açıköz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası. s.5
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 105-109, s.107
- Akkuş, O ve Baykul, Y. (2001). Çoktan Seçmeli Test Maddelerini Puanlamada, Seçenekleri Farklı Biçimlerde Ağırlıklandırmanın Madde Ve Test İstatistiklerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20:9 - 15
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. 3. Baskı Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. s.54
- Arends, R.I. (1998). *Learning to Teach*. 4. Baskı. Singapore: International Editions, s. 427-428
- Arlı, M. ve Nazik, M.H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi, s: 77
- Atam, O. (2006). *Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Fen Ve Teknoloji Dersi Isı - Sıcaklık Konusunda Hazırlanan Yazılımın İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.12
- Aydın, N. Yılmaz, A.(2010). Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39: 57-68. s.58

- Azevedo,R. ve Cromley, J. G. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Fostering Students Understanding of Complex Systems with Hypermedia*. (The Annual Conference of The American Educational Research Association, Chicago, IL., USA
- Aziz, A. (2003). *Araştırma Yöntemleri-Teknikleri ve İletişim*. Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları
- Balcı, A.(1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Bilgisayar Yayıncılık. s.112
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)*. 6. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık, s. 80,91
- Balcı, D. (2004). *Çağdaş Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenmeyi Öğretme*. (Çevrimiçi), <http://www.ingilish.com/db2.htm>, 11 Şubat, 2005. Web adresinden 20 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Bayındır, N. ve Bartan, M. (2007). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*.XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi
- Bayındır, N. (2008). Öğretim Stratejilerinin Öğretiminde Öğretmen. *Milli Eğitim Dergisi* (180), 24–30. s. 27
- Beşoluk, Ş. Önder, İ (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693
- Borich, G. D. (2000). *Effective Teaching Methods*. 4. Baskı. New Jersey: Prentice-Hall,Inc. 276



Butko, N.J.; Movellan, J.R. (2007). *Learning to learn, Development and Learning*.  
6th International Conference. s. 151-156

California Science Teachers Association,, (2002).What we know about how people  
learn. *California Journal of Science Education*, Volume II, Issue 2—Spring,  
2002:33-43 [http://www.cascience.org/csta/pub\\_learnjournal.asp](http://www.cascience.org/csta/pub_learnjournal.asp). Web  
adresinden 12 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

Coles, M. White, C. Brown, P. (2003). *Learning To Learn: Student Activities For  
Developing Work*. Study And Exam-Writing Skills.

Cornford, Ian R; “*Learning-To-Learn Strategies As A Basis For Effective Lifelong  
Learning*”, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, 2002, No. 4, pp.  
357-368.

Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu  
Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki  
İlişki*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, s.6-7

Çatalbaş, G. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Programlı Öğretim Yöntemi  
Uygulaması*. Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 6

Çeliköz, N. Erişen, Y. (2004). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınav Başarısı İçin Etkili  
Sınav Teknikleri Uygulayabilme Becerilerinin Değerlendirilmesi* . XIII. Ulusal  
Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Çerçi, A. (2005). *Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin  
Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi*, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal  
Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.18

- Çetinkaya, S. Arslan, S. Nur, N. Özdemir, D. Demir, Ö. F. Sümer, H. (2006). Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi. *Klinik Psikiyatri Dergisi* 9 (3):116-122, s. 119
- Çiçekoğlu, D. (2003). *The Effects Of Direct And Integrated Instruction Of Cognitive And Metacognitive Reading Strategies At Awareness-Raising Level On Reading Proficiency And Strategy Use*. The Graduate School Of Social Science Of Middle East Technical University, The Department Of English Language Education. s. 12
- Çolak, N. (2006). *Eğitim Sosyolojisi Bakimından Dershaneler Ve Eğitim: Üniversite Sinavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Durum Analizleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim dalı Bursa Uludağ Üniversitesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tez, s. 75-76
- Daniels, Phyllis Ann, Ed.D. (1995). *A Critical Investigation Of Life In K-Town: Learning To Learn The Way Out Of Oppression*, Northern Illinois University, s. 201
- Deakin Crick R, Fredriksson U, Hautamäki J, Meijer J. (2007). “*Developing an instrument to measure learning to learn: Paper presented at the Association for Educational Assessment Europe 8th Annual Conference in Stockholm*”, (Çevrimiçi) <http://www.miun.se/en/>, 17 Aralık 2009. Web adresinden 15 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. 10. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Dikbaş, Y. Hasirci, Ö.K. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 9(2):69-76
- Duffy, G.G. and Others. (1987). *Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies*. Jstor: Vol.22, No.3
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Ankara Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. s.11
- Ergür, D.O. (2010). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Öğrenme Stillere Etkisi Ve Öğretim Sürecine Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39: 173-184, s.174
- Eysenck, H. J. (2000). *İntelligence: A New Look*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, s.17
- Farnsworth, V. (2006). *Learning To Learn About Communities İn Teacher Education: Constructing İdentities And Confronting İdeologies*. Wisconsin Üniversitesi – Madison. s. 290
- Farnsworth (2006), *Learning to learn about communities in teacher education: Constructing identities and confronting ideologies*. Dissertations and Theses: A&I. ef. No. AAT 3234545.
- Fidan, N. Ve M. Erden (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkim Yayınları.
- Fisher J. Hoover, G. McLeod, J. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional*

- Strategies*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
- Gabler, İ. C. & Schroder, M. (2003). *Seven Constructivist Method For The Secondary Classroom*. Baston: Ablongman, s.88
- Gömlüksüz, M. N. & Kan, A. Ü. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 5(2). s.60-66
- Gültekin, M. ve Arkadaşları. (2005). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi Yayını, 1317
- Gülten, D.Ç. Ve Derelioğlu, Y. (2006). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğrenmeyi Öğretmeye İlişkin Tutumlarını İncelemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)*, 6(24), 103-111, s.111
- Gümüş, N. (1997), *Öğrenmeyi Öğretmenin, Öğrenci Erişisi, Kaliciliği ve Akademik Benliğine Etkisi*. (H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara
- Güngör, İ. (2006). *Öğrenmeyi Öğrenme Eğitiminin Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Sınav Başarısına Etkisi*. Kayseri Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Güven, B. & Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim-Online*, 3(1), 25-34.
- Güven, M. ( 2008). Development of LearningStrategies Scale: Study of Validation and Reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4(1): 31-36. s.31 (y.k.1)- ( Education Faculty of Education, Anadolu University, Eskişehir, Turkey,)

