

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖZDÜZENLEME
STRATEJİLERİNİN, PROBLEM ÇÖZME VE STRESLE
BAŞA ÇIKMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Halime Nur SEZER

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY

İSTANBUL, 2017

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS BİTİRME PROJESİ**

**ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÖZDÜZENLEME
STRATEJİLERİNİN, PROBLEM ÇÖZME VE STRESLE
BAŞA ÇIKMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Halime Nur SEZER

162066002

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY**

İSTANBUL, 2017

TEZ ONAY SAYFASI

T.C
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÜKSEK LİSANS
TEZONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Halime Nur SEEL Öğrenci No : 162066002
Anabilim/Bilim Dalı : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Tez Savunma Tarihi : 14.09.2017
Daruşman : Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY Tez Savunma Saati : 10:30

Tez Konusu : Ön Lisans Öğrencilerinin Ödüllendirme Stratejilerinin, Problem Çözme ve Stresle Başa Çıkma Becerilerine Etkisi

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 28.Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULU'ne OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL/RED/ DÜZELTME)	İMZA
Prof. Dr. Servet BAL	KABUL	
Yrd. Doç. Dr. Gülbade UYSAL	KABUL	
Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY (İstanbul Aydın Üniversitesi)	KABUL	

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL/RED/ DÜZELTME)	İMZA
Yrd. Doç. Dr. K. Derya BEYDAŞ		

ÖZET

Ön lisans öğrencilerinin özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nicel yöntem kullanılmış ve çalışmada ilişkisel tarama yapılmıştır. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında elverişli örnekleme yöntemiyle seçilen İstanbul'da özel bir vakıf üniversitesinin ön lisans çocuk gelişimi programına devam eden 240 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü özdüzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla “*Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği*”, problem çözme becerilerine yönelik algılarını ortaya çıkarmak için “*Problem Çözme Envanteri*” ve stresle başa çıkma tarzlarına yönelik algılarını ölçmek için “*Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılarak nicel verilere ulaşılmıştır. Çalışmada aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin *Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği*'nin bilişsel ve bilişüstü stratejiler boyutu alt boyutlarında; ikinci sınıfa devam eden, çalışan, akademik genel not ortalaması 3,5 ve üstü olan, etkinliklere her zaman katılan ve sosyal medyada iki saate kadar zaman geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Öğrencilerin *Problem Çözme Envanteri* alt boyutlarında aldıkları sonuçlar incelendiğinde; not ortalaması ortalaması 1,99 ve altında olan, çalışmayan, gelir durumu 1500 TL. ile 3499 TL. arasında olan ve sosyal medyada 4 saatten fazla süre geçiren öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin *Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği* alt boyutlarında elde edilen bulgular incelendiğinde ise, iyimser yaklaşımda düz lise mezunu olan öğrenciler, sosyal destek arama alt boyutunda geliri yüksek olan öğrenciler ve etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Korelasyon analizleri sonunda özdüzenleme, problem çözme ve stresle başa çıkma tarzları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özdüzenleme, Öğrenme stratejileri, Problem çözme, Stresle başa çıkma

ABSTRACT

THE EFFECTS OF SELF-REGULATION STRATEGIES ON PROBLEM SOLVING AND STRESS COPING STYLE OF PRE-GRADUATE STUDENTS

The aim of this research is to examine whether self-regulatory strategies differ according to Pre-Graduate students, problem-solving and stress coping style out of scientific research methods, relational screening model from quantitative methods was used in the study. This research was carried out with the participation of 240 students who study their associate degree in the child development program of a private foundation university in Istanbul in 2016-2017 education term and were selected with favorable sampling method. In order to determine the learning strategies of students based on their cognitive and metacognitive self-regulation *The Motivational Strategies in Learning Scale* the scale evaluating of problem skills of individuals *Problem Solving Inventory*; *Coping Style Scale* was used to reach quantitative data. SPSS 22.0 programme was used in the analysis of the research data; for the quantitative data arithmetic mean, standard deviation, t-test, one way variance analysis (Anova), Pearson correlation coefficient and regression analysis were used. As a result of the analyzes made, it is seen that associate degree child development program students' cognitive and metacognitive levels of *The Motivational Strategies In Learning Scale*, meanwhile for those who study their second year, work concurrently, have an academic average of 3,5 or more, always join activities and spend around 2 hours on social media, meaningful differentiations in favor of the students were determined; in the subscales of *Problem Solving Inventory* of students, significant differences were found among students who have an academic average of 1,99 or less, unemployed, have an income level between 1500TL and 3499 TL, and spend more than 4 hours on social media. On the other hand, when the findings obtained from the subscales of *Coping Style Scale* are examined, significant differences were found in favor of the students who graduated with high school options, the students whose high-income and the students who always participated in the activities. At the end of the correlation analysis, there was a low and moderate correlation between self-regulation, problem solving and stress coping styles.

Keywords: Self regulation, Learning strategies, Problem solving, Coping with stress.

ÖNSÖZ

Eğitim hayatım boyunca karşıma çıkan iyi örnekler sayesinde bugün sevdiğim, seçtiğim, öğrenmeyi çok istediğim hala hakkında çok şeyi merak ettiğim, faydasına inandığım bir çalışmayı hayata geçirmiş bulunuyorum. Katkıları için birlikte çalışarak çok şey öğrendiğim, zarif, çalışkan, sistemli, prensipli çalışma tarzıyla süreçteki yükümü hafifleten tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY'a çok teşekkür ederim.

Sevgili tez jürim, Prof. Dr. Servet BAL'a, Yrd. Doç. Dr. Gülzade UYSAL'a ve Yrd. Doç. Dr. K. Derya BEYDAĞ'a çalışmama vermiş oldukları destekleri ve geliştirici önerilerinden dolayı teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesinde gelişim psikolojisiyle başlayan sürecimi yüksek lisansta ileri gelişim psikolojisiyle taçlandıran ve gençlerle çalışmam konusunda beni yüreklendiren sevgili hocam Prof. Dr. Meziyet ARI' ya, ölçeklerini kullanma izni vererek çalışmama destek veren Prof. Dr. Nesrin HİSLİ ŞAHİN'e ve Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a, değerler eğitimi, topluma hizmet çalışmaları, sosyal sorumluluk projeleri konusunda farkındalığımı artıran Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT'a, süreçte beni motive eden, omuz veren iş arkadaşlarıma ve uzman görüşleri için Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL'e, Doç. Dr. Serdal SEVEN'e, Yrd. Dç. Dr. Melek ASTAR'a katkıları için çok teşekkür ederim.

Süreçteki her aşamada beni idare eden kızlarım Zeynep'e ve Ayşe'ye, maddi, manevi ve teknik desteğini esirgemeyen, gelişme ve geliştirme arzumu anlayışla karşılayan hayat arkadaşım sevgili eşim Erol SEZER'e, hayatımın her döneminde verdiğim kararlarımda arkamda duran, sıcacık bir yuva ve uçmak için kanatlar veren, azmi ve sebatı öğrendiğim anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimle...

Son teşekkürüm, hala kendilerinden çok şey öğrendiğim, refleksleriyle zaman zaman beni şaşırtmalar da, gelişme ve geliştirme inancımı besleyen ve canlı tutan gençlere, öğrencilerime...

Halime Nur SEZER

BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Halime Nur SEZER



İmza



İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

TEZ ONAY SAYFASI.....	
ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
BEYAN	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayıtlar.....	8
1.7. Sınırlılıklar	8
1.8. Tanımlar	9
2. GENEL BİLGİLER.....	10
2.1. Özdüzenleme	10
2.1.1. Özdüzenleme Tanımları	16
2.1.2. Özdüzenlemeli Öğrenme Modelleri	17
2.1.2.1. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli	17
2.1.2.2. Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli	21
2.1.2.3. Winne ve Hadwin'in Dört Evreli Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli	23
2.1.2.4. Boekaerts'in Uyum Sağlayabilen (Adaptable) Öğrenme Modeli	23
2.1.2.5. Barkowski'nin Sürece Yönelik Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli...	24
2.1.3. Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri	24
2.1.4. Özdüzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri	26
2.2. Problem Çözme	27
2.2.1. Problem Çözme Modelleri	29
2.2.2. Problem Çözme ve Bilişsel Süreçler.....	30

2.3. Stresle Başa Çıkma	31
2.3.1. Stresle Başa Çıkma Modelleri	32
2.3.2. Stresle Başa Çıkma ve Bilişsel Süreçler	33
2.3.3. Stresle Başa Çıkma Stratejileri	36
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
2.4.1. Özdüzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.4.1.1. Özdüzenleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.4.1.2. Özdüzenleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
2.4.2. Problem Çözme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.4.2.1. Problem Çözme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.4.2.2. Problem Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
2.4.3. Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	50
2.4.3.1. Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.4.3.2. Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
3. GEREÇ VE YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Tipi	56
3.2. Çalışma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği	61
3.3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	62
3.3.4. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÖ)	63
3.4. Verilerin Toplanması	64
3.5. Verilerin Çözümlemesi	64
4. BULGULAR	65
5. TARTIŞMA	105
5.1. Özdüzenleme Becerilerinin İlgili Değişkenlere Göre Tartışılması	105
5.2. Problem Çözme Becerilerinin İlgili Değişkenlere Göre Tartışılması	108
5.3. Stresle Başa Çıkma Becerilerinin İlgili Değişkenlere Göre Tartışılması	111
5.4. Özdüzenleme ile Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	113
5.5. Özdüzenleme ile Stresle Başa Çıkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	114
5.6. Problem Çözme ile Stresle Başa Çıkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	115
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	118

6.1. Bilişsel Bilişüstü Özdüzenlemeye Yönelik Öneriler	126
6.2. Problem Çözmeye Yönelik Öneriler	126
6.3. Stresle Başa Çıkmaya Yönelik Öneriler	127
6.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	127
6.5. Eğitimcilere ve Uygulamacılara Yönelik Öneriler	128
KAYNAKÇA	129
EKLER	141
ÖZGEÇMİŞ	148



TABLolar LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1. Zimmerman'a Göre Özdüzenleme Evreleri	19
Tablo 2. Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçeve Modeli	21
Tablo 3. Kapa 'ya Göre Problem Çözme ve Bilişüstü Fonksiyonlar	30
Tablo 4. Öğrencilerin Doğum Yılları Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 5. Öğrencilerin Öğretim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	57
Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Başarı Değişkenine Göre Dağılımı	58
Tablo 7. Öğrencilerin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	58
Tablo 8. Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı	58
Tablo 9. Öğrencilerin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 10. Öğrencilerin Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	59
Tablo 11. Öğrencilerin Sosyal Medyada Geçirilen Süreye Göre Dağılımı	60
Tablo 12. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Bilişsel ve Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri.....	62
Tablo 13. Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri.....	63
Tablo 14. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri	64
Tablo 15. Katılımcıların Doğum Yılı Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 16. Öğrencilerin Öğretim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları.....	66
Tablo 17. Katılımcıların Akademik Başarı ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 18. Öğrencilerin Çalışma Durumu Bağımsız Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları.....	68
Tablo 19. Katılımcıların Mezun Olunan Lise Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 20. Katılımcıların Gelir Durumu Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 21. Katılımcıların Etkinliklere Katılma Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 22. Katılımcıların Sosyal Medyada Geçirilen Süre Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73

Tablo 23. Katılımcıların Doğum Yılı Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 24. Öğrencilerin Öğretim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları	76
Tablo 25. Katılımcıların Akademik Genel Not Ortalaması ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 26. Öğrencilerin Çalışma Durumu Bağımsız Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları	78
Tablo 27. Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 28. Katılımcıların Gelir Durumu Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 29. Katılımcıların Etkinliklere Katılma Durumu Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 30. Katılımcıların Sosyal Medyada Geçirilen Süre Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 31. Katılımcıların Doğum Yılı Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 32. Öğrencilerin Öğretim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları	85
Tablo 33. Katılımcıların Akademik Başarı Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 34. Öğrencilerin Çalışma Durumu Bağımsız Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları	87
Tablo 35. Katılımcıların Mezun Olunan Lise Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 36. Katılımcıların Gelir Durumu Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 37. Katılımcıların Etkinliklere Katılma Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 38. Katılımcıların Sosyal Medyada Geçirilen Süre ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 39. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları	92
Tablo 40. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Sonuçları	94
Tablo 41. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları	96

Tablo 42. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Sonuçları.....	98
Tablo 43. Problem Çözme Envanteri Puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları	100
Tablo 44. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Sonuçları	102



ŞEKİLLER LİSTESİ

SAYFA NO

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	13
Şekil 2. Özdüzenlemdeki Üçlü Etkileşim.....	18
Şekil 3. Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenme Döngüsü.	19



KISALTMALAR

ÖMESÖ : Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

SBÖ : Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

PÇE : Problem Çözme Envanteri

AGNO : Akademik Genel Not Ortalaması

TDK : Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmalar genel olarak bir denence yada araştırma sorusuyla başlar. Bilimsel çalışmalarda problemin araştırılabilir, tartışılabilir, sınırlandırılabilir ve yenilikçi olma ilkesi iyi bir problem cümlesi bulunmasını da gerekli kılmaktadır. *“İyi bir araştırma problemi araştırılabilir, anlamlı, orijinal ve güncel olan eldeki kaynaklarla, mevcut teknik olanaklarla ve araştırmaya ayrılması planlanan zaman içinde araştırılabilecek bir problemdir”*. Seçilen problem cümlesinin çözüme ulaşmasında kullanılacak yöntemlerin tespiti, sürecin etkin yönetimi ve çözüme ulaştırılması bilimsel çalışmaların hedeflerindedir. Bilimsel çalışmalar, araştırmaya konu olan olayın bir teori kapsamında ele alınarak ondan geliştirilen denencelerin ispatına yada reddine yönelik verilerin toplanıp test edilmesine dayanan objektif bir süreçtir (1, 2).

Her canlı yaşadığı zamana, yere, duruma uyum sağlama yeteneği ile donatılmıştır. Yani olumlu durumları devam ettirmek ve olumsuz durumları kontrol ederek değiştirebilmek kapasitesi her canlı için ve özelde insan için mevcuttur. Terimsel manada insan;” *toplum hâlinde bir kültür çevresinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneği olan, evreni bütün olarak kavrayabilen, bulguları sonucunda değiştirebilen ve biçimlendirebilen canlı*” olarak tanımlanmaktadır (3).

İnsan gelişimi, öğrenmelerinin bir toplamıdır. Tecrübeleri insanı güçlü kılar. Merak ve denemeler ise öğrenmenin anahtarıdır. Bazen kontrollü bazen de kontrolsüz süreçler ve buna verilen tepkiler öğrenme sürecini, etkililiğini ve kazanımlarını etkiler. Öğrenme; *“herhangi bir meslek, sanat veya iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla yapılan çalışma, tahsil”* manasındadır. Literatürde öğrenme için çeşitli tanımlar kullanılmaktadır. Kimble öğrenmeye; *“davranışta ya da potansiyel davranışta kalıcı değişiklikler meydana getiren yaşantı”* derken; Atkinson ve arkadaşları; *“insan*

davranışında pratikten kaynaklanan görece sürekli bir değişim” demişler ve öğrenmenin “*yaşam boyu*” sürdüğünü, akademik alan dışında, kişisel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarını da kapsadığını belirtmişlerdir. Çırak’tan aktarıldığına göre “*öğrenme, bireyin duygu, tutum ve davranışlarında çevresel etkileşim sonucu oluşan kalıcı değişimler*” olarak tanımlanmaktadır (3, 4).

Günümüzde öğrenme süreci okul öncesinden yükseköğretime kadar okullar aracılığı ile yürütülmektedir. Okul, her türlü eğitim ve öğretim faaliyetinin toplu halde yapıldığı ve bireylerde istendik davranışların kazandırılması için kurgulanmış bir sistemdir. İdare, öğretmen, öğrenci ve veli bileşenlerinden oluşmaktadır. Belli hedefleri olan belirlenmiş kurallar bütünüdür. Çok zaman bu hedefler genel düşünülmekte bireysel kazanımlar kişiye göre değişmektedir. Çağdaş okullar ise, öğrencinin duygusal boyutunu, öfkelerini, sevinçlerini, ilgi ve yeteneklerini, başkalarıyla olan ilişkilerini önemsemekte ve eğitmeye çalışmaktadır. İnsanı merkeze alan hümanist yaklaşımın temsilcilerinden Rogers’dan aktarıldığına göre (5);

Bireyler özgürdür ve kendi kararlarını verebilirler. Bireyler mantıkla neyin doğru neyin yanlış olduğunu seçebilirler. Bireyler benlik ve kişilik bütünlüğünü koruma eğilimindedirler. Bireyleri kalıtım ve çevre birlikte etkilemektedir. Bireyler değişme yeteneği taşımaktadır. Bireylerin dünyası kendi gerçekliğidir. Bireyler içsel süreç ve odaklardan etkilenmektedir.