- Güven, M. ve Kürüm D. (2004) Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi* 2006/1, ss.76 (Bu çalışma 6-9 Temmuz 2004 tarihleri arasında düzenlenen XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur.)
- Güzel, H.(2004). Genel fizik ve matematik derslerindeki başarı ile matematiğe karşı olan tutum arasındaki ilişki. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 1 (1), 49–58
- Hautamäki, Jarkko (2002) *Assessing learning to learn: a framework*. Helsinki: National Board of Education, s.3
- Hautamäki, J. & Kupiainen, S. (2002). *The Finnish Learning-to-Learn Assessment Project. A concise report with key results prepared for the Workshop on Learning-to-Learn Assessment*. Brussels. s.4 (Çevrimiçi) <http://www.edu.helsinki.fi/arviointikeskus/brysseli.pdf>. Web adresinden 28 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Hautamäki J. ve diğerleri. (2008). *Analyses, Reflections, Explanations*. Ministry of Education Publication., 200
- Hoover, G. (1969). *Learning To Learn Mathematics Independently: A Study At The Fourth Grade Level*. Syracuse University, Syracuse, NY 13244
- Hoskins, B. and Fredriksson, U. (2006). *Learning to learn network meeting Report* İspra, İtaly
- Hoskins, B. and Fredriksson, U. (2008) *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* İspra: Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL) (Çevrimiçi) <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>. Web adresinden 20 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Ibrahim, A. (1995). *Social And Cultural Experiences Of Adult Conversion To Islam: Implications For Learning To Learn*. Northern Illinois University
- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M-J., Fox, A., Frost, D., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. And Wiliam, D. (2007). *Improving Learning How to Learn : Classrooms, Schools and Networks*. London: Routledge
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., MacBeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield and S. Wiliam, D. (2006). *Learning how to learn: tools for schools*. London: Routledge (TLRP Improving Practice series).
- Kabaca, T. (2002). *Yeni Gelişmeler Işığında Öğretim Stratejiler ve Matematik Öğretimi*. Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise), 3 (2), 433-461 (2003).
- Karlen, F. K ve diğerleri. (1999). Education for transformation: Understanding adolescents' most meaningful experiences in a learning to learn course . The Fielding Institute, 265
- Kiewra, K.A. ve Dubois, N. F. (1997). *Learning to Learn: Making the Transition from Student to Life-Long Learner*. Prentice Hall Career & Technology.
- Kizilkaya, G ve Aşkar, P.(2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansitici Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34 (154), 82-92

Kuzgun, Y. Ve Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*.

Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 318

Matuszak, D. J. (1991). *Learning To Learn In The Workplace: A Case Study Of A Training Intervention In Preparation For Learning Through Experience*.

Northern Illinois University

Mehmet, S. (2002). *İnsan Yetiştirme Sürecinde Öğrenmeyi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Programına Uygulanabilirliği/Siirt Örneği*. Dicle Üniversitesi:

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Dördüncü Sınıf

“Yaşadığımız Yer” Ünitesini Öğrenmelerine ve Kalıcılığa Etkisi, *Selçuk*

*Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,23. s.41, 151

Mouzakitis, G.S. Tuncay, N.(2011).E-Learning And Lifelong Learning *Turkish*

*Online Journal Of Distance Education-Tojde* January, İssn 1302-6488,

Volume: 12 Number: 1 Article 9

Neden Öğrenmeyi Öğrenme? (Çevrimiçi)

<http://www.ogrenmeiyogren.net/Data.asp?ID=297> , Web adresinden 29 Kasım

2010 tarihinde edinilmiştir.

Norton, L. S. ve Crowley, C. M. (1995). *Can students be helped to learn how to*

*learn? An evaluation of an approaches to learning programme for first year*

*degree students*. Higher Education, 29, 307-328

Numanoğlu, G. Şen, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* , 8(2), 129-148, s.132

Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 95-96

Özer, B. (1998). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Anadolu Üniversitesi yayın No: 1016, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 559, Eskişehir, 9, s.150

Özer, B. (2003). *Öğretmenlerin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme. Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi  
[http://www.tarihportali.net/tarih/ogretmenlerin\\_yeni\\_goreviogrenmeyi\\_ogretme-t8293.0.html](http://www.tarihportali.net/tarih/ogretmenlerin_yeni_goreviogrenmeyi_ogretme-t8293.0.html); imode , s. 202. Web adresinden 25 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.

Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*, 7 (3): 4-9.

Özmen, H. (2006). Lise İi. Sınıf Fizik-Kimya Sınav Sorularının Ve Öğrencilerin Enerji Konusundaki Başarılarının Bilişsel Gelişim Seviyelerine Göre Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 14 (1) , 91-100

Öztürk, M. (1990). İlkokullarda Fen Bilgisi Dersinde Uygulanan, Kendi Kendine Öğrenme Yönteminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pamay, C. ve Üstün, Z. G. (2009). *Amerikan Psikoloji Derneği Yazım Kılavuzu*. 5. Basım. Kaknüs Yayınları, İstanbul



- Paris, S. G. ve Winograd, P. (2003). *The Role Of Self-Regulated Learning In Contextual Teaching: Principles And Practices For Teacher Preparation*. CIERA Archive #01-03
- Perry, M. Graham, M.Ed.. (1995). *A Learning To Learn Strategy Applied To High School History*. The University of New Brunswick (Canada), s.23
- Peper, R. J.,& Mayer, R. E. (1986). Generative effects of note-taking during science lectures. *Journal of Educational Psychology*, 78, 34-38
- Pettenati, M. C. ve Cigognini, M.E. (2009). *Designing e-tivities to increase learning-to-learn abilities*. DET – Electronics and Telecommunications Department of the University of Florence
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning, *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459-470.
- Quina, J. (1989). *Effective Secondary Teaching*. Harper & Row Publishers, New York, 38
- Rademacher, L. (2004). *Learning to Learn: A Philosophical Guide to Learning*. Bloomington, İN.Universe Press,ss.1-14
- Ramsland, Katherine. (1998). *Öğrenme Sanati*. Çev: İbrahim Sener, Selma Senol, Beyaz Yayinlari, İstanbul.
- Saraçgil, İ. E. (2009). *Do Players Learn How To Learn? Evidence From Constant Sum Games With Varying Number Of Actions*. Ankara Bilkent Üniversitesi, Ekonomi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi
- Sarı ,H. (2003). *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*. ODTÜ, Ankara