Bireylerin bu süreçte kendilerini yönetmeleri, denetlemeleri, düzenlemeleri önem arz etmektedir. Son yıllarda özellikle eğitim bilimleri alanında karşımıza çıkan kavramlardan biri de özdüzenlemedir. “*Hedefe doğru giderken anı yeniden yapılandırma*” şekliyle tanımlayabileceğimiz özdüzenleme, literatürde son 40 yıldır ülkemizde ise son 20 yıldır sıklıkla çalışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Liskala ve arkadaşlarına (2004) göre, özdüzenleme, bireylerin duygu, motivasyon ve üst bilişsel izleme ve kontrol basamaklarını içermekte ve sahip olunan inanç süreçlerinin birbiriyle etkileşiminden oluşmaktadır (6, 7).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireylerin öğrenmeye yönelik duygu, motivasyon ve inançları ile süreçte karşılaştıkları olası çatışma ve problemlere yaklaşma biçimleri kullandıkları stratejiler ve problem çözme becerilerinin öğrenmeyi ve öğretimin neticesi başarıyı etkilediği düşünülmektedir (8-11).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin özdüzenleme becerilerini kullanma süreçleri ile akademik başarıları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu, bireylerin problem çözme becerileri ile özdüzenleme ve özyeterlik algılarının ilişkili olduğu ve akademik başarıyı etkilediği, öğrencilerin kaygı düzeylerinin öğrenmeye etki ettiği, öğrencilerde stres oluştuğunda beynin strese cevap üretirken, öğrenme ve hafızayla bağlantılı olarak nöral sistemlerin işleyişinde performans azalmasının ortaya çıktığı bulgularına ulaşılmıştır (12-14).

Öğrenme sürecinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanları bulunmaktadır. Bireyler bir problem durumla karşılaştıklarında, duyuşsal boyutları kontrol ederek bilişsel boyutları işe koşarak gerekli analizleri yaptıktan sonra strateji belirler ve motivasyonlarını da kullanarak süreci yönetirler. Bu araştırmada, öğrenmenin üç önemli boyutu incelenmiş ve ön lisans öğrencilerinin özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisi araştırılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu problem doğrultusunda yanıtlanması beklenen sorular aşağıda sıralanmıştır.

1.3. Alt Problemler

Araştırma probleminin çözümüne yönelik alt problemler incelendiğinde;

a) Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin *Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği*'nin bilişsel ve bilişüstü stratejiler boyutu ve alt boyutlarında (Tekrarlama, Ayrıntılandırma, Örgütleme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Özdüzenleme) beceri düzeyleri karşılaştırıldığında öğrenciler arasında;

- Doğum yılı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Akademik genel not ortalaması bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- Çalışma durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Mezun olunan lise bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Gelir durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Etkinliklere katılma bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

b) Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin, *Problem Çözme Envanteri* alt boyutlarında (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) beceri düzeyleri karşılaştırıldığında öğrenciler arasında;

- Doğum yılı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Akademik genel not ortalaması bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Çalışma durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Mezun olunan lise bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Gelir durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Etkinliklere katılma bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

c) Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin *Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği* alt boyutlarında (Sosyal Destek Arama, İyimser Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım) beceri düzeyleri karşılaştırıldığında öğrenciler arasında;

- Doğum yılı bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

- Akademik genel not ortalaması bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Çalışma durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Mezun olunan lise bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Gelir durumu bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Etkinliklere katılma bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

d) Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin kullandıkları özdüzenleme stratejileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

e) Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin kullandıkları özdüzenleme stratejileri ile stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

f) Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Ayrıca ikinci amaç olarak da ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ile problem çözme ve stresle başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim anlayışında, “*öğrenmeyi öğrenme*” kavramı öğretimin başlıca amaçları arasında yer almaktadır. Yaşam boyu devam eden bu süreçte hızla değişen dünyada insan her zaman yeni bir şeyler öğrenmek ve çok zaman bunu kendi başına başarmak durumundadır. İş ve sosyal hayattaki başarı çok zaman bu öğrenmelere bağlı olmaktadır. Öğrenme becerisi, bilişsel süreçler kadar psikolojik süreçleri de yönetmeyi

gerektirmekte ve bireylerin öğrenme becerileri birbirinden farklılık göstermektedir. Öğrenmenin etkin olabilmesi için, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarını kontrol etmeleri ve aktif yönetmeleri gerekmektedir.

Öğrenme ve öğrenmeye etki eden faktörler incelendiğinde konuyla ilgili süreçlerin, öğrenme, motivasyon (güdülenme) ve öğrenmenin transferi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir (15). Öğrenmede motivasyonu sağlamanın ve canlı tutmanın, süreci kontrol etme ve yönetme becerisiyle yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda, bilişsel ve motivasyon süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmanın öğrenmenin etkililiğini artırdığı, kullanılan stratejilerin “stresle başa çıkabilme ve problem çözme becerilerinin” eğitim sürecinin başarılı olmasında büyük ölçüde etkili olduğu ve öğrenim hayatı boyunca ilgili eğitimlerle öğrencilere kazandırılması gerektiği savunulmaktadır (9- 11).

Öğretmen yetiştiren programlar gibi ön lisans çocuk gelişimi programları da öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerini artıracak nitelikler taşımakta, alana yönelik etkin plan, program ve uygulamalar içermektedir. Ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencileri mezun olduklarında devlette ve özel kuruluşlarda ücretli öğretmen olarak görev yapabilmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin temel unsurlarından (15);

- Sevgi ve özveri mesleği olması,
- insana şekil verme mesleği olması,
- tüm ülkelerde en yaygın ve toplum içinde saygın meslek olması,
- kadınlarca tercih edilmesi,
- toplum içinde liderlik vasfı yüklenmesi ve
- lisans mezunlarına devlet memuru olma hakkının tanınması öğretmenlik mesleğinin geçerliliğini korumasının nedenlerinden sayılmaktadır.

Ön lisans öğrencilerince tercih edilen çocuk gelişimi programları mesleğe başlamak için önemli bir basamaktır. Bu süreçte öğrencilerin mesleğe hazırlanması ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal süreçleri yönetme becerilerinin kazandırılması önemlidir. Öğretmenlik mesleği sosyal ilişkileri yönetmede sosyal becerilere ve etkin problem çözme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (16). Moore (2001)’dan aktarıldığına göre, öğretmenlerin sahip olması gereken bazı temel özellikler bulunmaktadır, bunlar (17);

- Öğrencilere pozitif yaklaşımlarla problemleri çözebileceği, yaratıcı ve kritik çözümler yapabileceği konusunda destek olmak ve bireysel öğrenme yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin yeni deneyimler edinmesine ve varolan tecrübelerini kullanmasına olanak sağlamak.
- Sınıf içinde düşünme becerilerini kullanmaya yönelik fırsatlar oluşturarak öğrenciye model olmak.
- Öğrencinin eğitime aktif katılımını sağlayarak, problem çözme, karar verme ve fikirlerini açıklamasına olanak sağlamak.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmak ve kazanılan bilgileri düşünme sürecinde kullanma konusunda destek olmak.
- Öğrencilerle öğrenme sorumluluğunu paylaşmak şeklinde sıralanmaktadır.

Bu ve benzeri nedenlerle öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin içeriği önemlidir. Problem çözme becerisi ile ilgili bilişsel, duyuşsal, davranışsal stratejilere sahip olmayan öğretmenlerin sınıf içinde bu becerileri kullanması ve öğrencilere aktarması mümkün olmamaktadır. Glaser (1992)'dan aktarıldığına göre, etkili öğretmenlik becerisine sahip olmak güç bir iştir. Yani öğretmen olmak için diploma almak kolay, içeriği doldurarak etkili ve verimli, faydalı ve üretken, yaratıcı ve fedakar öğretmen olmak zordur (16,18).

Öğretmen, teorik bilgilerini aktif hale getirerek öğrencilerini kendilerine ve toplumlarına faydalı hale getiren, gerekli değişimleri kurgulayıp uygulayan kişidir. Yaşadığı toplumda öğretmen, bilgi kaynağı olarak liderlik, arabuluculuk, hakemlik, yargıçlık, ebeveynlik, sırdaşlık, danışmanlık ve mesleğini temsil gibi rolleri taşımaktadır. Öğretmen, dost, uzlaşmacı, önder olmalı yetersiz ve biçimsel olmamalıdır. Güler yüzlü ciddiyeti sağlarken yaratıcılığı da desteklemelidir (19-21).

Öğretmenden beklenen etkili eğitim ortamında ise öğretmen, öğrenciyi ve sahip olduğu yeteneklerini kabul eden ve gelişmesi için gerekli aşamaları kolaylaştırmaya çalışan kişidir. Öğretmen öğrenmenin ve öğrencinin sorumluluğunu alır. Başarıları kadar başarısızlıklarını da önemser ve üzerinde çalışır. Eğitimde feda edilecek hiçbir fert yoktur prensibiyle hareket eder ve öğrencisini ve öğretme sürecinin gereklerini yerine getirir. Bu süreçte öğrenci ile kurulan duygusal bağ önemlidir. Öğrencisini ve öğretmeyi sevmeyen

öğretmen hep eksiktir. Araştırmalara göre, öğrenci ile öğretmen arasında kurulan duygusal bağ, öğretim sürecini ve sonucunu olumlu etkilemektedir (22, 23). Sayılan mesleki sorumluluklar yanında, öğretmenlerin bireysel özellikleri düşünüldüğünde, karşılaşılan stresli durumlarda gerekli bilişsel süreçleri işe koşarak etkili problem çözme becerilerine sahip olmak her öğretmen adayı için gerekli ön koşullar arasında yer almaktadır.

Bu çalışmayla, ileride öğretmenlik mesleğini seçecek ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin kullandıkları özdüzenleme beceri düzeyleri ile problem çözme becerileri ve stresle başa çıkabilme tarzları arasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmak istenmiş, öğrencilere kazandırılacak yaşam boyu öğrenmeyi de destekleyici bu yöntemlerin önemi vurgulanmıştır. Okul öncesinde görev alacak eğitimcilerin bu donanımla yetişmesi, gelecek nesillerinde erken çocukluktan itibaren benzer bilişsel, duyuşsal, davranışsal stratejileri öğrenerek uygulamaları ve eğitimleri boyunca kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri açısından önemlidir. Bu çalışma ile öğrenmenin bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutunu birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda literatüre katkı sağlaması ve yeni çalışmalara zemin oluşturması beklenmektedir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlar varsayılarak hareket edilmiştir.

a) Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışma grubunda herhangi bir öğrenme güçlüğü veya zihinsel bir engel bulunmadığı varsayılmıştır.

c) Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin kullanılan veri toplama araçlarına ve anket uygulamasına objektif ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

a) Bu araştırma, 2016-2017 eğitim - öğretim yılı bahar dönemi ile,

- b) İstanbul ili özel bir vakıf üniversitesinin meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programının 1. ve 2. sınıfında gece ve gündüz öğretime devam eden 240 öğrenci ile,
- c) Araştırma için oluşturulan, problem ve alt problemler ile, çalışmada kullanılan;
- “*Kişisel Bilgi Formu*”,
 - “*Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği*”,
 - “*Problem Çözme Envanteri*” ve
 - “*Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği*” ile ölçülen niteliklerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Ön Lisans: Üniversitelerin iki yıllık bölümlerinden mezun olan bireylerin elde ettikleri derecedir (24).

Çocuk Gelişimi: Erken çocuklukta engelli, normal, hasta, problemlili öğrencilerin gelişimi, eğitimi, beslenmesi ve sağlığıyla ilgili bilgisi olan ve çocukların gelişimine yönelik bireysel ve sosyal eğitim programları hazırlama ve uygulama, ailelere yol gösterme ve rehberlik için düzenlemeler yapma konularında çalışmak üzere öğrenciler yetiştiren bölümlerdir (25).

Bilişüstü Özdüzenleme: Öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, yönetme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme stratejilerinin bütününe verilen addır (26).

Özdüzenleme Stratejileri: Chih'den aktarıldığına göre, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için kullandıkları yöntem, taktik ve stratejilere denir (27).

Problem Çözme: Bir sorunu çözmek için, önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları da bulabilme olarak tanımlanabilir (28).

Stresle Başa Çıkma Tarzları: Stres oluşturan olaylarla ya da günlük telaşlarla ilgili olarak oluşan fiziksel, duygusal ve psikolojik yükü azaltmayı hedefleyen tepki türüdür (28).

2. GENEL BİLGİLER

Ön lisans öğrencilerinin özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma kapsamında oluşturulan kuramsal çerçeve incelendiğinde aşağıdaki noktalara dikkat çekildiği görülmektedir.

Ön lisansa devam eden öğrencilerin sahip oldukları gelişimsel özellikler incelendiğinde, Yaşam Boyu Gelişim kuramının bilinen temsilcilerinden Levinson (1978-1986-1996)'un "*Bireysel Yaşam Yapısı*" kuramından aktarıldığına göre, bireyler döllemeden ölüme kadar her gelişim döneminde çeşitli ödevleri yerine getirerek ilerlermektedir. Genç yetişkinlik dönemi incelendiğinde (29);

Gelişim dönemi olarak bireylerin yaşam boyu gelişim kuramcılarına göre üç evreden (ilk yetişkinliğe giriş, ilk yetişkinlik için yaşam yapısı oluşturma ve 30 yaşa geçiş) oluşan sürecin *ilk yetişkinlik* döneminde oldukları görülmektedir. Yetişkinliğe geçişte ilk evre olan 17-22 yaşlar bireylerin, ergenlikten yetişkinliğe geçtikleri, yeni duruma uyum sağlamak için acemilik yaşadıkları bir dönemdir. Geçiş sırasında bireylerin yaşadıkları karmaşayı anlamaları, kabul etmeleri ve düzenlemeleri önemlidir. Bu dönemde bireyler çeşitli alanlarda varlık göstermek durumundadırlar. Yetişkinlik çağındaki döngü kültüre göre değişse de evrensel bir sıra izlemektedir ve bu dönem yaşamda kritik önemi olan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bireyler, aile kurma, eğitimi sürdürme, işe başlama gibi süreçleri içeren bu dönemde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak kendileriyle ve toplumla etkileşim halindedir. Ergenlikte yaşanan içsel süreçler yerini sosyal ve toplumsal süreçlere bırakmıştır

Bu sebeple, alan yazında çocukluk ve ergenliğe gösterilen ilgi, mevcut birey sayısının da artmasıyla yetişkinlik ve yaşlılık dönemine doğru evrilmekte, bu alanda yapılan çalışmaların önemini artırmaktadır.

2.1. Özdüzenleme

Özdüzenleme, *anı yeniden yapılandırma becerisi* olarak tanımlayabileceğimiz, kişinin öğrenme ve etkinlik sürecine aktif katıldığı, işlediklerinin sorumluluğunu aldığı ve süreç içerisinde basamaklar arasında değerlendirme, düzenleme ve geliştirme yapabildiği aktif, canlı, değiştirilebilir, geliştirilebilir bir öğrenme yöntemidir. Bireyler özdüzenlemede kendi öğrenme hedeflerini kendileri belirlemektedir. Bu süreçte duygu, motivasyon,

bilişüstü stratejiler ve değerlendirme yanında bireylerin sahip olduğu inançlarda etkili olmaktadır (6, 30).

Önceleri sadece zeka ile açıklanmaya çalışılan bireysel farklar zamanla bilişüstü beceriler, bilişsel stratejiler, bilişsel stiller, öğrenme modelleri ve öğrenme stilleri ile açıklanmaktadır. Nispet ve Shucksmith (1986)'ten aktarıldığına göre, başarılı öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bazı taktik, teknik ve yöntemler kullandıkları ortaya çıkmış ve zihinsel süreçlerdeki bu farkındalıklar bilişüstü beceriler olarak adlandırılmıştır (5, 11).