- Sekman, M. (1998). *Kesintisiz Öğrenme*. İkinci Baskı. Alfa Yayinlari, İstanbul
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi, Ankara
- Serin, O. Bulut Serin, N. ve. Şahin, F. S. (2009). Factors Affecting The Learning And Studying Strategies, And Locus Of Control Of The Trainee Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009) 1127–1136, s.1128
- Serin, O. Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458, s. 447- 448
- Sezer, A. Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayali Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başari Üzerine Etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3) 227-242, s.228
- Solaja, A. (2007). *Pre-Service Teachers Branch Out: Learning To Learn Together Through The Caring Tree Mural* Pre-Service Teachers Branch Out: Learning To Learn Together Through The Caring Tree Mural , Lakehead University (Canada), 112
- Sperlink, R. A. Howard, B. C. Staley, R. ve Dubois, N. (2004); Metacognition and Self Regulated Learning Construct. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2)
- Stoan, S.K. (1984). *Research and Library Skills: An Analysis and Interpretation*. College & Research Libraries 45, 99-109

- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (8), 597-608
- Şimşek, A. Bal, M.S. (2010). Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151, s.126
- Şimşek, U. Şimşek, Ü. Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme (Çalışması İii: İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Eğitim Ortamındaki Faydaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 414-430. s. 426
- Taş S. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8.Sınıflarında Matematik Öğretiminde Başarıya Etki Eden Etmenler*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Taşdemir, C. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi: Bitlis ili Örneği, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 185-201
- Taşpınar, M. ve Gümüş, Ç. (2004). *Öğrenmeyi Öğrenme Kapsamında İnternet Kafelerin Eğitsel Bir Araç Olarak Kullanımı*. Xiii. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
- Tay, B. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (173), 87–102, s. 87,93

- Taylor, N. ve Corrigan, G. (2005). Empowerment and Confidence: Pre-service Teachers Learning to Teach Science through a Program of Self-Regulated Learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(1)
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 3(1), s.129
- Umay, A. Kaf, Y. (2005). Matematikte Kusurlu Akil Yürütme Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 188-195, s.194
- Ungan, S. (2008). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-271,
- Uyangör, S. M. ve Övez, F.T.D. (2009). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stillere Uygun Öğretim Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir
- Uysal, İ. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin, Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi*. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.35
- Ürkmez, İ. (2006). *Düşünmeyi Öğrenmek Öğrenmeyi Düşünmek*. İstanbul: Hayat Yayınları, s.91
- VanderStoep, S. W. ve Pintrich, P. R. (2007). *Learning to Learn: The Skill and Will of College Success*. Prentice Hall
- Variş, F. Gürkan, T. Gözütok D. ve diğerleri. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Yeni Basım, Alkim Yayınları, İstanbul, s.111

- Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları Ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 46-65
- Weinstein, Margot Belle, Ed.D. (1998). *Learning To Learn Strategies Of Successful Real-Estate Professionals: Implications For Continuing Professional Education*, Northern Illinois Üniversitesi, s.356
- Witt, J. V. (1997). *Learning To Learn: Action Research In Community College Administration*. The Fielding Institute, s.184
- Yaman, S. Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, s.49
- Yildirim, R. (2006). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık. Onuncu Baskı
- Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

## Ek 1

*Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri Aktivite Örnekleri**Çalışma Stili*

Lütfen size uygun olan şıkkı daire içine alınız.

	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
2. Ödevlerini ne zaman yaparsın?	A. Akşam 9'dan	B. Akşam 9'dan	C. Okula
3. Ara vermeden mi çalışırsın?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
4. Çalışmalarını ya da ödevlerini son dakikaya bıraktığın olur mu?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
5. Ne kadar zamanda bir çalışma planı yaparsın?	A. Hiçbir zaman	B. Her gün ya da	C. 3 ya da daha
6. Müzik ya da televizyon açık iken çalışır mısın?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
7. Nerede çalışırsın?	A. Her zaman aynı	B. Belirli birkaç	Bulduğum
8. Çalışırken ihtiyacın olan tüm araç-gereçleri yanında bulundurur musun?(formül defteri, cetvel, gönye, pergel vs.)	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
9. Nasıl çalışırsın?	A. Koltukta (defter	B. Masada	C. Yerde
10. Çalıştığın ortamın iyi ışıklandırılmış olmasına dikkat eder misin?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
11. Çalışırken konsantrasyonunu sağlamakta zorluk çeker misin?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
12. Çalışmaların telefon, arkadaş, aile vs. tarafından bölünür mü?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
13. dış aktiviteler okul çalışmalarına yetersiz zaman bırakır mı?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
14. Okuduğunu anlamakta zorlanır mısın?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
15. Yavaş mı okursun?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
16. Bir konuyu çalışırken ya da ödevini yaparken gereğinden fazla zaman harcayarak diğerlerine vakit bulamadığın olur mu?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
17. derslerin ve ödevlerin yüzünden endişelendiğin olur mu?	A. Sadece sınav zamanlarında	B. Her zaman	C: Hiçbir zaman
18. Öğrendiklerini hatırlamakta zorlanır mısın?	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
20. Kütüphanede aradığın her şeyi bulabiliyor musun?	A. Kütüphane	B. Evet, ama zor	C. Genellikle
21. Konu anlatılırken aldığın notları çalışırken	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
22. Yazı (kompozisyon, makale, deneme vs.) yazmayı	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
23. sınav sonuçları çalışmalarında gösterdiğin gayreti	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman
24. Çalıştıktan sonra çalıştığın konuda	A. Bazen	B. Her zaman	C. Hiçbir zaman

Ek 1

*Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri Aktivite Örnekleri [Devamı]*

*Not Etme Becerini Değerlendir*

**A.** İdeal notların sahip olması gereken 10 özelliği listele. (Örneğin; temiz ve biçimli bir el yazısı)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

**B.** Kendi aldığın notların için iyi ya da çok iyi olduğunu düşündüğün beş özelliği yaz.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**C.** Kendi aldığın notların için geliştirilmesi gereken 5 özelliği yaz.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**D.** En çok geliştirmeyi istediğin özelliği seç ve bu özelliği not alma hedefini belirleyeceğin cümleyi tamamlamada kullan.

Gelecek hafta ,

.....  
 .....  
 ..... yapacağım.

Ek 1

*Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri Aktivite Örnekleri [Devamı]*

*Araştırma Egzersizi*

- Araştırma için hangi konuyu seçtin?  
.....
- Konunu içeren sınıflandırma numarası ne?  
.....
- Konuyla ilgili başlıkları içeren 5 kitap bulup onları aşağıda listele:
  1. ....
  2. ....
  3. ....
  4. ....
  5. ....
- Şu özellikleri göz önünde bulundurarak kitapları gözden geçir; kapak, ilk ve son paragraf, resimler, şekiller ve fihrist
  - Hangi açılardan bu kitaplar konuyla benzerlik gösteriyor?.....
  - Hangi açılardan farklılıkları var?.....
- Bu kitaplardan yararlanarak cevaplandırabileceğin beş soru listele:
  1. ....
  2. ....
  3. ....
  4. ....
  5. ....
- Sorulardan birini seç ve cevabını araştır:
  - Sorunun cevabı ne?  
.....
  - Hangi kitaptan soruna cevap buldun?  
.....
  - Kitap ne zaman yazılmış?  
.....
  - Cevabın hangi sayfada yer alıyordu?  
.....



Ek 1

### Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri Aktivite Örnekleri [Devamı]

#### Amaç ve Metod

Başarılı öğrenciler okuma metodlarını çeşitlendirebilir, metodlarını amaçlarına uygun olarak uyarlayabilirler. Örneğin; öğrencinin aradığı sadece kitabın içindeki küçük bir bilgi ise öğrencinin kitabın tamamını okumasına gerek yoktur.

Aşağıda okumaya yönelik beş strateji sıralanmıştır.

Amaç		
<b>Detaylı Okuma</b>	Bütün materyali dikkatlice okumak	Tam olarak anlama
<b>Eğlence İçin Okuma</b>	Hangi bölüm hoşuna gidiyorsa o bölümü okumak	Zevk
<b>Göz Gezdirmek</b>	Materyalin genel olarak neden bahsettiğini bulmak	Genel İzlenim
<b>Taramak ( İncelemek)</b>	Materyale hızlıca göz atarak belirli bir detayı aramak	Olguları bulmak
<b>Önyargıları Saptama (Eğilimleri Belirleme)</b>	Gerçekleri fikirlerden ayırt edebilme (reklam yapımcıları, politikacılar gibi bazı insanlar inandırmak için kendi fikirlerini öne çıkarırlar)	Kendi fikrini geliştirebilmek

Aşağıda okumaya ilişkin verilen görevleri uygun okuma metoduyla eşleştir.

- a. Detaylı Okuma b. Eğlence İçin Okuma c. Göz Gezdirmek d. Taramak e. Önyargıları Saptama
1. Telefon defterinden telefon numarası bulma
  2. Mistik bir roman okuma
  3. En uzuz CD çaları bulmak için kataloğu kontrol etme
  4. Yerel bir politikacının kampanya broşürünü okuma
  5. Sözlükten bir kelimenin anlamına bakma
  6. Araştırma projesi için ansiklopediden bir alıntıyı okuma
  7. Gazetede editöre yazılan bir mektubu okuma

Ek 1

*Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri Aktivite Örnekleri [Devamı]**Kontrol Listesi*

Bir yazı oluştururken dikkat edilmesi gereken en önemli 4 şey başlık aşağıda yer almaktadır:

- A. Başlık belirleme
- B. Plan yapma
- C. Yazma
- D. Kontrol etme

Başlamadan önce kontrol listesine göz at. Yazmayı bitirdikten sonra teslim etmeden önce kontrol listesini doldur.

**Konu başlıkları**

		Konu başlıkları				
1.	Yazdıklarım başlıkla alakalı mı?					
2.	Yeteri kadar yazdım mı?					
3.	Hatalarımı tekrarlamamaya özen gösterdim mi?					
4.	Ana fikre her paragrafta yer verdim mi?					
5.	Gelişme ve sonuç cümlelerim mantıklı sırada mı?					
6.	Klişelerden kaçınmayı başardım mı?					
7.	Yazım hatalarını dikkatli bir şekilde kontrol ettim mi?					
8.	Eksik kelime olup olmadığını kontrol ettim mi?					
9.	Büyük harfle yazmam gereken yerleri kontrol ettim mi?					
10.	Noktalama işaretlerini doğru kullandım mı?					
11.	Bir kopyasını elimde var mı?					
12.	Betimlere yer verdim mi?					
13.	Karşılaştırmaları kullandım mı?					
14.	Yazımı farklı kelimelerle zenginleştirdim mi?					

Ek 1

*Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri Aktivite Örnekleri [Devamı]*

*Başarılı Olanlar ve Başarılı Olamayanlar*

Okulda iyi olsalar da olmasalar da , bazı öğrenciler iyi bir çalışmayla gelişmeye devam edebilirler. Diğerleri ise kendilerini geliştirmek için çaba sarf etmeyenlerdir. Aşağıdaki özelliklerden bazıları kendilerini geliştirenlere , bazıları ise geliştirmeyenlere aittir.

A. Aşağıdaki cümlelerin her birinin ne anlama geldiğini düşün.

- Zamanı iyi kullanamayan
- Çok çabalamayan
- Soru soran
- Konsantre olamayan
- Tahtaya kalmaya isteksiz olan
- Çalışmalarıyla iftihar edilen
- Talimatları takip etmeyen
- Başkalarıyla işbirliği içinde olan
- Kontrol edildiğinde çalışabilir
- İdarecileri ve öğretmenleri sevmez
- Hatalarını not eder
- Dakiktir
- Problem çözme becerisine sahiptir
- Değişiklikleri sevmez
- Problemleri not etmez ve bildirmez
- Kişisel problemleri vardır
- Geniş görüşlüdür
- Diğerleriyle iyi geçinmez
- Birçok yeteneğe sahiptir
- Düzenli ve dikkatlidir
- Zamanı boşa harcar
- Organizasyonlara sadık değildir
- Talimatları dinler ve uygular
- Sorumluluk alır
- Rahattır
- Bilinçlidir

B. Yukarıdaki özellikleri aşağıdaki sütunların altına uygun olacak şekilde yerleştir.

(Her biri için 13 özellik bulunmaktadır.)