Alanyazın incelendiğinde, özdüzenleme kavramı % 54 eğitim bilimleri ve % 34 sosyal bilimlerce çalışılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özdüzenleme öğrenme strateji ve becerileri ile ilişkilendirilerek öğrenme sürecindeki bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik yönleri yönetebilmeyi ve öğrenme ürününün kalıcılığını sağlamayı kapsamaktadır. Bu eğitim öğretim faaliyetlerinin arzulan nihai hedeflerindedir. Yapılan araştırma kapsamında, özdüzenleme, strateji ve süreçleri içine alan kaynaklar incelendiğinde eğitim ve öğrenme psikolojisi kaynakları çoğunlukta yer almaktadır. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özellikleri göz önünde tutularak öğrenmesi, öğrenme psikolojisinin, bu süreçte izlediği aşamalar ise eğitim psikolojisinin alanını oluşturmaktadır (5, 6, 20, 23, 31).

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bireysel farklılıklar üzerinde durmaktadır. Öğrenme sürecinde bireysel farkların önemini vurgulayan kuramlar incelendiğinde (32);

Bilişsel yaklaşım; insanı, algılayan, uyarıcıları seçip işleyerek anlamlandırabilme yeteneğine sahip aktif bir birey olarak tanımlar ve insanın algılamalarının yetiştigi çevrenin izlerini taşıdığını vurgular. *İnsancıl yaklaşım;* Gestalt yaklaşımını da içinde barındıran, yaşantıların fiziki, psikolojik ve çevresel birçok etmenin birleşiminden olduğunu ve insanın gelişim gücünü kendinden alan, seçim yapabilme ve davranışlarını denetleme yetilerine sahip bireyler olarak kabul eder. İki yaklaşımı da savunanlar, öğrenmeyi süreç olarak almışlar ve öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımına ve nasıl öğrendiğine ağırlık vermişlerdir.

Özdüzenleme kavramını ilk ortaya atanlar Piaget ve Vygotsky gibi ünlü bilişsel gelişim kuramcılarıdır. Anderson (1980)'dan aktarıldığına göre (33), biliş, "*insanın duyum yoluyla gelen uyarıcıları algılamasını, kavramlaştırmasını, bunlarla düşünmesini,*

sorunları çözmelerini sağlayan beyinsel güçtür”.

Bilişsel sistem ise, kalıtımla getirilen gizil güçlerin çevreden alınan uyarıcılarla etkileşmesi ve karşılaşılan sorunlara düşünce, görüş ve çözüm üretmesi olarak tanımlanmaktadır. *Düşünce*; düşünme süreciyle elde edilen ürün, *görüş*; olaylara, nesnelere ve düşüncelere biçilen değer, *çözüm*; belli bir sorunu çözmek için bilimsel bilgilere dayandırılarak elde edilen seçeneklerdir.

Bilişsel yaklaşım psikolojide hem en eski hem de en yeni ekol olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlar incelendiğinde alanın bilinen kuramcılarında Piaget'e göre, insan üç değişmez işlev ile dünyaya gelmektedir (4);

Örgütlenme; insan vücudu gibi insan beyni de farklı fonksiyonları olan yapıları bir araya getirme ve bütünlük oluşturma eğilimindedir. *Uyum sağlama*; insanın kendi içinde, dış dünyası ve çevresi ile ilişkilerinde denge içinde olmasıdır. *Özümseme* ve *düzenleme* olarak iki kısımdan oluşur. Bu çalışmada düzenleme boyutu ele alınmaktadır. *Dengeleme*; doğuştan gelen bir özellik olarak, bilişsel gelişim kuramının bu özelliğe dayandığı söylenebilir. Zihin sürekli denge halinde olma eğilimindedir. Öğrenilen yeni bilgiler mevcut bilgiyle örtüşmüyorsa zihinde rahatsızlık oluşturur ve kişiye bilişsel bir çelişki yaşatır. Kişinin bu çelişkiyi giderme çabasına dengeleme denir.

Vygotsky ise bilişsel gelişim kuramında sosyal çevre ve kültürel yapının önemini vurgulamıştır. Vygotsky'e göre öğrenme; *“sosyal etkileşim yoluyla kültürleme işi”* olarak tanımlanmaktadır. Vygotsky'e göre özdüzenleme ise beş basamaktan oluşmakta olup; *“bireyin, düşünme, düşünmesini analiz etme, planlama, izleme ve sonucu değerlendirmesi”* olarak tanımlanmaktadır (33).

Özdüzenleme gelişimi incelendiğinde, erken çocukluktan itibaren gelişmeye başladığı, okula başlama süreci ile de hızlandığı görülmektedir. Erken çocuklukta gözlenen özdüzenleme bireylerin, uyum gösterme, olumsuz davranışlarını engelleyebilme, duyuşsal kontrol sağlama, hazzı erteleme ve dikkat kontrolünü sağlama basamaklarından oluşmaktadır. Okul yaşına yaklaştıkça beklenen bilişsel becerilerin göstergesi dikkat kontrolünü sağlama, odaklanma ve gerektiğinde düzenleme yaparak yön değiştirme becerileri bu dönemdeki özdüzenleme süreçlerini oluşturmaktadır (34).

Ergenlikle birlikte, bireyler akademik olarak hayatlarını etkileyecek birçok sınav için hazırlıklı olma ve bu süreçte bedensel, duygusal, sosyal değişimlerini de yöneterek bilişsel, duyuşsal, davranışsal düzenlemeler yapmak durumundadırlar. Özdüzenlemenin birinci basamağında öğrenciler, ödevle yönelik tanımlamalar yaparlar, görevin profilini oluştururlar. İkinci aşamada, görev için çerçeve belirlerler ve amaç oluştururlar. Sonraki aşamada belirledikleri amaçlara uygun taktik ve stratejiler oluşturup uygularlar. Bireylerin bu süreçte amaçlarına yönelik taktik seçme ve birleştirmede farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir, motivasyonları önemlidir. Boekaerts ve Corno (2005)'dan aktarıldığına göre okul bazlı özdüzenlemeli öğrenmenin karmaşık süreci, “*akademik, kendini gerçekleştiren ve korumaya alan*” amaçların birbiriyle rekabetini içeren üç fazda değerlendirilmektedir (7).

Kendini gerçekleştirme süreci, insancıl yaklaşımın temsilcilerinden Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde yer almaktadır. İhtiyaçlar incelendiğinde; “*fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, değer ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme topluma katkı*” (doruk yaşantılar) şeklinde sıralanmaktadır. Bireyler alt basamak ihtiyaçlarını karşılanmadan bir üst basamağa geçememektedir (4, 18, 32, 33).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow kuramında insanların mutlu, doyumlu ve sağlıklı psikolojik süreçleri nasıl elde edebileceği ile ilgilenmiş ve “Freud bize psikolojinin hasta yarısını tanıttı bizde sağlıklı yarısıyla ilgilenmeliyiz” demiştir. Ona göre, “insan olabileceği her şeyi olmalıdır, kendi doğasına sadık kalmalıdır” (35). Maslow’a göre özgün ve mutlu bir varoluş için insan gerçekte neyi gereksindiğini bilmelidir. Bu biliş; “farkındalığın farkındalığı” olarak ta tanımlanmaktadır. Her organizma varoluş biçimini sosyo-kültürel yapı içinde geliştirerek zirveye ulaştırmak zorundadır.

Maslow’un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi”ne göre doruk yaşantı insanlaşma sürecinin tamamlandığı son basamaktır. Bu basamak, toplumsal rol ve beklentilerin bireysel doyum ve yaratıcılık içinde harmanlandığı bir evredir. Köklü medeniyetimiz ve kadim bilgilerimizde de bir benzeri görülen bu süreç, sufi psikolojisinde tekamül evresi olarak adlandırılmaktadır. İnsanın tüm arayışları yaradılış gayesine ulaşmak içindir. İnsan, ham halden olgun hale çeşitli basamak ve evrelerden geçerek ulaşmakta ve “kamil (olgun) insan” olmaktadır (34, 36, 37).

Kendini gerçekleştiren (olgun) insanın özellikleri incelendiğinde (4, 33);

- Belirsizliğe katlanabilir, gerçeği olduğu gibi algırlar.
- Kendini, başkalarını ve olayları olduğu gibi kabul ederler.
- Düşünce duygu ve davranışları içtendir.
- Sorunların çözümünde kendi üzerinde yoğunlaşmaktansa, olgu ve süreçler üzerinde yoğunlaşırlar.
- Mizah anlayışları gelişmiştir.
- Yaratıcı, verimli ve üretkendirler.
- Kendilerine yetebilirler gerektiğinde bağımsız olabilirler.
- Demokratiktirler.
- Kendilerine güvendikleri gibi diğer bireylere de güvenirlirler.
- İlişkileri duygu yüklüdür, üst düzey duygular yaşadıkları da olur.
- İnsanlığın ortak mutluluğu ile ilgilidirler.

Günümüzde insanoğlu modern koşullarda fazlasıyla karşılanan ihtiyaçlarına rağmen, öğrenme süreçlerini daha başarılı yönetme beklentisini çok zaman karşılayamamaktadır.

Çünkü ihtiyaçların karşılanması gerek şart olup, yeter şart değildir. Sürece etki eden öğelerin tespiti ve tesiri önemlidir. Bu öğelerin süreçteki katkılarını yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır (4, 19).

Bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçmelerinde en önemli etkenlerden biri de güdülenmesidir. Güdülemek ve güdülenmek olarak ele alınan kavram hem öğrencileri hem yakın çevreyi aile ve eğitimcileri yakından ilgilendirmektedir. Öğrenmede etkin rol almak güdülenmeyi gerektirir. Gdülenme (motivasyon); “*belirli bir amaç ve gayeye ulaşmak, ihtiyaçları karşılamak ve harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. Çaba ise, kişinin var olan potansiyellerini açığa çıkarmak için sergilediği bir eylemler bütünüdür*”. Sahip olunan bireysel süreçlerin etkin ve aktif bir şekilde yönetilmesidir. Birçok durumda başarı, bireysel ve çevre faktörleri ile güdülenmeye bağlıdır (23, 33).

Bir başka deyişle güdü, insanı gelişmeye iten hareket ettirici temel güçtür. Hilgard ve Bower (1974)’den aktarıldığına göre, güdülenme öğrenmenin başından sonuna dek, öğreneni sürekli uyanık, etkin ve eyleme geçmeye hazır tutan dürtülerdir. Gdülenme süreci ise, güdünün oluşması ve doyurulması için geçen süreçte izlenen davranışlar bütünü olarak adlandırılmakta ve oluşan döngü aşağıdaki aşamaları içermektedir bunlar; gerekseme aşaması, ortam arama aşaması, isteme aşaması, seçenek arama aşaması, doyum aşaması şeklindedir (20).

Organizma herhangi bir uyarı bütünlük içinde algılama eğilimindedir. Zihinsel süreçlerdeki bütünlük olgusu, duygular aracılığı ile elde edilen bulguların, bilişsel yapıya göre yeniden örgütlenmesi işidir. Bu örgütlemeye önemli etkisi olan motivasyon iki şekilde ortaya çıkmaktadır (23, 18). *Dıştan güdülenme*, davranışçı akımın (Skinner) benimsediği pekiştirme kullanımına yönelik motivasyon. *İçten güdülenme*, bilişsel (Bruner) ve hümanist (Maslow) akımın benimsediği, bireylerin merkeze alınıp, ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik motivasyon.

Pintrich ve Groot (1990)’a göre güdülenmeyi (motivasyonu) etkileyen üç temel öğe bulunmaktadır. Bunlar, bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisi olarak belirtilmektedir (12).

Özdüzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan nokta, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (7). Özdüzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve strateji olarak tanımlanabilir. Yani kendi amaçlarını belirleme ve bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini motive etme işidir.

Gagne (1985)'den aktarıldığına göre etkili öğrenmenin olabilmesi için süreçte yerine getirilmesi gereken bazı ödevler bulunmaktadır (23, 38). Bunlar;

- Dikkati çekme ve güdülenmeyi sağlama.
- Görevin hedeflerinden haberdar olma.
- Yeni öğrenmelerden önce ön bilgilerin hatırlanması.
- Materyalin etkin sunumu.
- Süreçte rehberlik sağlama.
- Davranışın meydana gelmesi.
- Geri bildirimlerde bulunma.
- Değerlendirme.
- Kalıcılık ve öğrenilenlerin aktarımını sağlama şeklindedir.

2.1.1. Özdüzenleme Tanımları

Özdüzenleme bireylerin öğrenmeleri sırasında etkin olmaları ve kontrolün kendilerinde bulunması işidir. Alan yazın incelendiğinde, özdüzenleme ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Boekaerts ve Cascallar (2006)'a göre özdüzenleme, *“bireylerin kendileri için belirledikleri hedefleri doğrultusunda biliş, duygu, eylem ve çevresel özellikleri özyönetimsel, yinelemeli ve çok bileşenli olarak yönetme işlemidir”* (39). Yani kişinin öğrenmesinde sahip olduğu içsel yürütücülerle kendini hedefe doğru yönelterek, süreçteki kontrolü elinde bulundurması; ihtiyaç halinde çeşitli yöntemler kullanarak gerekli yapılandırmaları yapması ve öğrenmeyi sonuca ulaştırması hatta öğrenmenin kalıcılığını sağlaması eylemidir.

Özdüzenleme becerileri, bireylerin akademik başarılarında önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte aynı zamanda hayat boyu öğrenmede de önemli katkılar sunmaktadır. Akademik başarı söz konusu olduğunda özdüzenlemeye sahip bir öğrenci, bir ödevi başarmak konusunda hedefleri olan, süreç içinde kullandığı taktik ve yöntemleri ayarlayabilme ve düzenleyebilme motivasyonu taşıyan kişidir. Zimmermann (1989)'a göre, *“öğrenen, hedefe ulaşmak için kendiliğinden düşünce, duygu ve davranışlar üretmekte ve ileriye yönelik etkinlikler sergilemektedir”* (39).

Özdüzenleme bireylerin içsel denetim yoluyla organize olmalarını ve süreçte motivasyon devamlılığını sağlamayı hedefleyen eylemler bütünüdür. Amaç öğrenenlerin kendi süreçlerinde etkin olma yetisini bireylere kazandırabilmektir. Yapılan çalışmalarda, özdüzenleme ile ilgili motivasyon ve özyeterlilik kavramları öne çıkmaktadır. Pintrich (1990) kuramında, özyeterliliğe sahip öğrenenlerin özdüzenlemeli öğrenme ortamlarında daha başarılı olduğunu savunan önemli araştırmacılardandır. Ona göre, *“özdüzenlemeli öğrenmede en önemli bileşen öğrenenlerin motivasyonudur ve bunu sağlamada bireylerin motivasyona ait özyeterlilik inançları önem taşımaktadır”*. Pintrich'in yaptığı çalışmalarda, öğrencileri başarılı sonuca götüren çeşitli yöntem ve strateji kullanımı gerektiren bir motivasyon etkisinden bahsedilmektedir (12).

Bazı araştırmacılar ise özdüzenlemede özyeterlilik duyguları kadar seçilen stratejilerin de önemli olduğunu savunmuşlardır. Barkowski (1992)'ye göre özdüzenleme, *“öğrenenlerin bir öğrenme stratejisini kullanmayı öğrenmeleri ile başlar, zamanla kullanılan stratejiler çeşitlenir ve öğrenilen yeni stratejilerin farklı ortamlarda deneyimlemesi ile öğrenme gerçekleşir”* (39).

2.1.2. Özdüzenlemeli Öğrenme Modelleri

Bu bölümde özdüzenleme ile ilgili literatürde kullanılan başlıca modellere yer verilecektir.