Başarılılar	Başarısızlar

Ek 1

*Öğrenmeyi Öğrenme Stratejileri Aktivite Örnekleri [Devamı]*

*Sürpriz Yok*

D hariç bütün bölümleri bir sonraki sınavlarından önce, D'yi ise sınavlarından sonra tamamla.

- A. Konuları listele.      B. Son yazılı notlarını yaz.      C. Bir daha ki yazılı da      D. Aldığın notu yaz  
(bu sene ya da geçen sene)      alabileceğini düşündüğün notu yaz.

.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

- E. En iyi olduğun ders hangisi? .....

Bu konuda iyi olmanın nedeni sence nedir? .....

.....

- F. Sana en zor gelen ders hangisi? .....

Neden? .....

.....

- G. Bir sonraki sınav notlarını yükseltmek için tedbirleri aldın. Henüz tedbir almadıysan bugünden başlayarak neler yapabilirsin?

.....

.....

.....

.....

## Ek 2

*Duyuşsal ve Bilişsel Beceriler Alt Faktörlerinin Kendi Aralarındaki Korelasyonları  
Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları  
(Okul Birey-Okul Birey)*

Alt Ölçekler	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
A1	1.00	.63	.54	.46	.49	.17	.43	.28	.36	.38	.41	.35	.18	.31
A2	.63	1.00	.55	.41	.53	.20	.38	.27	.34	.36	.42	.36	.17	.33
A3	.54	.55	1.00	.31	.66	.18	.46	.37	.47	.45	.52	.34	.25	.14
A4	.46	.41	.31	1.00	.27	.21	.35	.29	.31	.36	.33	.36	.20	.57
A5	.49	.53	.66	.27	1.00	.18	.46	.35	.50	.42	.53	.28	.26	.10
A6	.17	.20	.18	.21	.18	1.00	.31	.27	.39	.37	.33	.26	.15	.23
A7	.43	.38	.46	.35	.46	.31	1.00	.49	.57	.58	.49	.45	.25	.19
A8	.28	.27	.37	.29	.35	.27	.49	1.00	.52	.57	.42	.40	.21	.20
A9	.36	.34	.47	.31	.50	.39	.57	.52	1.00	.54	.54	.32	.32	.22
A10	.38	.36	.45	.36	.42	.37	.58	.57	.54	1.00	.47	.46	.26	.25
A11	.41	.42	.52	.33	.53	.33	.49	.42	.54	.47	1.00	.32	.27	.18
A12	.35	.36	.34	.36	.28	.26	.45	.40	.32	.46	.32	1.00	.17	.23
A13	.18	.17	.25	.20	.26	.15	.25	.21	.32	.26	.27	.17	1.00	.17
A14	.31	.33	.14	.57	.10	.23	.19	.20	.22	.25	.18	.23	.17	1.00

*A1(Okula Karşı Tutum),A2( Öğretmenlere Karşı Tutum ), A3 (Ailenin Okula Karşı Tutumu), A4(Arkadaşların Okula Karşı Tutumu), A5( Okul Başarısına Yönelik İç Beklentisi), A6( Bireysel Yeterlilik-Matematik), A7( Bireysel Yeterlilik-Okuma), A8( Bireysel Yeterlilik-Konuşma), A9(Bireysel Yeterlilik-Düşünme), A10( Bireysel Yeterlilik-Yazma), A11( Benlik Algısı), A12( Yazılı Kaynak Kullanımı), A13( Bilgisayar Kullanımı) Sınıf Ortamı*

## Ek 2

*Duyuşsal ve Bilişsel Beceriler Alt Faktörlerinin Kendi Aralarındaki Korelasyonları  
Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

[Devamı]

*(Okul Birey-Öğrenme ve Çalışma)*

Alt Ölçekler	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
C1	.40	.39	.49	.28	.46	.30	.49	.33	.38	.43	.41	.37	.14	.14
C2	.41	.37	.43	.28	.41	.31	.44	.38	.38	.45	.41	.46	.20	.18
C3	.19	.13	.23	.13	.17	-.14	.09	.05	.05	.12	.04	.16	.11	.05
C4	.08	.06	.05	.19	-.02	.07	.04	.13	.10	.10	.06	.17	.18	.16
C5	-.02	-.06	-.09	.14	-.13	-.02	-.02	.01	-.02	.01	-.03	.10	.13	.17
C6	.44	.44	.53	.21	.54	.17	.39	.31	.37	.36	.40	.30	.18	.10
C7	-.09	-.12	-.06	.03	-.08	-.07	-.05	-.01	.00	-.08	-.02	-.02	.18	.07
C8	.43	.39	.47	.24	.41	.17	.39	.28	.34	.36	.34	.31	.16	.12
C9	.58	.51	.52	.33	.49	.27	.46	.34	.39	.42	.42	.38	.11	.21
C10	.37	.34	.43	.19	.42	.15	.39	.29	.34	.35	.29	.29	.14	.08
C11	.34	.30	.37	.20	.34	.13	.32	.26	.28	.29	.24	.27	.21	.11
C12	.07	.02	.03	.11	-.04	-.07	-.04	.00	-.01	-.03	-.02	.04	.10	.11
C13	.26	.23	.26	.23	.23	.03	.25	.24	.19	.25	.21	.26	.21	.14

C1(İç Motivasyon), C2(Derinlemesine Çalışma),C3( Başarısızlık korkusu), C4(Yeteneğe Olan İnanç), C5(Şansa Olan İnanç), C6 Çabaya Olan İnanç, C7(Sorumluluktan Kaçınarak Uyum), C8( Dışsal Yeterlilikler İle Uyum), C9( İçsel Yeterlilikler İle Uyum), C10 ( Başarı Güdüsü İle Uyum), C11( Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum), C12( Vazgeçmeye Eğilim), C13(Yüzeysel Çalışma)

*(Okul Birey-Grup Çalışması)*

Alt Ölçekler	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
D1	.40	.36	.42	.27	.43	.27	.44	.45	.45	.46	.44	.36	.18	.20
D2	.09	.03	.01	.10	-.07	-.01	-.01	-.01	-.03	-.03	-.01	.12	.11	.12
D3	.19	.15	.26	.16	.22	.15	.27	.31	.32	.29	.26	.19	.26	.12
D4	.32	.27	.39	.24	.36	.27	.44	.44	.45	.42	.41	.31	.21	.15
D5	.36	.36	.46	.29	.46	.26	.49	.46	.45	.46	.44	.35	.21	.15

D1(İşbirliğine Eğilim), D2(Aktif Olmama), D3( Uyumsuzluk Eğilimi), D4(Liderlik Eğilimi), D5(İşbirliğiyle Çalışmaya Uyum)

## Ek 2

*Duyuşsal ve Bilişsel Beceriler Alt Faktörlerinin Kendi Aralarındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

[Devamı]

*(Okul Birey-Bireyin Karakter Eğilimi)*

Alt Ölçekler	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
G1	-.19	-.14	-.26	-.07	-.29	-.12	-.21	-.17	-.21	-.20	-.24	-.10	.02	.03
G2	.40	.38	.47	.29	.51	.28	.46	.43	.50	.48	.52	.35	.22	.19
G1(Sorumlu), G2 (Sorumsuz)														

*(Öğrenme ve Çalışma-Öğrenme ve Çalışma)*

Alt Ölçekler	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
C1	1.00	.61	.22	.04	-.12	.59	-.12	.57	.62	.52	.48	-.02	.30
C2	.61	1.00	.22	.17	.02	.50	-.05	.49	.57	.49	.45	.06	.35
C3	.22	.22	1.00	.27	.25	.30	.20	.35	.28	.40	.40	.29	.39
C4	.04	.17	.27	1.00	.51	.05	.43	.12	.09	.15	.16	.44	.37
C5	-.12	.02	.25	.51	1.00	-.11	.50	-.03	-.06	-.03	.02	.42	.27
C6	.59	.50	.30	.05	-.11	1.00	-.05	.58	.60	.55	.52	.05	.32
C7	-.12	-.05	.20	.43	.50	-.05	1.00	-.04	-.13	.01	.08	.51	.27
C8	.57	.49	.35	.12	-.03	.58	-.04	1.00	.60	.60	.52	.09	.37
C9	.62	.57	.28	.09	-.06	.60	-.13	.60	1.00	.56	.49	.02	.32
C10	.52	.49	.40	.15	-.03	.55	.01	.60	.56	1.00	.54	.10	.38
C11	.48	.45	.40	.16	.02	.52	.08	.52	.49	.54	1.00	.09	.36
C12	-.02	.06	.29	.44	.42	.05	.51	.09	.02	.10	.09	1.00	.36
C13	.30	.35	.39	.37	.27	.32	.27	.37	.32	.38	.36	.36	1.00

C1(İç Motivasyon), C2(Derinlemesine Çalışma),C3( Başarısızlık korkusu), C4(Yeteneğe Olan İnanç), C5(Şansa Olan İnanç), C6 Çabaya Olan İnanç, C7(Sorumluluktan Kaçınarak Uyum), C8( Dışsal Yeterlilikler İle Uyum), C9( İçsel Yeterlilikler İle Uyum), C10 ( Başarı Güdüsü İle Uyum), C11( Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum), C12( Vazgeçmeye Eğilim), C13(Yüzeysel Çalışma)

## Ek 2

*Duyuşsal ve Bilişsel Beceriler Alt Faktörlerinin Kendi Aralarındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

[Devamı]

*(Öğrenme ve Çalışma-Grup Çalışması)*

Alt Ölçekler	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
D1	.51	.54	.14	.09	-.05	.52	-.07	.50	.52	.46	.40	.00	.26
D2	.02	.11	.24	.39	.41	.00	.38	.09	.05	.03	.10	.45	.29
D3	.27	.35	.26	.29	.18	.32	.27	.29	.26	.35	.30	.22	.33
D4	.46	.50	.14	.15	.04	.42	.02	.44	.45	.43	.37	.04	.29
D5	.53	.55	.18	.12	-.06	.51	-.03	.48	.51	.50	.42	.00	.30

D1(İşbirliğine Eğilim), D2(Aktif Olmama), D3( Uyumsuzluk Eğilimi), D4(Liderlik Eğilimi), D5(İşbirliğiyle

*(Öğrenme ve Çalışma-Bireyin Karakter Eğilimi)*

Alt Ölçekler	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
G1	-.29	-.23	.01	.17	.31	-.22	.35	-.20	-.29	-.18	-.13	.27	.02
G2	.47	.48	.16	.10	-.02	.48	-.04	.46	.52	.44	.39	.03	.28

G1(Sorumlu), G2(Sorumsuz)

*(Grup Çalışması -Grup Çalışması)*

Alt Ölçekler	D1	D2	D3	D4	D5
D1	1.00	-.04	.38	.65	.72
D2	-.04	1.00	.13	.01	-.05
D3	.38	.13	1.00	.49	.51
D4	.65	.01	.49	1.00	.70
D5	.72	-.05	.51	.70	1.00

D1(İşbirliğine Eğilim), D2(Aktif Olmama), D3( Uyumsuzluk Eğilimi), D4(Liderlik Eğilimi), D5(İşbirliğiyle



## Ek 2

*Duyuşsal ve Bilişsel Beceriler Alt Faktörlerinin Kendi Aralarındaki Korelasyonları Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

[Devamı]

*(Grup Çalışması –Bireyin Karakter Eğilimi)*

Alt Ölçekler	D1	D2	D3	D4	D5
G1	-.27	.21	.02	-.21	-.26
G2	.56	.06	.35	.48	.55
G1(Sorumlu), G2(Sorumsuz)					

*(Bireyin Karakter Eğilimi- Bireyin Karakter Eğilimi)*

Alt Ölçekler	G1	G2
G1	1.00	-.31
G2	-.31	1.00
G1(Sorumlu), G2 (Sorumsuz)		