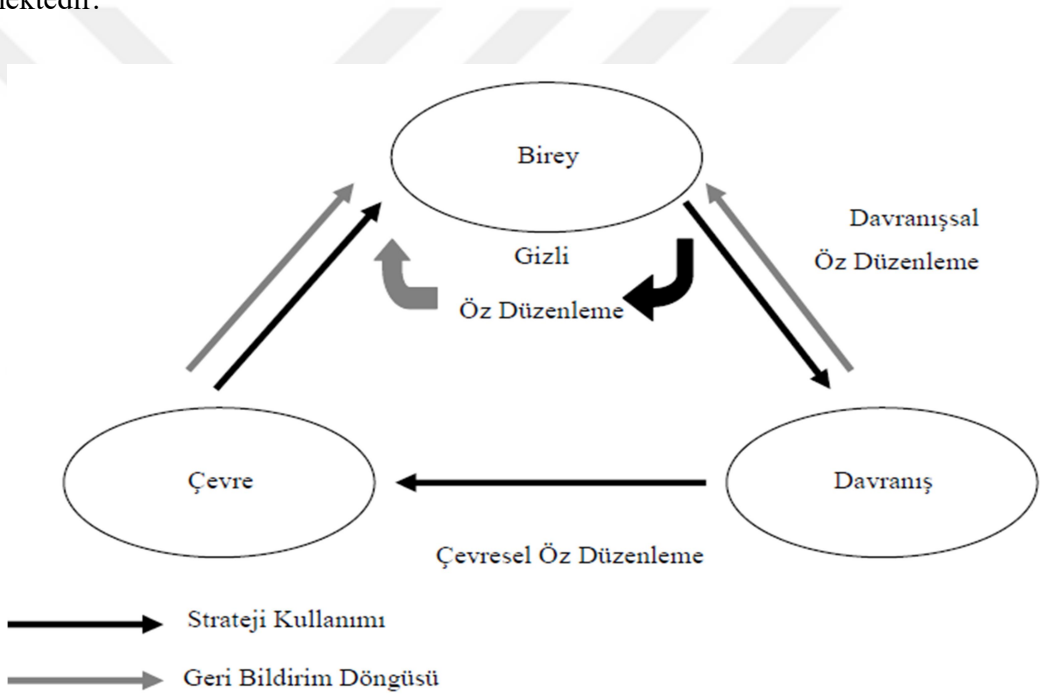
2.1.2.1. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Bu modelde Zimmerman, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından etkilenmiştir. Bandura kuramında, kişilerin sahip oldukları duygu ve düşüncelerinin onların sonraki

davranışlarına temel teşkil ettiğini vurgulamaktadır (30). Sahip olunan bilişsel yeterlikler kadar sosyal öğrenme ve inançlarda davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Zimmerman'a göre, özdüzenlemeye dayalı öğrenme döngüsel bir yapı izlemektedir (40).

- *Davranışsal Özdüzenleme*; bireyin öğrenme için kullandığı yöntemleri kapsar.
- *Çevresel Özdüzenleme*; bireyin çevreyle etkileşimini ve çevresel koşullarını kapsar.
- *Bireysel Özdüzenleme*; bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçlerini kapsar.

Zimmerman'a göre özdüzenlemeye dayalı öğrenme döngüsü Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Özdüzenlemdeki Üçlü Etkileşim.

Kaynak; Zimmerman Barry J. "Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective", (Ed. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner), *Handbook Of Selfregulation*, Elsevier Academic Press, United States Of America, 2000.

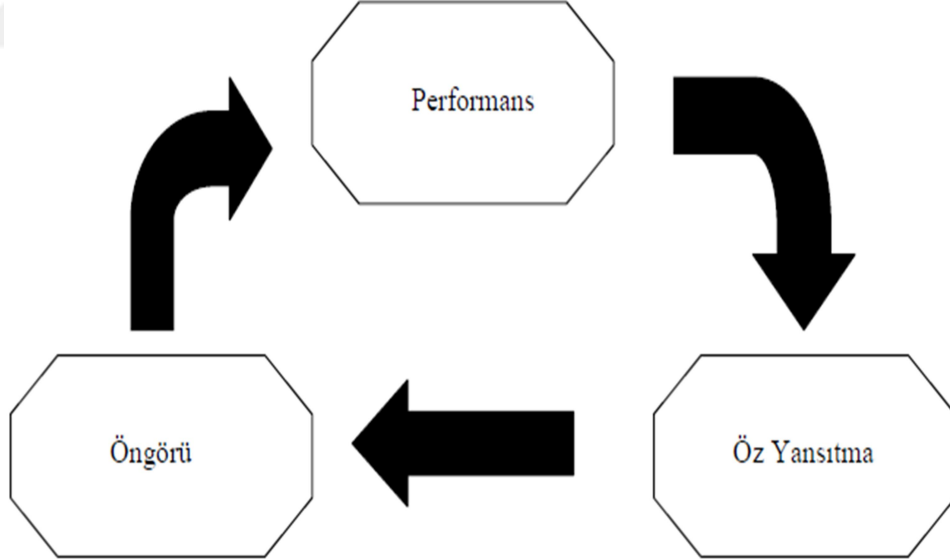
Zimmerman'ın sosyal bilişsel özdüzenlemeli öğrenme modeli üç evreden oluşmaktadır (40). Zimmerman'ın özdüzenlemeli modelindeki evreler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Zimmerman'a Göre Özdüzenleme Evreleri

Özdüzenlemeli	Öğrenme	Evreleri
Öngörü	Performans	Özyansıtma
Görev Analizi -Amaç Belirleme -Strateji Planlama	Özkontrol -Özöğretim -Hayal -Dikkati Odaklama -Hedef Stratejileri	Özyargılama -Özdeğerlendirme -Nedensel Yorum
Özmotivasyonel İnançlar -Özyeterlik -Sonuç Beklentileri -İçsel İlgi -Öğrenme Hedefi	Özgözlemleme -Özkayıt -Özdeneyim	Öztepki -Özmemnuniyet -Uyarlamalı-Savunmacı

Kaynak; Zimmerman Barry J. "Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective", (Ed. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner), Handbook Of Selfregulation, Elsevier Academic Press, United States Of America, 2000.

Zimmerman'a göre özdüzenleme evrelerini içeren özdüzenlemeye dayalı öğrenme döngüsü Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenme Döngüsü.

Kaynak; Zimmerman Barry J. "Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective", (Ed. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner), Handbook Of Selfregulation, Elsevier Academic Press, United States Of America, 2000.

Modeldeki döngüyü sağlayan evreler incelendiğinde (40);

1. **Önceden Düşünme (Öngörü) Evresi (Forethought Phase)**, öğrenme süreci başlamadan önceki sahip olunan inançlardır. Öğrenme çabasından önceki süreçleri de temsil eden evredir. İki aşamalıdır;

a. **İş (Görev) Analizi (Task Analysis)**: Amaç belirleme (*goal setting*) ve strateji geliştirmeyi (*strategic planning*) içerir. Öğrenmede bütüne giderken en yakın parçayı öğrenmeyi hedefleyerek başlamayı amaçlar. Örneğin tenis oynamak için önce raket tutmayı ve sonra top kontrolünü sağlamak gibi.

b. **Özmotivasyonel İnançlar (Self-Motivation Beliefs)**: Öğrencilerin öğrenmeye karşı özyeterlik (*self-efficacy*), sonuç beklentileri (*outcome expectations*) gibi inançlarını, içsel ilgi (*intrinsic interest/value*) ve öğrenme hedefini yönlendirebilmeyi (*goal orientation*) içermektedir. Fen dersinde deneysel izlenceyi eğlenceli ve ilgi çekici bulan bir öğrencinin özdüzenlemeli öğrenme ile dersi öğrenmeye karşı motivasyonunun yüksek olması beklenmektedir.

2. **Performans Evresi (Performance Phase)**, özdüzenlemeli öğrenmede, öz kontrol ve öz gözlemlenme olarak ikiye ayrılan davranışsal süreçleri içerir.

a) **Özkontrol (Self-Control)**: Önceden düşünme evresinde belirlenen hedefler doğrultusunda seçilen öğrenme yöntem ve stratejilerinin uygulanma evresidir. Amaç öğrenenin yüksek motivasyonla öğrenmeye gayretini sağlamaktır. Bu süreç özöğretim (*self-instruction*), hayal (*imagery*), dikkati odaklama (*attention focusing*) ve hedef stratejileri (*task strategies*) aşamaları ile sağlanmaktadır.

b) **Özgözlemlenme (Self-Observation)**: Kişinin kendisiyle ilgili olaylar hakkında farkındalık geliştirebilmesi için kendi kayıtlarını tutması (*self-recording*) ve olayların sebeplerine ulaşabilmek için denenceler (*self-experimentation*) yapmasını içerir. Öğrencinin sınava hazırlanırken yaparak çalıştığında daha iyi öğrendiğini fark etmesi ve farklı sınavlara hazırlanırken bunu deneyimlemesi örnek verilebilir.

3. **Özyansıtma Evresi (Self-Reflection Phase)**, öğrenme işlemi için gösterilen emekten sonra ortaya çıkan süreçlerdir. Özyargılama ve öztepki olarak ikiye ayrılmaktadır.

a) **Özyargılama (Self-Judgement)**: Öğrenenin öğrenme için gösterdiği çaba sonunda kendi öğrenme sürecini yargılayarak değerlendirmesidir. Öğrenen bunu iki şekilde yapabilir, belirlenmiş bir standart ya da benzer öğrenenlerle sürecini kıyaslayarak (*self-evaluation*) değerlendirebilir yada kendi sürecinin başarı ve başarısızlık nedenlerine yönelik inançlarına yorumlamalar (*causal attribution*) yapabilir. Öğrenenin motivasyonunu düşürmeden kendini ve çevresini suçlamadan öğrenme sürecindeki hatalarını tespit edip çözümler üreterek yeni durumlar için düzenlemeler yapabilmesidir.

b) Öztepki (Self-Reaction): Öğrenenin sergilediği öğrenme performansı sonunda gerçekleştirdiği sürece yönelik özmemnuniyetinin (*self-satisfaction*) olması sonraki öğrenme performanslarına olumlu katkılar sağlamakta ve motive etmektedir. Bireyler bu süreci iki şekilde yorumlarlar; uyarlamalı (*adaptive*) ve savunmacı (*defensive*). Sınavı varken gitmemeyi tercih eden öğrenen savunmacı, ders çalışma saatlerini daha iyi performans için kendine göre düzenleyen öğrenen ise uyarlamalı öztepki sergilemiş olmaktadır.

2.1.2.2. Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich tarafından geliştirilen model Zimmerman'ın özdüzenlemeli öğrenme modelinde olduğu gibi Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramından etkilenerek ortaya çıkmıştır. “Özdüzenlemeli öğrenme için genel çerçeve” başlıklı modelde öğrenmede motivasyonun ve bilişsel süreçlerin etkililiği vurgulanmıştır (41). Pintrich'in “Özdüzenlemeli öğrenme için genel çerçeve” modelinin dört farklı özdüzenleme alanını içeren dört evreden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme İçin Genel Çerçeve Modeli

Evreler	Özdüzenleme Biliş	Alanları ve Motivasyon-Etki	Evreleri Davranış	İçerik
Önceden Düşünme, Planlama ve Etkinleştirme	Amaç Önbilgi Metabiliş	Hedefe Uyum Özyeterlik Zorluk Algısı Görev Değeri İlgi	Zaman Efor Planı Davranış Gözlemi	Görev Algısı İçerik Algısı
İzleme	Değerlendirme Farkındalık	Motivasyonel İzleme	Zaman ve Efor Yönetimi	İçeriksel İzleme
Kontrol	Bilişsel Kontrol	Motivasyonel Kontrol	Davranışsal Kontrol	İçeriksel Kontrol
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel Yargılar	Efor Gösterimi	Davranış Seçimi	Görev Değerlendirme

Kaynak; Pintrich, P. R. “A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students” Educational Psychology Review, 2004.

Tablo 2 incelendiğinde, Pintrich'in (2004) *Özdüzenlemeli öğrenme için genel çerçeve* modelinin dört farklı özdüzenleme alanını içeren dört evreden oluştuğu görülmektedir.

1. **Önceden Düşünme, planlama ve etkinleştirme (Forethought, planning and activation) Evresi**, öğrenme öncesi biliş, motivasyon, davranış ve içerikleri kapsar.
 - a) *Biliş (cognition) alanı*: Öğrenme etkinliği öncesi amaç belirleme, ön bilgi ve metabilşin yer aldığı alandır.
 - b) *Motivasyon (motivation/affect) alanı*: Öğrenme etkinliği öncesi hedefe uyum, özyeterlik, öğrenmeye yönelik zorluk ve kolaylık algıları, görev değeri ve göreve karşı ilgiyi içerir.
 - c) *Davranış (behavior) alanı*: Öğrenme etkinliği öncesi zaman ve efor planlaması, davranışa yönelik öz gözlemlenme planlamasını içerir.
 - d) *İçerik (context) alanı*: Öğrenme etkinliği öncesi öğrenenlerin göreve ve içeriğine yönelik algılarını içeren evredir.
2. **İzleme (Monitoring) Evresi**, Öğrenme sürecinde öğrenmeye yönelik farkındalıklarında bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve içeriksel izlemelerini kapsar.
 - a) *Bilişsel izleme*: Öğrenme sürecinde öğrenmeye yönelik bilişüstü farkındalık ve bilişüstü değerlendirmelerin yer aldığı alandır.
 - b) *Motivasyonel izleme*: Öğrenme sürecinde öğrenmeye yönelik öğrenenin özyeterliğini, algılarını, değerlerini ve ilgilerini içerir.
 - c) *Davranışsal izleme*: Öğrenme sürecinde öğrenmeye yönelik zaman ve efor yönetimini içerir.
 - d) *İçeriksel evresi*: Öğrenme sürecinde öğrenmeye yönelik öğrenenlerin göreve ve içeriğine yönelik algılarının değişip değişmediğini içeren evredir.
3. **Kontrol (Control) Evresi**, öğrenme sürecinde öğrenmeye yönelik akışı bilgi ve görevin süreçte kontrol ve düzenleme aşamalarıyla biliş, motivasyon, davranış ve görev içeriklerindeki kontrol basamaklarını kapsar.
 - a) *Bilişsel kontrol*: Öğrenme sürecinde öğrenenlerin sürece yönelik kullandıkları bilişsel ve bilişüstü etkinlikleri içerir.
 - b) *Motivasyonel kontrol*: Öğrenme sürecinde öğrenenlerin sürece yönelik kendine yaptığı pozitif yönlendirmeleri içerir.
 - c) *Davranışsal kontrol*: Öğrenme sürecinde öğrenenlerin sürece yönelik sebat etmeyi, eforu yaygınlaştırarak gerekli durumlarda destek alma basamaklarını içerir.
 - d) *İçeriksel kontrol*: Öğrenme sürecinde öğrenenlerin öğrenmelerinin ve kullandıkları stratejilerinin kontrolünü içeren evredir.
4. **Tepki ve Yansıtma (Reaction and Reflection) Evresi**, öğrenme etkinliğinde öğrenenin süreçlere ait bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve içeriksel tepki ve değerlendirmelerini kapsar.
 - a) *Bilişsel değerlendirme*: Öğrenme etkinliğinde öğrenenlerin motivasyon, davranış ve görev içerikleri için temel teşkil eden performanslarını değerlendirmesidir.

- b) *Motivasyonel tepkiler:* Öğrenme etkinliğinde öğrenenlerin azalan motivasyonlarını yükseltmek için sergiledikleri eforlarını içerir.
- c) *Davranışsal tepki ve yansıtma:* Öğrenme etkinliği öncesi zaman ve efor planlaması, davranışa yönelik özgülleme planlamasını içerir.
- d) *İçeriksel tepki ve yansıtma:* Öğrenme etkinliğinde görev, talep ve içeriksel faktörlerin gözden geçirilmesidir.

Sağlıklı bir özdüzenleme yapabilmek için, öğrenenlerin görevi sonuca ulaştırmalarına yönelik inançları (özyeterlik), çevreyi öğrenmeye uyumlu kılmaları ve değişim gerektiğinde yerinde değerlendirme ve düzenleme yapabilmeleri gereklidir (41).

2.1.2.3. Winne ve Hadwin'in Dört Evreli Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Birden fazla teorisyenden (Bandura, Zimmerman, Carver, Kuhl, Paris ve Byrnes) etkilenecek ortaya çıkan bu modelde özdüzenleme dört evrede incelenmiştir (39, 42).

- *Görev Tanımı (task definition) Evresi,* öğrenenlerin göreve ait algılarını içerir.
- *Hedef Koyma ve Planlama (goal setting and planning) Evresi,* öğrenenlerin göreve ait algılarla ilgili hedefler oluşturmayı ve oluşturulan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik planlamalar yapmayı içerir.
- *Performans(performance) Evresi,* belirlenen hedeflere yönelik yapılan planlamalar için uygun yöntem ve stratejilerin belirlendiği aşamadır.
- *Değerlendirme (assessment) Evresi,* öğrenme sürecinin son evresinde önceki evrelerdeki kazanımlar ve meta düzey bilgilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2.1.2.4. Boekaerts'in Uyum Sağlayabilen (Adaptable) Öğrenme Modeli

Modelin merkezde değer algısı yer almaktadır. Kuhl'un "*Eylem Kontrol Teorisi*"nden esinlenerek geliştirilmiştir. Boekaerts'in *Uyum Sağlayabilen Öğrenme Modelinde* üç bilgi kaynağı kullanılmaktadır; öğrenme durumlarının algısı, üst biliş algısı, öz sistem.