*(Bilişsel Beceriler-Bilişsel Beceriler)*

Alt Ölçekler	B	E	F	H	I	J	K	L
B	1.00	.33	.32	.17	.31	.34	.29	.40
E	.33	1.00	.47	.26	.32	.33	.37	.43
F	.32	.47	1.00	.18	.40	.45	.42	.44
H	.17	.26	.18	1.00	.16	.19	.22	.24
I	.31	.32	.40	.16	1.00	.44	.33	.36
J	.34	.33	.45	.19	.44	1.00	.50	.39
K	.29	.37	.42	.22	.33	.50	1.00	.44
L	.40	.43	.44	.24	.36	.39	.44	1.00

*B(Akul Yürütme), E (Kavram Bulma), F (Aritmetik İşlemler), H (Metin Kavrama), İ (Tarihsel Zamanlama), J(Coğrafya), K (Sanat Ve Kültür), L (Değişkenlerin Kontrolü)*

## Ek 3

*Sosyoekonomik Duruma Göre, Öğrencilerin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Toplam Ortalamaları İle İlgili Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları*

(Okul ve Birey )

Alt	Öğrenim Görülen Okul	n	$\bar{X}$	SS
Okula İlişkin Tutum	1	532	5.14	1.58
	2	403	5.51	1.44
	3	239	5.38	1.34
	Toplam	1174	5.32	1.50
Öğretmenlere İlişkin Tutum	1	532	5.16	1.49
	2	403	5.25	1.42
	3	239	5.32	1.54
	Toplam	1174	5.22	1.47
Ailenin Okula İlişkin Tutumu	1	532	5.71	1.30
	2	403	5.66	1.40
	3	239	5.85	1.24
	Toplam	1174	5.72	1.32
Arkadaşların Okula İlişkin Tutumu	1	532	4.21	1.60
	2	403	4.49	1.57
	3	239	4.27	1.61
	Toplam	1174	4.32	1.60
Okul Başarısına Yönelik Beklenti	1	531	5.87	1.38
	2	402	5.80	1.45
	3	239	5.97	1.25
	Toplam	1172	5.87	1.38
Bireysel Yeterlilik-Matematik	1	532	3.91	1.92
	2	403	3.78	1.76
	3	239	3.51	1.80
	Toplam	1174	3.78	1.85
Bireysel Yeterlilik- Okuma	1	532	4.82	1.43
	2	403	4.89	1.38
	3	239	4.82	1.41
	Toplam	1174	4.84	1.41
Bireysel Yeterlilik-Konuşma	1	532	4.36	1.45
	2	403	4.37	1.45
	3	239	4.24	1.49
	Toplam	1174	4.34	1.46
Bireysel Yeterlilik-Düşünme	1	532	5.07	1.36
	2	402	4.97	1.28
	3	239	4.92	1.29
	Toplam	1173	5.00	1.32
Bireysel Yeterlilik-Yazma	1	532	4.63	1.37
	2	403	4.68	1.34
	3	239	4.71	1.31
	Toplam	1174	4.67	1.35
Benlik Algısı	1	532	5.30	1.48
	2	403	5.24	1.39
	3	239	5.59	1.28
	Toplam	1174	5.34	1.41

## Ek 3

*Sosyoekonomik Duruma Göre, Öğrencilerin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Toplam Ortalamaları İle İlgili Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları [Devamı]*

*(Okul ve Birey Devamı)*

Yazılı Kaynak Kullanımı	1	532	4.11	1.49
	2	402	4.25	1.41
	3	239	4.27	1.42
	Toplam	1173	4.19	1.45
Bilgisayar Kullanımı	1	532	4.43	1.49
	2	403	4.44	1.43
	3	239	4.22	1.62
	Toplam	1174	4.39	1.50
Sınıf Ortamı	1	532	3.67	1.72
	2	403	3.89	1.60
	3	239	3.63	1.57
	Toplam	1174	3.74	1.65

*(Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları)*

Alt	Öğrenim Görülen Okul	n	$\bar{X}$	SS
İç Motivasyon	1	531	5.51	1.47
	2	401	5.49	1.54
	3	238	5.45	1.44
	Toplam	1170	5.49	1.49
Derinlemesine Çalışma	1	531	4.87	1.45
	2	402	5.15	1.38
	3	238	5.02	1.39
	Toplam	1171	5.00	1.42
Başarısızlık korkusu	1	531	4.69	1.60
	2	399	4.70	1.62
	3	236	4.99	1.56
	Toplam	1166	4.76	1.60
Yeteneğe Olan İnanç	1	531	3.69	1.60
	2	400	3.81	1.66
	3	238	3.90	1.61
	Toplam	1169	3.77	1.62
Şansa Olan İnanç	1	531	3.18	1.53
	2	401	3.40	1.70
	3	238	3.26	1.56
	Toplam	1170	3.27	1.60
Çabaya Olan İnanç	1	530	5.57	1.34
	2	397	5.59	1.33
	3	236	5.75	1.32
	Toplam	1163	5.61	1.33
Sorumluluktan Kaçınarak Uyum	1	530	3.65	1.70
	2	400	3.64	1.75
	3	238	3.78	1.69
	Toplam	1168	3.67	1.71

## Ek 3

*Sosyoekonomik Duruma Göre, Öğrencilerin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Toplam Ortalamaları İle İlgili Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları [Devamı]*

*Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*

Dışsal Yeterlilikler İle Uyum	1	530	5.33	1.42
	2	400	5.43	1.40
	3	238	5.55	1.30
	Toplam	1168	5.41	1.39
İçsel Yeterlilikler İle Uyum	1	531	5.41	1.47
	2	401	5.47	1.56
	3	238	5.54	1.37
	Toplam	1170	5.46	1.48
Başarı Güdüsü İle Uyum	1	531	5.38	1.46
	2	402	5.24	1.45
	3	238	5.25	1.47
	Toplam	1171	5.30	1.46
Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum	1	531	5.19	1.43
	2	401	5.13	1.44
	3	238	5.11	1.41
	Toplam	1170	5.15	1.43
Vazgeçmeye Eğilim	1	530	3.63	1.75
	2	396	3.97	1.69
	3	236	3.92	1.73
	Toplam	1162	3.81	1.73
Yüzeysel Çalışma	1	531	4.47	1.36
	2	401	4.64	1.41
	3	238	4.65	1.42
	Toplam	1170	4.56	1.40