Modelde değer algısının öğrenenin sınıftaki davranışlarına tesir ettiği düşünülmekte; olumlu değer biçmelerin öğrenmeye yönelik kişisel kaynakları çoğalttığı, olumsuz değer

biçimlerin ise kaynakların azalmasına sebep olduğu bununda benlik korumasını arttırdığı görüşü yer almaktadır. *Uyum Sağlayabilen Öğrenme*, olumlu ve olumsuz değer yüklemeleri arasındaki dengeleme olarak açıklanmaktadır (39, 42).

2.1.2.5. Barkowski'nin Sürece Yönelik Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Bilgi işleme teorisinden etkilenecek geliştirilen Barkowski'nin *Sürece Yönelik Özdüzenlemeli Öğrenme Modelinde* üstbilişsel strateji seçimi ve kullanımı önemli yer tutmaktadır. Modele göre, öğrenen belirlediği hedefler için seçtiği stratejileri kullanırken kişisel ve motivasyonel olarak sergilediği performansı takip etmeyi de öğrenir ve böylece öğrenmeye yönelik özdüzenlemelerini geliştirir.

Alanyazına bakıldığında, sayılan özdüzenlemeli öğrenme modellerine ek olarak, Kanfer'in üç aşamalı özdüzenleme modeli ve aynı modelin Miller ve Brown tarafından geliştirilmesiyle oluşturulan yedi parametrelilik özdüzenlemeli öğrenme modelleri bulunmaktadır (39, 42).

2.1.3. Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Etkili öğrenmeyi sağlamak için seçilen hedeflere giden yolda kullanılan yöntemlerdir. Başarının belirleyicisi olarak öğrenenler çeşitli stratejiler geliştirmekte ve kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejisi bireylerin, duyuşsal durumlarını düzenleyerek öğrenilen yeni bilgiyi seçmelerini, örgütlemelerini ve bütünleştirmelerini kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları yöntemlerdir (42).

Özdüzenlemeye dayalı öğrenme süreci incelendiğinde sürece tesir eden iki temel öğeden bahsedilmektedir (64). Özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar. Özdüzenlemeli öğrenme becerisinde kullanılan stratejiler önem taşımaktadır. Zimmerman'a göre bu stratejiler, devinişsel ve bilişsel yeteneklerin öğrenenlere kazandırılması ve işe koşulmasıdır. Pintrich ve arkadaşlarına göre ise kullanılan özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ikiye ayrılmaktadır (43). Bilişsel stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri.

Eğitim, öğretim uzun ve zahmetli bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin irade eğitimi de önem kazanmaktadır Özdüzenlemeli öğrenmenin bilişsel ve kaynak yönetme stratejilerinde,

öz-iradenin önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Öz-irade öğrencilerin belirli amaçları gerçekleştirmek için sahip oldukları güç olarak ifade edilmiştir. Garcia'dan aktarıldığına göre, özdüzenlemeli öğrenmede öz-iradenin önemli olduğunu ve çocukların bilişsel ve kaynak yönetme stratejilerini kullanırken onlar için olumlu yönde etki sağladığını belirtilmiştir (38).

Özdüzenleme stratejileri incelendiğinde (27);

- a) Tekrarlama Stratejileri; eldeki veriyi benzer şekliyle yineleyerek bilgiyi akılda tutmaya ve ezberlemeye yarayan tekniklerdir.
- b) Anlamlandırma Stratejileri; eldeki verinin anlaşılır hale gelmesi için kullanılan notlar, özet çıkarma gibi yöntemlerdir.
- c) Örgütlenme Stratejileri; eldeki verinin tekrarlamamanın aksine kısa bellekten yerine uzun belleğe atılması için yapılan parçalara bölme, gruplandırma gibi yöntemlerdir.
- d) Üst biliş stratejileri; eldeki veriyi işlemede bireyin kendi yeterliklerinin farkında olması gerektiğinde kullanabileceği bilişsel kaynaklarının farkında olması, bilişsel sürecini izleme ve yönetme becerilerini kapsayan stratejilerdir. Üst biliş stratejileri; planlama, izleme ve düzenleme olarak üçe ayrılır;
 - *Planlama*; öğrenme materyali hakkında ön bilgileri kapsayan, önceki bilgilerle hatırlanmasını kolaylaştırmak için örgütleyerek kolay anlaşılır hale gelmesi için izlenecek basamakları içerir.
 - *İzleme*; öğrenme işlemi sırasında gerçekleşen değişimlere uyum sağlayarak süreçteki öğrenmeleriyle ilgili dağılan dikkati toplama gibi etkinliklerdir.
 - *Düzenleme*; izlemeyle yakından ilgilidir, performansı izlerken ihtiyaç duyulan değişiklikleri de yapabilmek, sürecin basamakları arasında kontrol ve değerlendirme yapabilme işlemidir.
- e) *Kaynak yönetme stratejileri*; zaman, çaba, çalışma ortamı, akran ve öğretmenden yardım arama stratejileri gibi bireylerin sahip oldukları kaynaklarını yönetme becerilerini içerir.
 - *Zaman ve çalışma çevresini düzenleme*; etkinliklerini planlayarak zamanını etkin yönetmesi ve çalışma ortamını öğrenmeye yarayacak şekilde düzenleme becerileri ile ilgilidir.
 - *Çabayı düzenleme*; öğrenmeyle ilgili karşılaşılabilecek olumsuzlukları etkin yöneterek dikkati kontrol ederek sürdürmeye yarayan etkinliklerdir. İradeyi kuvvetli kılmak işidir.
 - *Akarandan öğrenme*; öğrenme ortamında yaşlılardan farklı bakış açılarını kazanarak etkileşimde bulunma tekniğidir.

- *Yardım isteme*; öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları problem durumlarda çevrelerinden, öğretmen ve arkadaşlarından yardım alabilmelerini destekleyen yöntemlerdir.

Özdüzenlemeli öğrenenlerin tercih ettikleri stratejiler incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşündükleri çeşitli öğrenme stratejilerini (*not alma, altını çizme, özetleme, tekrarlama, dikkati çekme* stratejileri gibi) uygulamakta ve öğrenme süreçlerine yönelik düzenlemeler geliştirdikleri görülmektedir. Uygulamaya yönelik çeşitli formüller bulunmaktadır. Yeşilyaprak'ın geliştirdiği İSOAT (i: izle, s: sor, o: oku, a: anlat, t: test et) olarak formüle edilen öğrenme stratejisine göre öğrenenler, formül basamaklarını öğrenmelerine uygulayarak süreçlerini yönetebilmektedir (44).

2.1.4. Özdüzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Alanyazında yer alan özdüzenlemeli öğrenenlerin özellikleri incelendiğinde, aşağıdaki özelliklere sahip oldukları görülmüştür (42).

- Motivasyonları yüksektir ve süreçte etkin rol alırlar.
- Öğrenme hedefleri belirler ve bu hedeflere ulaşmak için biliş, motivasyon ve davranışlarını kontrol edebilir ve gerektiğinde düzenleyebilirler.
- Zaman yönetimi becerisine sahiptirler.
- Belirlenen şartlara uyarak sonuca ulaşmada uygun stratejiler belirleyebilir ve gerekli düzenlemeler yapabilirler.
- Sonuçlar kötü olduğunda süreci kişiselleştirmeden değerlendirerek başarısızlığın nedenlerini tespit etmeye yönelik çalışabilirler.
- Çevresel etkenlerin olumsuzluğunu öğrenmede sorun olarak görmez ve yeni stratejilerle başarıya ulaşma yolları geliştirebilirler.
- Sonuç odaklı olmakla birlikte sadece belirlenen hedef için çalışmazlar, süreçte kendi öğrenmelerini artırarak kişisel tatmini sağlamayı hedeflerler.
- Diğer öğrenenlerle işbirliği yapmanın süreçteki başarılarına olumlu katkı sağlayacağına inanırlar.

2.2. Problem Çözme

Problem, bireylerin karşılarına çıkan ilk bakışta çözülemez gibi görünen bilinmedik durumlar olarak tanımlanmaktadır. Bireyler doğaları gereği önlerine çıkan engelleri aşmak ve sorunları çözüme ulaştırmak eğilimindedir. Karşılaşılan ve çözüme ulaştırılan her problem, bireyi geliştiren bir öğretici gibidir (45). Burger'a göre, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, karşılaşılan problemlerin kişileri olgunlaştırdığı ve hayatlarında başarılı olan bireylerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilme becerisine sahip oldukları vurgulanmaktadır (35). Problem çözmeyi etkileyen birçok etken bulunmaktadır. İlgili faktörler incelendiğinde genel olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (46);

- *Bireysel faktörler*, zeka, güdülenme, ön bilgi ve işlev basamaklarını içermektedir.
- *Toplumsal faktörler*, sosyal gelişim ve sosyo kültürel yapı, aile tutumları ve çocuk yetiştirme stilleri, eğitim kurumlarının çevresel ve fiziki koşulları oluşturmaktadır.

Ön lisans dönemi liseden sonra bireylerin hayatlarında dönüm noktası olan birçok kararı almaları gereken bir dönemdir. Bireyler bu dönemde yaşam boyu gelişimin bilinen temsilcilerinden Santrock (2006)'a göre, bilişsel alanda ergenler kadar sorunlara karşı planlama ve çözüm için öneriler sunamamaktadır. Genç yetişkinlik döneminde karmaşık ve sistematik hale gelen sorunlarla baş etmek kolay değildir. Bu dönemde Keating'ten aktarıldığına göre, çoğu genç yetişkin bilişsel olarak problem çözme becerisi için gerekli soyut işlem düzeyine ulaşamamaktadır (47).

Dünya Sağlık Örgütüne (WHO-2003) göre üç temel yaşam becerisinden biri de, problem çözme, karar verme ve kritik düşünme becerisidir. Problem çözümede problemi tanımlamak, olası seçenekleri üreterek en iyi çözüme karar vermek gerekmektedir. Problem çözme yaşam boyu gerekli becerilerdendir. Bireylerin yaşamsal, eğitimsel ve sosyal alanda karşılaştıkları bilinmez yeni durumlarda en uygun çıkış yolunu bulma ve ilişkileri sağlıklı bir zemine oturabilme becerisidir. Ayrıca Korkut'a göre, problem çözme bireylerin, zorluklar karşısında oluşturdukları bilişlerini, sahip oldukları çevresel kaynaklarını kullanarak bilinmez durumları çözüme bağlama ve sahip olunan tecrübeyi kullanarak yeni çözümler üretebilme becerisidir. Problem çözme çocukluktan itibaren öğrenilmekte ama bir beceri olarak gelişmesi okul yıllarına rastlamaktadır (16, 28).

Problem çözüme bir beceri olarak uygun şart ve zeminler hazırlandığında kazanılabilir bir beceridir. Bransford ve Stein (1984)'den aktarıldığına göre aşağıdaki aşamaları içermekte ve problemi belirleme, tanımlama, araştırma, problemi çözme eylemi, sürece bakıp inceleme şeklinde sıralanmaktadır (46). Benzer şekilde Açıköz (2011)'den aktarıldığına göre problem çözme sürecinde yer alan aşamalar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (17):

- Problemi farketme.
- Problemi tanımlayarak sınırlama.
- Olası çözüm seçeneklerini sıralama.
- Seçenekleri değerlendirmeye yardımcı verileri toplama.
- Eldeki verileri değerlendirme.
- Genelme ve olası sonuçlara ulaşma.
- Çözüm için seçilen eylem planını uygulamaya koyma ve etkinliğini saptama.

Problem çözme becerisinin, karşılaşılan problem durumunu doğru algılama, çözüm için uygun teknik belirleme, belirlenen tekniği etkin kullanma ve sonuçları analiz etme aşamalarından oluştuğunu aktaran araştırmacılar da bulunmaktadır (46). Problem çözümenin her aşamasında düşünme faaliyeti önem taşımaktadır. Bireylerin problem çözümede başarılı olabilmesi için yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerisine sahip olması ve bilişsel süreçleri etkin yönetebilmesi gerekmektedir.

Sezgin (2011)'den aktarıldığına göre problem çözme becerisinin bireylere kazandırdığı faydalar incelediğinde, problem çözme becerisine sahip bireyler zorluklarla başa çıkmayı öğrenmiştir, olası problemleri öngörebilirler, problem durumsal karşılaşımla çözüme yönelik fikirler üretebilirler, çözümü başarıyla gerçekleştirebilirler, problem çözme, tartışma basamaklarında hızlı hareket ederek zamanı verimli kullanırlar şeklinde sıralanmıştır (17).

Nezu (2002)'dan aktarıldığına göre problem çözme becerisinde bilişsel süreçler kadar duyuşsal süreçler ve bireylerin probleme yönelik algıları da önem taşımaktadır (21). Bireylerin karşılaştıkları problem durumlarda sergiledikleri davranışlar problemi algılayışlarına ve yükledikleri anlama göre değişiklik göstermektedir. Zor durumlarda

algıladığı problem çözüme becerisi yüksek bireyler düşük olanlara göre alternatif çözümler üretmede, neden-sonuç ilişkisi kurabilmede ve çözüme yaklaşımda daha etkili olduğu görölmektedir.

Şahin, Şahin ve Heppner (1993)'a göre, problem çözüme becerisinin yeterliliğine inanan bireyler, kişilerarası ilişkilerde daha girişken, benlik algısı olarak daha olumlu ve akademik becerilerde daha uygun çalışma yöntemlerini seçebilmektedirler (16).

Alanyazında problem çözüme basamakları ile ilgili uygulamalar incelendiğinde (21);

- *Beş ögeli problem çözüme*; Nezu (2002)'ya göre problem çözüme, problemi farketme, tanımlayarak formüle etme, çözüm için seçenekler oluşturma, kullanılacak stratejiye karar verip uygulama ve sonuçları değerlendirme eylemidir.
- *Sekiz ögeli problem çözüme*; Elias (2000)'a göre problem çözüme, bilişsel ve duyuşsal farkındalık, problemi tanımlama, hedeflerin belirlenmesi, çözümlerin oluşturulması, sonuçlara ilişkin ön düşünmelerin yapılması, en iyi çözüme karar verilmesi, hareket planının oluşturulması, farkındalık geliştirerek yeni durumlara öğrenilen becerinin transfer edilmesi eylemidir.

2.2.1. Problem Çözüme Modelleri

Alanyazında problem çözüme ile ilgili modeller incelendiğinde (48);

- *Guilford'un problem çözüme modeli*; iraksak ve yakınsak düşünme modeli olarakda bilinen modelde, eldeki verilerle birlikte yeni fikir ve yaratıcı çözümler üretmek hedeflenmektedir.
- *Hermann'ın problem çözüme modeli*; yaratıcı problem çözüme modeli olarakda bilinen modelde, her insanın düşünme, öğrenme yetilerine sahip olduğu ve tekrarlanan becerilerin geliştiiği belirtilmiştir.
- *Thorndike'in problem çözüme modeli*; deneme yanılma yoluyla çözüme ulaşmayı hedefleyen modelde, aralarında anlamlı ilişki olmadığı varsayılan durumlarda, ön bilgi eksiiği varsa yöntemin elverişli olduğu belirtilmiştir.
- *Bandura'nın problem çözüme modeli*; kendine yeterlik modeli olarakda bilinen modelde, bireylerin problem çözmeyi taklit yoluyla öğrendikleri ve çevresel faktörlerin bireylerin kendilerine yönelik inanç ve algılarını etkilediiği vurgulanmıştır.
- *Bilgi işlem modeli*; Newrell ve Simon oluşturdukları teoride problem çözümenin üç (problemin görünümü, alanı ve çözümü) ögesinden bahsetmişlerdir.
- *Dewey'in problem çözüme modeli*; yaratıcı problem çözüme olarakda bilinen modelde kabaca üç alandan bahsetmekte ve problemi algılama, çeşitli etkinliklerle problem üzerine düşünme ve

yaratma evrelerini ön plana çıkarmaktadır. Bu yöntem hala fen ve matematik alanında etkin kullanılmaktadır.

- *Osborn'un problem çözme modeli*; üç evreli yaratıcı problem çözme modelinde, gerçeği arama (problem öncesi hazırlık), fikri (düşünce çoğaltma) ve çözümü (seçme ve değerlendirme) bulma evreleri bulunmaktadır.

2.2.2. Problem Çözme ve Bilişsel Süreçler

Problem çözümede bilişsel süreçler önemli yer tutmaktadır. Kapa (2001)'ya göre, problem çözmeye etki eden bilişüstü işlevler Tablo 3'te görülmektedir (49).

Tablo 3. Kapa 'ya Göre Problem Çözme ve Bilişüstü Fonksiyonlar

Problem Çözme Basamakları	Bilişüstü İşlev
Problemi Tanımlama	Veri Toplama, Kodlama, Hatırlama
Problemi Açıklama	Benzeştirme, Sonuca Bağlama, Yaratıcılık, Karşılaştırma, Birleştirme
Çözüme Yönelik Planlama	Bütünselleştirme, Kavramlaştırma, Formüle Etme
Uygulama	Performans Bilgi ve İlkelerini Kontrol Etme, İzleme
Değerlendirme	Olası ve Alternatif Çözümler Önerme

Kaynak; Kapa, E. "A Metacognitive Support During The Process of Solving In A Computerized Environment" *Educational Studies In Mathematics*. 2001.

Tablo 3 incelendiğinde, problem çözme ile bilişüstü süreçlerin yakından ilgili olduğu görülmektedir. Problem çözme ve bilişüstü fonksiyonlar incelendiğinde (49);

- **Problemi tanımlama**, toplanan yeni ve eski verileri düzenlemek,
- **Problemi açıklama**, için, deneyimleri işe koşma, analiz etme, benzerlik kurma ve yeni bilgilerle birleştirerek açıklama,
- **Çözüme yönelik planlama**, için, sahip olunan bilgileri kavramsal temellere oturarak parçadan bütüne nasıl, hangi sırayla ulaşılabileceğine karar verme, yol haritası oluşturma,
- **Uygulama**, için, belirlenen bilgi ve ilkelerle bilişüstü süreçleri yöneterek izleme ve kontrolü sağlama,
- **Değerlendirme**, süreç sonunda seçilen plan, uygulanan strateji, elde edilen sonuç ve farklı seçenekler üzerinde düşünme, şeklinde açıklanabilir.

Kapa (2001)'ya göre, bireylerin planlama, uygulama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme basamaklarını içeren bilişüstü becerilerini problem çözümede kullanması hedefe ulaşmalarında yardımcıdır. Bireyler problem çözme sürecinde gözlem ve kontrol aşamasında ne kadar etkin olurlarsa becerileri de o denli gelişir (49).

2.3. Stresle Başa Çıkma

Stres sözlükte, ruhsal gerilim olarak tanımlanmaktadır. Bireyler, hayatları boyunca birçok gerilimli durumla karşı karşıyadır. Çok zaman bu durumlarda sergilenen yaklaşımlar bireyin kişilik ve benlik olarak süreci yara almadan tamamlamasına yönelik olmaktadır (3). Baltaş (2002)'a göre stres oluşturan etkenler beş gruba ayrılmaktadır (50);

- *Çevreden kaynaklanan stres*; kalabalık, hava koşulları, trafik vb gibi etkenler bireyleri olumsuz etkilemekte ve strese neden olmaktadır.
- *İş hayatı*; ağır ve yoğun iş temposu strese neden olmaktadır.
- *Günlük stresler*; günlük rutinde karşılaşılan durumlar strese neden olmaktadır.
- *Gelişimsel stres*; gelişim dönemlerine (bebeklik, çocukluk, gençlik, yaşlılık vb) ait süreçler strese neden olmaktadır.
- *Travmatik stres*; yaşama şekil verebilecek, yaşantıyı tümünden etkileyen olaylar (ölüm, deprem, afet vb) strese neden olmaktadır.

Stresin bireyler üzerindeki etkiye göre olumlu ve olumsuz stres olarak ikiye ayrılmaktadır; *olumlu stres*, bireyi tehlikelere karşı koruyup uyanık tutarken, *olumsuz stres*, kişinin performansını olumsuz etkileyerek yaşam kalitesini düşürmektedir. Yaşamda karşılaşılan zorluklara verilen tepkiler belli bir sıra izlemektedir. Strese karşı verilen tepkiler ve izlenen süreç incelendiğinde (51);

- *Alarm Tepkisi Dönemi*; kişinin bedenen ve ruhen zorlandığı durumlarda yani stres anında, stresi oluşturan etkenlerden kaçmaya çalışırken sergilediği savaş yada kaç tepkisiyle, vücut bütünlüğünü de korumaya çalışmasıdır. Bu dönemde vücutta bolca adrenalin salgılır ve kişi alarm durumuna geçer.
- *Direnme Dönemi*; bu dönemde alarm tepkisi ortadan kalkar, vücut stresli duruma uyum sağlar ve normalleşir. Bu dönemde birey kendini stres yaratan etkilerin olumsuzluklarından korumaya çalışır bu aşama başarıyla atlatılmazsa tükenme dönemi başlar.
- *Tükenme Dönemi*; kişide yıkım, hayal kırıklığı ve bitkinlik gibi durumların yaşandığı dönemlerde vücut aşırı baskıya dayanamaz ve direncini kaydederek alarm dönemindeki hastalık belirtilerini gösterir şeklinde olduğu görülmektedir.

Ünlüoğlu (2000)'na göre, bireylerin hayatlarında *denge, uyum ve doyum* varsa bireyler ruhsal açıdan sağlıklıdır denebilir. Dünya Sağlık Örgütüne (WHO, 2004) göre ise ruh sağlığı; “*bireylerin yaşamları süresince sahip oldukları yeteneklerini kullanabilmesi*,

süreçte karşılaştıkları zorlanmalı durumlarla baş edebilmesi, üretken ve verimli çalışarak içinde yaşadığı topluma verimli olabilmelerini sağlayan iyi olma hallerinin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (52).

Bireyler yaşamları boyunca kendisiyle, aile ve yakın çevresiyle, yaptığı mesleği ve içinde yaşadığı toplum ile sürekli ilişkiler içindedir. Bu sebeple başatma olaylara, bireylere, şartlara ve zamana göre farklılık gösterebilmektedir Alanyazın incelendiğinde, ruh sağlığı yerinde olan bireylerin iki temel özelliğinden bahsedilmektedir (23). Ruh sağlığı yerinde olan insan kendini tanır ve ruh sağlığı yerinde olan insan sorunlarıyla başa çıkabilir.

Ruh sağlığı yerinde olan bireyin yaşama yansıyan özellikleri incelendiğinde bireylerin bazı özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir (23):

- Özgüven sahibi olma.
- Eleştiri ve özeleştiri yapabilme.
- Sabırlı olma, bağışlayıcı ve hoşgörülü olma.
- Mizah yetenekleri gelişmiş olma.
- Objektif olma.
- Kıskanç ve bencil olmama.
- Önyargılı olmama.
- İnsanları koşulsuz sevmeye.
- Sorumluluk sahibi olma.
- Paylaşımçı olma.
- İyi dinleyici olma.
- Empatik düşünme şeklinde sıralanmaktadır.

2.3.1. Stresle Başa Çıkma Modelleri

Stres ve başa çıkmayla ilgili alan yazındaki bilgiler incelendiğinde, çalışmaların kaynağını Lazarus’un çalışmalarından aldığı ve (1966)’da yazdığı *Psikolojik Stres ve Başa Çıkma Yöntemi* adlı kitabından izler taşıdığı görülmektedir. Falkman ve Lazarus (1986)’a göre stres, bireyin çevreyle olan etkileşiminde uyumunu bozan, sahip olduğu durumu ve kişisel performansını zorlayan etkiler olarak açıklanmakta ve olası durumlarda yaşanan

stresten ziyade stresle başa çıkma biçimlerinin kişilerin ruhsal bedensel sağlığını ve iyi olma hallerini etkilediği belirtilmektedir (51, 53).

Sayılan stresle başa çıkma modellerinin ortak özelliği, stresle başa çıkmada duygu-stres arasında bilişsel değerlendirmelerin önemine ve belirleyiciliğine vurgu yapmalarıdır (53). Modeller; *uyarıcı olay, bilişsel değerlendirme, duygu* esasları üzerine kurulmuşlardır. Lazarus (1991)'a göre başa çıkma üç şekilde gerçekleşmektedir (54);

Birincil değerlendirme, durumu analiz etme tehlikede olup olmadığına karar verme. *İkincil değerlendirme*, sorunun ve stresin çözümlenmesinde kullanılacak yöntem ve “ben ne yapabilirim” sorusuna yanıt bulma. *Başta çıkma*, eylem ve uygulama.

Stresle başa çıkma modelleri incelendiğinde (55) ;

- *Tepki modeli*; Selye (1976)'ye göre, birey maruz kaldığı stresten dolayı fiziksel olarak titreme, terleme vb tepkiler göstermektedir. Strese sebep olan etkenin ortadan kalkmasıyla tepkilerde azalır.
- *Uyarıcı yönelimli yaklaşım*; Genest ve Genest (1987)'e göre, stres, neden olan etkenlere (boşanma, ölüm, ayrılık vb) uyum sağlamayı gerektirmektedir.
- *Etkileşim modeli*; Lazarus (1993)'a göre, stres, bireylerin iyi olma hallerine tehdit olarak kişi ve çevre etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Lazarus ve Folkman bu modelin temsilcilerindedir. Stresi yaşamaya ve kişi üzerindeki etkisine bireysel değerlendirmeler neden olmaktadır.

2.3.2. Stresle Başa Çıkma ve Bilişsel Süreçler

Başta çıkma (*coping*); “*insanların karşılaştıkları güçlüklerle mücadele edebilme yöntem ve süreçlerini etkin kullanmaları*” olarak açıklanabilir. Yapılan çalışmalar kullanılan yöntemlerin olumsuz stresin etkilerini kontrol altına almada önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (28). Stresle başta çıkma duyuşsal, davranışsal ve bilişsel süreçlerle yakından ilgilidir. Folkman ve Lazarus (1988)'a göre, bireyleri zorlayan, aşırı uyarıcı durumlarla mücadele üç süreçten oluşmaktadır.

- Birey ilk aşamada kendine yönelik tehdidi algılar,
- Tehdite karşı koymada olası tepkilerini düşünür,
- Zihinsel olarak kurguladığı tepkilerle mücadele eder (51).

Falkman ve Lazarus (2004)'a göre, stresle başa çıkmada kişinin sürece yönelik bilişsel yorumu ve yaşananlara biçtiği değer önem taşımaktadır. Bu sebeple bireylerin benzer olaylara verdikleri tepkiler yüklenen anlama göre kişilerde farklı etki ve tesir bırakmaktadır (53). Amirkhan (1990)'a göre, büyük heterojen gruplarla yapılan çalışmalarda stresle başa çıkmada kullanılan tepkilerin altında yatan stratejiler üç grupta ele alınmıştır bunlar;

- *Problem çözme*, stresi farkederek kontrol etmeyi ve yönetmeyi içeren stratejiler.
- *Sosyal destek arama*, insan ilişkileriyle ilgili bağımsız stratejiler.
- *Kaçınma*, geri çekilmenin bir boyutu olan duygusal stratejiler şeklindedir (54).

Falkman ve Lazarus (1980) yaptıkları çalışmada, başa çıkma stratejilerini problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki şekilde açıklamaktadır (53).

- *Problem odaklı başa çıkma*; kendini kontrol etme, sorumluluk alma, soruna olumlu yaklaşma ve planlı hareket etme becerilerini içine alan stres yaratan durumun etkisini azaltmak amacıyla dikkati problem duruma ve çözüm yollarına yönleltmektir.
- *Duygu odaklı başa çıkma*; stresle oluşan olumsuz duyguları yöneterek stresin olumsuz etkilerini azaltma çabasıdır. Kaçınma, inkar, uzaktan izleme, sosyal destek arama, sorunla yüzleşme, kuruntulu olma ve zihni sorundan uzaklaştırma gibi yöntemlerdir.

İlgili literatürde yapılan bazı araştırmalar, problem ve duygu odaklı başa çıkmanın yanında anlam odaklı başa çıkmanın etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntemde kullanılan bilişsel stratejilerin karşılaşılan olayın anlamını kontrol etmede yardımcı olduğu savunulmaktadır. Stresli durumların bilişsel olarak yorumlanması problemi çözüme ulaştırmada izlenecek önemli işlem basamakları arasında yer almaktadır (55, 56).

Stresli durumları aşmada etkili yöntemlerden biri de problem çözme becerisine sahip olmaktır. Goetz (2001) yaptığı çalışmada, sosyal problem çözme becerilerinin strese karşı koruyucu olduğunu bulurken, Elliot ve arkadaşları (1995), bireylerin problem

çözme becerilerine olan güvenlerinin stresle başa çıkmada etkili olduğu bulgularına ulaşmışlardır (28). Başa çıkma becerileri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmaktadır (29).

- Aubry (1998)'e göre, kadınlar erkeklere göre daha çok duygusal odaklı başa çıkma teknikleri kullanmaktadır.
- Snyder (1999)'a göre bireyin kendine ve sürece yönelik sahip olduğu inanç ve duygular başetmede önem taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre, olumsuz duygu ve inançlara sahip bireyler, kendini suçlama, kaçınma gibi duygusal odaklı başetme yollarını daha çok tercih etmekte ve yeniden gözden geçirme, problem çözme ve destek arama gibi olumlu başetme yollarını daha az kullanmaktadırlar.
- Zeidner (1996)'a göre başa çıkma tekniklerinin kullanımında bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri önemlidir. Benlik saygıları yeterli olan bireyler, problem çözme ve sosyal destek arama gibi aktif başa çıkma yollarını tercih ederken; yetersiz benlik saygısına sahip bireyler, inkar ya da kaçınma gibi pasif başa çıkma yollarını tercih etmektedirler.

Folkman ve Moskowitz (2000)'e göre, olumlu başa çıkma tekniklerinden birisi de iyimser yaklaşımdır. Ekşi (2010) yaptığı çalışmada, kişilik olarak dışa dönük özellik gösteren bireylerin, kendine güven ve sosyal destek aramada etkin olduğunu ve sorumluluk sahibi bireylerin, kendine güven, iyimser olma ve dine yönelme tutumları sergileyerek başa çıkma süreçlerini yönettikleri bulgusuna ulaşmıştır (57). Lazarus (1993)'a göre başa çıkma bulguları incelendiğinde (58);

- Başa çıkma ne kadar karmaşık olsa da insanlar başa çıkma sürecinde temel stratejileri kullanmaktadır.
- Başa çıkmada yapılan değerlendirme sonunda değiştirilebilecek öğeler tespit edilmişse problem odaklı başa çıkma etkindir,
- İş, sağlık, aile gibi değişmez öğelere yönelik başa çıkmada cinsiyetler arası benzer sonuçlar elde edilmiştir.
- Bazıları kararlı ve sabit bazıları çeşitlenmektedir.
- Aşamalar arası değişkenlik göstermektedir.
- Başa çıkmada olumlu sonuçlar için duygusal boyut önemlidir.
- Stres türü, kişisel özellikler ve elde edilen sonuçlar başa çıkmanın olası değişkenlerindedir ve duruma göre farklılık göstermektedir şeklindedir.

2.3.3. Stresle Başa Çıkma Stratejileri

Stresle başa çıkmada gençler yetişkinlerin kullandığı yöntemlere benzer stratejiler kullansada, gençlerin kendilerine özgü başa çıkma stratejileri olduğunu ve ayrıca ele alınması gerektiğini savunan araştırmacılar vardır (28). Bireylerin sorunlarıyla başetmede kullanabileceği örnek bir sistematik incelendiğinde (23),

- Sorunun kaynağını bulma.
- Geçici çözümler bulma.
- Çözüm için planlamalar yapma.
- Çözüm basamakları arasında değerlendirme yapma.
- Gerekirse başa dönebilme.
- Çözülmeyen sorunla yaşamayı ve başetmeyi öğrenme şeklinde sıralanmaktadır.

Özbay ve Şahin (1997)'in çalışmasında, stresle başa çıkma tutumları (59);

- Problemi çözmeye yönelik aktif planlama.
- Çözüme yönelik fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden dış yardım talebinde bulunma.
- Dua ederek, ilahi bir güce sığınma ve dine yönelerek güç alma.
- Durumdan kendini soyutlama, kaçınma.
- Ortamdan ve kendinden soyutlanma bedende fizyolojik değişiklikler yapma.
- Problemi kabul edip bilişsel olarak yeni çözüm yolları arama şeklinde sıralanmaktadır.

Yapılan araştırmalar özgüveni yüksek, içsel kontrol becerisine, yeterlik duygusuna ve olumlu bakış açısına sahip bireylerin stresle başa çıkmada daha etkin olduklarını göstermiştir. Braham (1998)'dan aktarıldığına göre (60), Stresle başa çıkmada kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri de “D-K-B-Y” tekniğidir.