## Ek 3

*Sosyoekonomik Duruma Göre, Öğrencilerin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Toplam Ortalamaları İle İlgili Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları [Devamı]*

*(Grup Çalışması)*

Alt	Öğrenim Görülen Okul	n	$\bar{X}$	SS
İşbirliğine Eğilim	1	528	5.38	1.49
	2	393	5.41	1.37
	3	232	5.39	1.46
	Toplam	1153	5.39	1.44
Aktif Olmama	1	527	3.39	1.88
	2	393	3.71	1.82
	3	232	3.54	1.79
	Toplam	1152	3.53	1.84
Grup içinde Uyumsuzluk	1	529	4.57	1.46
	2	394	4.52	1.42
	3	234	4.53	1.49
	Toplam	1157	4.55	1.45
Liderlik Eğilimi	1	528	5.11	1.48
	2	393	5.14	1.47
	3	232	4.97	1.52
	Toplam	1153	5.09	1.49
İşbirlikli Çalışmaya Uyum	1	528	5.26	1.41
	2	394	5.17	1.43
	3	233	5.17	1.40
	Toplam	1155	5.21	1.41

*(Bireyin Karakter Eğilimi)*

Alt	Öğrenim Görülen Okul	n	$\bar{X}$	SS
Sorumluz	1	531	2.698915	1.205883
	2	394	2.850568	1.412422
	3	235	2.772097	1.189835
	Toplam	1160	2.76525	1.277401
Sorumlu	1	531	5.616797	0.977337
	2	394	5.648361	1.007005
	3	235	5.665212	0.863196
	Toplam	1160	5.637326	0.965131

## Ek 3

Sosyoekonomik Duruma Göre, Öğrencilerin Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği Alt Boyut Toplam Ortalamaları İle İlgili Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları [Devamı]

## Bilişsel Beceriler

Alt Ölçek	Öğrenim Görülen Okul	n	$\bar{X}$	SS
Akıl Yürütme (Tümdengelim)	1	523	8.32	2.39
	2	390	8.07	2.33
	3	217	7.22	2.46
	Toplam	1130	8.02	2.42
Kavram Bulma	1	486	5.23	2.54
	2	362	4.91	2.62
	3	207	4.20	2.22
	Toplam	1055	4.92	2.54
Aritmetik İşlemler	1	520	7.11	2.49
	2	374	6.29	2.57
	3	212	5.62	2.64
	Toplam	1106	6.55	2.61
Metin Kavrama	1	522	3.80	2.10
	2	385	3.51	1.86
	3	215	3.04	1.71
	Toplam	1122	3.55	1.97
Tarihsel Zamanlamaya Dair Genel Bilgi	1	529	6.39	2.02
	2	385	5.96	2.26
	3	226	5.47	2.18
	Toplam	1140	6.06	2.16
Coğrafya Dair Genel Bilgi	1	512	4.90	2.08
	2	369	4.46	2.29
	3	212	3.36	2.17
	Toplam	1093	4.45	2.25
Sanat ve Kültüre Dair Genel Bilgi	1	515	3.99	2.66
	2	369	3.69	2.69
	3	220	2.65	2.20
	Toplam	1104	3.62	2.63
Değişkenlerin Kontrolü	1	509	2.99	3.21
	2	364	2.54	3.10
	3	204	1.09	2.00
	Toplam	1077	2.48	3.06
Bilişsel Beceriler Toplam	1	531	41.50	13.48
	2	402	36.94	14.10
	3	239	29.44	11.80
	Toplam	1172	37.48	14.12

KÜTAHYA VALİLİĞİ İL  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.Ö8.4.MEM.4.43.00.05.5İÖ

0106.201,0\* O9837

Konu: Tez Çalışması

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

İlgi: a) 26/05/2010 tarihli ve 1711-3115 sayılı yazınız.  
b)31/05/2010 tarihli ve 09769 sayılı Valilik Makamının onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi H.Beyza MERCAN'ın İlimiz İlköğretim Okullarında - Tez Çalışması yapmak istediğine ilişkin Valilik Makamının İlgi (b) onayı ekte gönderilmiş olup, yapılacak Tez Çalışmasının 1 Örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.

  
Muhammet ŞAHİNKAYA

İl Milli Eğitim Müdürü

EK:  
- Onay (1 Adet)



Milli Eğitim Müdürlüğü  
Eğitim Öğretim Bölümü %  
E-Posta : [kotahyamem@teeb.gov.tr](mailto:kotahyamem@teeb.gov.tr)  
Valilik Binası - KÜTAHYA

«acurmcKi w«»w  
Daha aydınlatık  
gelecek!

Ayrıntılı Bilgi:  
- Tel :124

EGİTİM  
07 100

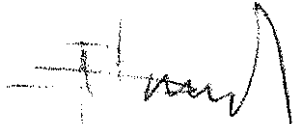
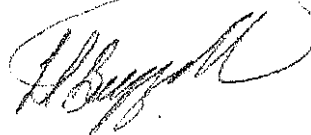
## AGREEMENT FOR USE OF THE FILLS (The Finnish Learning to Learn Test)

I, the undersigned., agree to the terms set by the Centre for Educational Assessment (CEA), University of Helsinki, for the use of the FiLLS test, provided for me in English translation in March 2010'.

The agreed terms are:

1. Without further agreement, I will only use the test for my thesis for which I have been provided it for.
2. I will not give the test for a third party to use.
3. I will not make public the content of RLLS except for later agreed examples of the tasks as necessitated by rules governing a thesis,
4. The CEA will provide me with full Finnish reference data for sixth graders (12 year- olds) no later than April 30, 2010.
5. Once i have collected, analysed and reported the Turkish data in the form of my thesis, I will provide the part of data collected with FILLS for the CEA data bank. \_ .
6. Except for the use of the Finnish reference data in my thesis, neither party will use the combined Turkish-Finnish data for scientific publication without the consent of and/or collaboration with the other party.

(Your signature with data and place)

  
 Prof. Dr. M. Babadogru ACA7  
  
 H. Beyza Merzhan