- *D (değiştir)*, strese neden olan durum ve koşulları ortadan kaldırmak,
- *K (kabul et)*, değiştiremeyeceğimiz durumlara pozitif yaklaşma ve kabul etme,
- *B (boşver)*, çaba sonunda çıkan sonuçları kabul et ve kontrol etmekten vazgeç,

- Y (yönet), kullanılacak çeşitli tekniklerle yaşam tarzını yöneterek stresin olumsuz etkilerinden kurtulmak mümkündür.

Stresle başa çıkmada kullanılacak bireysel stratejiler incelendiğinde (61),

- Stresi tanıma ve kaynaklarını bilme.
- Duygulara kulak vererek düşünceleri kontrol altında tutabilme ve yönetebilme.
- Vücudunu tanıma ve fizyolojik ihtiyaçları düzenleme.
- Düzenli nefes egzersizleri ile doğru nefes alma.
- Fiziksel aktiviteleri artırma ve spor yapma.
- Düzenli uyuma,
- Dengeli ve yeterli beslenme,
- Mizah, gülmek gülümseme, müzik dinleme,
- Doğayla içiçe olma,
- İletişim kurma ve geliştirme,
- Dua etme gibi stratejilerin etkili olduğu görülmektedir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Özdüzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1. Özdüzenleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ön lisans öğrencilerinin sahip oldukları bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada konuyla ilgili yerli literatür çalışmaları bu bölümde ele alınmıştır.

Ön lisans öğrencilerinin sahip oldukları bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerini incelemek üzere yapılan bu araştırma kapsamında konuyla ilgili yerli literatür incelendiğinde, özdüzenleme (self regulation) başlığına 90'lı yılların ortalarından itibaren rastlanmakta olduğu ve ülkemizde son 20 yıldır çalışılmakta olduğu, başlığın kullanılmaya başladığı 90'lı yıllarda ülkemizde tıp ve mühendislik alanındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak kullanılan bir terim olduğu, 2000'li yıllardan sonra daha çok eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarınca çoğunlukla da akademik başarı ve öğrenme yöntemleri başlıklarıyla çalışıldığı görülmektedir (6).

Okumuş (2003)'un ön lisans öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin motivasyon düşünceleri ve motivasyon düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve üç aşama (sınıf, öğrenci ve öğretmen motivasyonunu) belirlemiştir. Toplam 414 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışma sonucunda, bilişsel olarak motivasyon becerisi olan öğrencilerin motivasyonlarını düzenleme becerisine de sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (62).

Ader (2004)'in yaptığı çalışmada, özdenetim modelinin başarıya etkisini incelemiş ve 751 öğrenciye ulaşmıştır. Çalışma sonunda, duygusal ve problem odaklı başa çıkmanın başarıyı etkilediği görülmüş ve öğrenci başarısını arttırmada ve kaygıyı azaltmada duygusal (sorunu çözmek yerine kaçınmayı yeğleyen başa çıkma yöntemlerinin) daha yaygın olarak kullanıldığı bulgusu tespit edilmiştir (8).

Altun (2005)'un çalışmasında, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü araştırmış, 472 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Araştırmada

ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçta özdüzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, bilişüstü özdüzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama ve özyeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı oldukları sonucu bulunmuştur (63).

Altun ve Erden (2006)'in yaptıkları çalışmada, Pintrich, Garcia, Smith ve Mc Keachie tarafından geliştirilen, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, dilsel eşdeğerlik aşaması için 114 üniversite öğrencisine, tekrar test için 30 kişilik bir gruba ve son olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 214 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Yapılan incelemeler sonunda, ölçeğin 81 maddelik Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (64).

Özturan, Sağır ve Azapağası (2009)'nın yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel özdüzenleme becerilerini araştırmış ve nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada 19 kişiye ulaşımlardır. Öğrencilerin bilişüstü özdüzenleme, zaman çalışma çevresinin düzenlenmesi, tekrarlama, ayrıntılandırma, arkadaştan öğrenme, örgütlenme ve yardım arama, kritik düşünme ve çaba düzenleme becerilerini kullandıkları, motivasyon kategorisinde ise, sınav kaygısı, öğrenme inanışlarının kontrolü, özyeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi strateji kullanımlarını tercih ettiklerini bulgusuna ulaşımlardır (65).

Sonay Polat (2009)'ın yaptığı araştırma kapsamında, 110 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve 12 haftalık bir eğitim düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme ve özdüzenleme yaklaşımıyla ilgili düşünceleri alınmış ve verilen sorgulayıcı temelli eğitimin etkili olduğu bulgusuna ulaşımlardır. Eğitim sonunda, problem çözme becerilerinin geliştiği, sınıf içi tartışmaların yeni çözüm yolları bulmada ve farklı şekilde düşünebilmeyi öğrenmede katkı sağladığı tespit edilmiştir (66).

Diker Coşkun (2009)'un çalışmasında, günümüzde önemini koruyan yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmada etki eden değişkenleri belirlemek istenmiş ve 1545 öğrenciyle nicel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonunda kız öğrencilerin puanları daha yüksek bulunurken, ileriki yaşantısında iş ortamında başarılı olacağına inanan öğrencilerin puanlarında da anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir (67).

Uzun Özer (2010)'in yaptığı çalışmada, öğrenmede bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin erteleme davranışına etkisini incelenmiş ve 1218 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapılan incelemeler sonunda, erteleme davranışının en güçlü yordayıcısının özdenleme olduğu ve akıl dışı inançlar, engellenmeye tahammülsüzlük, özyeterlik ve özsaygı alanlarında özdenlemenin etkili olduğu tespit edilmiştir (68).

Şahin ve Uyar (2011)'in yaptıkları çalışmada, eğitim fakültesi 1. sınıfına devam eden 103 öğrenciye ulaşılmıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (ÖMESÖ) kullanılmış ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan analizler sonunda, öğrencilerin % 41'inin tekrar, % 23'ünün anlamlandırma, % 20'sinin dikkat, % 8'inin üst bilişsel, % 6'sının duyuşsal ve % 2'sinin hatırlama stratejilerini kullandığı ve kullanılan öğrenme stratejisine göre akademik başarının anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir (69).

Vural (2012)'in öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, ön test – son test-kontrol gruplu deneysel bir çalışma yürütülmüş ve öğretilen öğrenme stratejilerinin tercih edilen stratejiler üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Öğrenme stratejilerin öğretiminde, stratejilerin gruplara doğrudan öğretim yoluyla öğretildiğinde, öğretmen adaylarının strateji kullanımları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu tespit etmiştir (70).

Yılmaz Özelci (2012)'nin yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine etki eden faktörleri belirlenmeye çalışılmış, 1342 kişiye ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme tutumuna algılanan sosyo-ekonomik durumun ve anne baba tutumlarının göre etki ettiği ve eleştirel tutumu yordamada akademik başarı ve sorumluluk sahibi olmanın önemli olduğu tespit edilmiştir (71).

Vural (2013)'in yaptığı çalışmada, karma metod kullanmış ve öğrencilere özdenleme eğitimi öncesi ve sonrasında özdenlemeye ilişkin hedefler belirleme, planlama ve uygulama için fırsatlar verilmiştir. Sonuçlara göre, öğrenciler çalışma çevresi yönetimi bilişsel stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Eğitimle birlikte farkındalık oluşmuş ve stratejiler daha çok kullanılmıştır (10).

Kilis (2016)'in yaptığı çalışmada, özdüzenleme, güdülenme ve üst biliş açısından sorgulayıcı öğrenme modelinin etkisi incelenmiş, araştırma kapsamında 1740 kişiye ulaşılmıştır. Çalıştığı modeli üç aşamalı olarak açıklayan araştırmacı özdüzenlemenin ve güdülenmenin öğrenme deneyimlerine önemli etkilerinin olduğunu tespit etmiştir (72).

Sezer ve Alabay (2017)'in yaptığı çalışmada, 2000 ile 2016 yılları arasında özdüzenleme ile ilgili ulusal tez merkezince yayınlanmış tezlerde özdüzenleme başlığı ile karşılaştırılan konulara bakılmış ve tezlerin % 36'sında akademik başarı, % 36'sında öğrenme yöntemleri, % 20'sinde yabancı dil İngilizce becerileri, % 18'inde bilişsel esneklik, bilişüstü beceriler, özyeterlik, benlik saygısı ve çalışma becerileri, % 16'sında strateji geliştirme, % 12'si tutum geliştirme, % 10'u teknoloji kullanımı, % 8'i müzik beceri ve motivasyonel inanç, % 6'sı eleştirel düşünce, % 4'ü problem çözme ve cinsiyet ve % 2'si ilişki kurma beceri değişkenlerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır (6).

2.4.1.2. Özdüzenleme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Pintrich ve De Groot (1990)'un yaptıkları çalışmada, yedi farklı 8.sınıfa devam eden, yaş ortalamaları 12 olan, 73 erkek, 100 kız toplam 173 öğrenciye ulaşılmış ve altı ay devam eden bir çalışma yürütmüşlerdir. Özdüzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve güdülenmenin akademik başarıya etkisinin incelendiği çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır, özyeterlik algısı, konuya atanan değer ve başarı arasında anlamlı pozitif bir ilişki, başarıyı açıklamada, sınavlara yönelik kaygının, özdüzenleme ve özyeterlik algısının önemli etkisi, başarıyı belirlemede kullanılan bilişsel stratejiler ile özdüzenleme arasında kuvvetli bir bağ olduğu tespit edilmiştir (12).

Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin (1996)'inin çalışmasında, üç farklı derste düşük ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin eğilimlerini ve kullandıkları yöntemleri incelenmiş, bilgi, motivasyon ve özdüzenleme stratejilerini kullanma durumlarındaki yaklaşımlarını araştırılmıştır. Çalışma grubu olarak üç farklı okuldan 380 öğrenciye ulaşılmış ve araştırılan iki derste (sosyal bilgiler ve fen bilgisi) öğrencilerin bilgi, motivasyon ve özdüzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri yüksek başarılı öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma göstermiş, araştırılan diğer derste böyle bir farklılaşmaya rastlanmamıştır (73).

Chye, Walker ve Smith (1997)'in üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, 451 Avustralyalı ve Singapurlu öğrenciye ulaşılmış ve motivasyonel inançlar, özdüzenleme stratejileri ve akademik başarı etkileşimini incelemiştir. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır; strateji kullanımı ile özyeterlik ve özyeterlik ile başarı arasında yüksek kullanımlarında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir, gruplar arasında organizasyon, zaman yönetimi ve çabanın düzenlenmesi alanlarında farklar görülmüş ve Singapurlu öğrencilerin daha az strateji kullandıkları tespit edilmiştir, gruplar arasında çabanın düzenlenmesinde Singapurlu öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir (74).

McWhaw ve Abrami (2001)'nin yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilgilerine ve belirledikleri hedefe yönelimlerine göre tercih ettikleri özdüzenleme stratejilerinin etkilerini incelemiştir. Özdüzenleme stratejilerini ölçmek için Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğini, ilgi yönelimlerini ölçmek içinde Schiefele tarafından geliştirilen Öz Raporlama Ölçeğinden faydalanmışlardır. Çalışma grubu olarak 111 öğrenciye ulaşılmış ve gerekli analizler (Anova- Manova) yapılarak sonuçlar elde edilmiştir. İlgi boyutunda bilişsel ve bilişüstü stratejilerin tek başına, ana fikir oluşturmada özdüzenleme alt boyutlarından ilgi ve hedefe yönelmenin birlikte etkili olduğunu tespit etmişlerdir (75).

Perry (2002)'nin çocuklarla yaptığı çalışmada, gözlem ve kayıtlardan faydalanılmış çocukların özdüzenlemeli öğrenme sürecine katılma eğilimlerini araştırılmıştır. Anaokulu, birinci ve ikinci sınıf olmak üzere toplam 41 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından sınıf içinde gözlenen ve kayıt altına alınan veriler incelendiğinde, öğrencilerin karmaşık ve zor okuma yazma etkinliklerinde özdüzenleme (bilişüstü düzenleme, planlama, problem çözme, değerlendirme vb) yaptıkları ve küçük yaşta öğrencilerin özdüzenleme beceri kullanımında daha tutarlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda, araştırma yöntemi olarak kullanılan kayıt altına alma ve gözlem tekniğinin öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerini belirlemede yetersiz kaldığı ve daha niceliksel ölçümlere ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir (76).

Lizarraga ve arkadaşlarının (2003) araştırmalarında, empati, kendine güven, özaraştırma ve özyansıtma alanlarında sorun yaşayan 13 yaşında 40 öğrenciye ulaşılmış ve sosyal beceri öğretimi ile özdüzenleme strateji kullanımının etkilerini araştırmıştır.

Deneysel desende planlanan çalışmada ön test ve son test puanları alınmış ve değişimler tespit edilmiştir. Özellikle, kişiler arası ilişkiler kendine güven ve empati alanlarında verilen eğitim neticesinde sosyal beceri öğretimi ile özdüzenleme strateji kullanımının diğer gruba göre pozitif yönde anlamlı farklılaşmalara sebep olduğu tespit edilmiştir (77).

Muis, Winne ve Noel (2007)'in üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, 255 kadın 61 erkek olmak üzere toplam 316 kişiye ulaşılmış ve seçilen üç (Weinstein, Pintrich ve Schraw-Dennison) ölçeğin kavramsal özelliklerini kıyaslamışlardır. Öğrenciler uygulanan üç anketi yaklaşık 30-60 dakikalık bir zaman içerisinde yanıtlamışlardır. İnceleme sonucunda, Yiskriminant analizinin geçerliliğini sağlamada elde edilen bulgular ılımlı bulunurken, metod yanlılığı üç ölçeğe de kanıt olmuştur. Ölçeklerin ölçtükleri niteliklerin farklı olduğu ve değişik sonuçlar verdiği ve araştırmacıların yaptıkları çalışmada hangi özdüzenleme ölçeğini kullanacaklarına karar vermede seçici olmaları gerektiği vurgulanmıştır (78).

Zimmerman (2008)'in araştırma makalesinde, özdüzenlemeli öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme yöntemleri hakkında bilgiler vermeye devam edeceğini özellikle kendi kendini izlemeye olan etkisi gibi konularda ayrıntılı bilgiler sunmakta olduğunu vurgulamıştır. Özdüzenlemeli öğrenme modeli dinamik bir geri bildirim döngüsünü içermektedir. Bu çalışmada, kendi kendini yenileyen ve geliştiren öğrenme döngülerinin dinamik doğasını ortaya çıkarmak için, özdüzenlemeli öğrenmede kişinin kendi kendini denetlemesi, özdüzenlemeli öğrenme ile akademik başarı ilişkisi, öğretmenlerin özdüzenlemeli öğrenmeyi teşvik için gerekli değişimleri sergilemeleri, öğrencilerin motivasyon duygularını ve inançlarını başlatma becerilerini kazanmalarının önemi vurgulanmıştır (79).

Ernesto Panadero (2011)'nin doktora tezi olarak yaptığı 4 aşamalı çalışmasında özdeğerlendirme ve özdüzenleme üzerinde senaryo temelli yaklaşımların ve performans değerlendirme ölçütlerinin etkisini araştırmıştır. 1. Bölümde; 120 ortaokul öğrencisiyle çalışmış, anket uygulaması yapılarak 12 farklı durum araştırılmıştır. 2. Bölümde; 69 öğretmenlik programına devam eden öğrenciyle 1 yarıyıl çalışılmış ve senaryo temelli özdüzenleme yapanlar lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. 3. Bölümde psikoloji 1.sınıf

öğrencisi 85 kişiye ulaşılmış ve 1 yarıyıl çalışılmış ve performans değerlendirme ölçütlerine göre yapılan öğrenmenin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (80).

Zumbrun ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları derleme çalışmasında, özdüzenlemeli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonda önemli yer aldığını ve öğrencilerin öğrenmelerinde plan, görüntü ve değerlendirmelere ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesinde, öğretmenlerin rol alması gerektiğini ve yaşam boyu öğrenme, başarı ve motivasyon sağlamada becerilerin kazandırılması gereğini vurgulamışlardır (81).

Whitebread ve Basilio (2012)'nin yaptıkları çalışmada, küçük çocuklarda özdüzenlenmenin ortaya çıkışı ve erken gelişimini alan yazında yapılmış çalışmalar üzerinden araştırmışlardır. Erken yaşta kazandırılacak bu yetilerin çocukların bilişüstü becerilerine ve bireysel özdüzenlemelerine katkı sağlayacağını ve meta bilişsel yetenekli kendi kendini düzenleyen öğrenenler haline gelmelerine yardımcı olacağını öngörmüşlerdir (82).

Chen (2016)'in yaptığı araştırmada, üzerinde durulan konulardan biri olan duygu düzenlemeyi, düzenleme ve kabul stratejilerinin benzerlik ve farklılıkları üzerinden aktarmıştır. Duygusal deneyimlerin bilişsel düzenlemeyi, sinir sistemini ve duygusal davranımları azalttığını fakat duygu düzenleme stratejileri ile engellenme arasında, düzenlemenin duyguyu etkilediği yönünde bulgular olduğunu aktarmıştır (83).

2.4.2. Problem Çözme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.2.1. Problem Çözme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin, Şahin ve Heppner (1993)'in yaptıkları çalışmada 244 üniversite öğrencisine ulaşılmış ve Problem Çözme Envanteri uygulayarak aşağıdaki bulguları elde etmiştir. Yapılan incelemeler sonunda, ölçeğin altı faktörde (Aceleci, Kaçıngan, Düşünen, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı) toplandığı bulunmuştur. 153'ü kız ve 71'i erkek olan çalışma grubunda kız öğrencilerin karşılaştıkları problem durumları çözme konusunda erkek öğrencilere göre kendilerine daha çok güvendikleri tespit edilmiştir (84).

Ferah (2000)'ın yaptığı araştırmada kara harp okuluna devam eden 512 öğrenciye ulaşmış ve öğrencilerin problem çözüme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözüme algılarının daha olumlu olduğu ve probleme daha sistematik yaklaştıkları bulgularına ulaşılırken, gruplar arası kaçıngan ve güvende farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Sınıflara göre farklılaşma olmazken, akademik başarısı yüksek ve lider öğrencilerin problem çözüme yönelik kendilik değerinin daha olumlu olduğu bulgularına ulaşılmıştır (85).

Deniz (2004)'in yaptığı araştırmada 193 kız ve 261 erkek toplam 454 öğrenciye ulaşmış ve öğrencilerin sergiledikleri problem çözüme becerileri ile karar verme süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre kullanılan Problem Çözüme Envanterinin değerlendirici yaklaşım alt boyutu hariç erteleyici karar verme stili ve ölçek toplam puanlarında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dikkatli karar verme ile ölçek alt boyut ve toplam puanları arasında negatif yönlü, panik karar verme ile ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında pozitif anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir (86).

Alcı (2007)'ın yaptığı araştırmada, problem çözüme, matematik başarısı ve özdüzenleme etkileşimi üzerine 806 üniversite öğrencisiyle çalışmış ve ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Sonuçta, öğrencilerin özyeterlik algıları ile bilişüstü özdüzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğunu diğer taraftan problem çözüme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığını tespit etmiştir (11).

Başa (2011)'nın yaptığı çalışmada, psikolojik belirtiler ve problem çözüme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve 400 üniversite öğrencisine ulaşmıştır. Çalışmada Kısa Semptom Envanteri ve Problem Çözüme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, üniversite öğrencilerinin problem çözüme yeteneklerine olan güvenleri arttıkça psikolojik belirtilerde düşüş olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik belirtilerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre takıntı, anksiyete, depresyon, düşmanlık, kaçınma ve kişisel kontrol belirtilerine daha çok sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (87).

Güneş (2011)'in üniversite düzeyinde 849 (1.ve 4.sınıf) öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal problem çözme ve sosyal yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, kızların probleme olumlu ve akılcı yönelmede, erkeklerinde kaçınmacı ve dikkatsiz puanlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal yetkinlik puanlarının dikkatsiz yaklaşım puanları hariç problem çözme alt boyut puanlarını anlamlı yordadığı bulunmuştur (88).

Karataş (2011)'in üniversite düzeyinde 750 öğrenci ile yaptığı çalışmada, bulgulara ulaşmak için üç ölçek (Akademik Motivasyon Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği, Problem Çözme Envanteri) kullanmış ve yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları inançların ve öğrenme yaklaşımlarının içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk hallerini yordamada anlamlı olduğu ancak problem çözmede anlamlı olmadığı bulgularına ulaşmıştır (89).

Şara (2012)'nin üniversite düzeyinde 632 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin öğrenme stratejileri, problem çözme ve denetim odağı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve bulgulara ulaşmada üç ölçek (Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri, Problem Çözme Envanteri, Rotter'in İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği) kullanmıştır. Araştıma sonucunda, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri puanlarında Problem Çözme Envanteri puanlarından aceleci, düşünen ve değerlendirci alt boyutlarında ve toplam puanda kızlar lehine anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Denetim odağı ise cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Sonuçta, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında iyi düzeyde anlamlı ilişki, problem çözme ile kontrol odağı arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (90).

Ocak (2014)'in üniversite düzeyinde 266 öğrenciyle, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında çeşitli değişkenlerin etkisini incelemiş ve ölçek olarak Problem Çözme Envanterini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre, ölçeğin aceleci ve kaçınan boyutlarında, alana göre, ölçeğin aceleci ve kaçınan boyutlarında, sınıfa göre, ölçeğin düşünen, değerlendirci, kendine güvenli ve planlı boyutlarında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir (48).

Zincirli (2014)'nin üniversite düzeyinde 277 okul öncesi öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin anne baba tutum algılarını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve Problem Çözme Envanteri ile Eleştirel Düşünce Ölçeğinden faydalanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin anne baba tutum algılarının yaş, gelir düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre farklılaşmıştır. Eleştirel düşünme seçilen hiçbir demografik bilgiye göre farklılaşmamıştır. Problem çözme becerileri ise, cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre değişmezken anne eğitim düzeyi, gelir ve yaşa göre değişmektedir. Karşılaştırılan üç ölçek arasında ilişki tespit edilirken, problem çözme becerileri ile anne baba tutumlarından demokratik tutumla pozitif yönlü, otoriter ve koruyucu anne baba tutumları ile negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir (91).

Demirbaş (2014)'ın yaptığı çalışmada, 614 öğrenciye ulaşılmış ve meslek yüksek okulu öğrencilerinin özyeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak istemiştir. Araştırma kapsamında iki ölçek (Öz-etkililik Yeterlik Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri) kullanılmış ve elde edilen verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme envanteri puanları ile cinsiyet, sınıf ve önceki eğitim arasında anlamlı ilişkiler olduğu ancak yaş ve gelir ile ilgili farklılaşma tespit edilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin problem çözme düzeylerinin erkeklere göre, 2.sınıf öğrencilerinin 1.sınıfa göre ve Anadolu, düz ve imam hatip liselerinden mezun olanların sağlık meslek lisesi ve meslek lisesi mezunlarına göre problem çözme puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (92).

Akpınar (2014)'ın yaptığı çalışmada, 269 öğretmen adayı üniversite öğrencisine ulaşılmış ve problem çözme ile sosyal beceri etkileşimini incelemiştir. Araştırma kapsamında iki ölçek (Sosyal Beceri Envanteri ve Problem Çözme Envanteri) kullanılmış ve elde edilen verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme envanteri puanları ile cinsiyet, baba eğitim, gelir durumu ve önceki eğitim arasında anlamlı fark bulunamazken yaş, bölüm, anne eğitim, kalınan yer, anne ve baba mesleği değişkenleri ile anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal beceri puanlarında yaş, bölüm, kalınan yer ve ailenin yaşadığı yer değişkenlerinde anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır (93).

Kuzu (2015)'nin yaptığı çalışmada, 415 öğretmen adayı üniversite öğrencisine ulaşılmış ve problem çözme ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

kapsamında iki ölçek (Problem Çözme Envanteri ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, eleştirel düşünme, okunan bölüm ve öğrenim şekline göre değişirken, problem çözme becerisi genel olarak yüksek seviyede olduğu ve öğrencilerin okudukları bölüme göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir (17).

Ekici (2017)'nin okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, 140 öğrenciye ulaşılmış ve iki ölçek (Sosyal Beceri Envanteri Ve Problem Çözme Envanteri) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmen adayları sosyal beceri düzeylerinde yaş, sınıf, kalınan yer ve gelire göre anlamlı farklılaştığı, problem çözme becerilerinde yaş, sınıf, kalınan yer, gelir ve kardeş sayısında anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Problem çözme ve sosyal beceri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır (16).

Terzioğlu (2017)'nin üniversiteye devam eden 331 öğrenci ile yapılan çalışmada, öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri, duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve üç ölçek (İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri) kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin internet bağımlılığı ile probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı farklılaşma ve duygusal zeka ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (94).

2.4.2.2. Problem Çözme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Heppner ve Petersen (1982)'in 500 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, problem çözmede karar verme stratejilerini etkileyen değişkenleri araştırmış ve kendine yönelik olumlu algısı olan, problem çözme becerilerini etkili kullanan bireylerin, şans talih gibi çevresel faktör ve inançlardan ziyade kendi yetenek ve çalışmalarına güvendikleri, bağımlı karar verme tarzını benimseyen bireylerin ise problem çözme beceri algılamalarının olumsuz olduğunu ve özgüven içsel kontrollerinin düşük, sorumluluktan kaçma eğilimlerinin ise yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada erkekler kızlara göre problem odaklı stratejilerde yardım arama ve duygusal destek aramada daha düşük puanlar almışlardır (95).

Nezu (1985)'nin yaptığı çalışmada, etkili ve etkisiz problem çözücüler arasındaki farklılara değinmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır. Problem çözme becerisi bireylere göre farklılaşmaktadır, öğrenciler birbirlerine kıyasla kendilerini farklı algılamışlardır, psikolojik durum, sıkıntı ve hislerde farklar vardır, etkili problem çözücülerde daha az depresyon, kaygı ve iç kontrol gözlenmiştir, etkisiz problem çözücülerde ise tersi durumlar gözlenmiştir, etkili problem çözücüler etkisiz problem çözücülere göre daha az üzüntülü ve daha az probleme sahiptir, etkili problem çözücüler çevrelerinde daha çok kişisel kontrole sahiptir, problem çözmedeki farkların psikolojik üzüntülerde de fark oluşturduğu tespit edilmiştir (96).

Higgins (1997)'in yaptığı araştırmada, 6. ve 7. sınıfa devam eden 18 öğrenci ve onlara eşlik eden 6. sınıf öğretmeniyle bir öğretim yılı yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin probleme yönelik tutum ve inanışlarının problem çözmeye etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak planlanan çalışma kapsamında öğrenciler iki gruba ayrılmış ve sadece bir gruba gerekli eğitimler verilmiştir. İki gruba da problem çözme ve ilgili algıları ile ilgili 4'er soru sorulmuştur. Çalışma sonunda, eğitim alan gruptaki öğrencilerin problem çözme sürecinde daha çok bilişsel yöntemler kullandıkları ve olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (97).

Kapa (2001)'nin 8.sınıf, yaş ortalaması 13-14 olan 441 öğrenciyle yaptığı çalışmasında, bilgisayar ortamında verilen eğitimde öğrencilere sağlanan desteğin problem çözme başarısına etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak planlanan iki gruplu çalışmada, bir gruba problem çözme sürecinde aktif destek verilirken diğer gruba süreç sonunda destek verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, süreçte problem çözmenin her basamağında bilişüstü destek alan öğrencilerin diğer grup arkadaşlarına göre daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (49).

D'Zurilla ve arkadaşlarının (2003) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, problem çözme ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi saldırganlık boyutuna etkileri üzerinden araştırmışlar ve benlik algısının yüksek olup olmaması ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Benlik algısı düşük bireylerin, probleme karşı daha az olumlu davranışlar sergiledikleri, dürtüsel, dikkatsiz ve kaçınmacı oldukları bulguları tespit edilmiştir (98).

McDaniel, Howard ve Einstein (2009)'ın yaptıkları çalışmada psikoloji bölümünden 72 öğrenciye ulaşılmış ve 3R (Read-Recite-Review) stratejilerinin etkililiğini araştırmışlardır. Bir haftalık eğitimin ardından 3R stratejileri ile tekrarlama, not alarak çalışma, geri hatırlatma, çoktan seçmeli ve kısa cevap yöntemleriyle kıyaslanmış ve birinci deneyde hatırlama, not alma ve tekrarlama göre değişirken, ikinci deneyde, problem çözme ve çoklu seçim tercihleri daha etkili bulunmuştur. Stratejilerden not alma ve 3R stratejileri eşit etkiye sahipken, 3R stratejisini kullananların öğrenme için daha az zaman harcadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma bulguları sonunda, kullanılan 3R tekniğinin, hatırlatıcı, bulup getirici ve dönütten avantajlı şekilde yararlanmayı sağlayıcı etkili yöntemlerden olduğu tespit edilmiştir (99).

Ning ve Downing (2011)'in yaptıkları çalışmayla, 541 üniversite öğrencisine ulaşarak akademik başarının kazanılmasında öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenme deneyimleri ve çalışma davranışları için iki ölçek (CEQ ve LASSI) kullanılmış ve yapısal eşitlik modeline göre analiz edilmiştir. İncelemeler sonunda, farklı öğrenme tecrübelerinin öğrenmede farklı etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algısı, motivasyon ve çalışmaya yönelik tutumları noktasında etkili bulunurken, akademik başarının en kuvvetli yordayıcısı öğrenmeye yönelik motivasyon ve çalışmaya yönelik algılar olduğu bulunmuştur (100).

2.4.3. Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.3.1. Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin ve Durak (1995)'in üniversite öğrencileri için Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği uyarlama çalışmasında, üç aşamalı bir çalışma planı ile 30 maddelik Başa Çıkma Tarzları ölçeğini oluşturmuştur. 1. Çalışma; 575 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. İlgili konuyla uyumlu beş ölçek (Başa Çıkma Yolları Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Stres Belirtileri Ölçeği ve Stresle İlişkili Faktörler Ölçeği) kullanmıştır. 2. Çalışma; 426 kamu personeli ile gerçekleştirilmiştir. İlgili konuyla uyumlu üç ölçek (İş Doyumu Ölçeği, Stres Ölçeği ve A-Tipi Kişilik Ölçeği) kullanmıştır. 3. Çalışma; 14-45 yaş arasındaki 232 kişi ile yapılan çalışmada konuyla uyumlu üç ölçek

(Yaşamı Sürdürme Nedenleri Envanteri, Beck Depresyon Envanteri ve Yalnızlık Ölçeği) kullanmıştır. Yapılan inceleme ve analizler sonucunda ölçeğin üniversite öğrencileri için Stres belirtileri ile ilgili Başa Çıkma Tarzlarını ölçebilecek geçerlik ve güvenilirliği yapılmış etkili bir ölçek olduğu bulunmuştur (101).

Utkutan (1999)'ın sağlık bilimleri alanında 187 hemşire ile yaptığı çalışmada, katılımcıların kişisel özellikleri ile stresle başetme strateji kullanımlarını araştırmıştır. Çalışma kapsamında Stres Ölçeği ve Başetme Yolları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılarda en çok ekonomik nedenlerin ve iş hayatının stres oluşturduğu ve aile yaşantısından kaynaklanan faktörleri en az strese sebep olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen aile yaşantısı ile ilgili stres puanları, evli, çocuklu, gündüz çalışan, 34 yaş üstünde ve 15 yıldan fazla çalışma yaşantısı olan katılımcılarda yüksek bulunmuştur (102).

Yurtsever (2009)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada 300 kişiye ulaşılmış ve üç ölçme aracı (Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, A tipi Kişilik Ölçeği ve Stres Belirtileri Ölçeği) kullanarak bulguları elde etmiştir. Araştırma sonucunda, A tipi kişiliğin stresle başa çıkmada etkili olduğu bulunmuştur. A tipi kişilik özelliği, stresle başa çıkma ve stres belirtileri arasında çalışmanın değişkenlerinden cinsiyet, kalınan yer, gelir, baba meslek, düzenli spor yapma ve alkol alma gibi değişkenlerin ilişkili olduğu bulunmuştur (103).

Aktalay (2009)'ın üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada 380 öğrenciye ulaşılmış ve üç ölçek (Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği) kullanmıştır. Çalışma sonunda, stresle başa çıkma toplam puanlarını yordamada akılcı olmayan inançların ve kontrol odağı-şansa inanma değişkenlerinin, stresle başa çıkma problem çözme alt boyutunda, akılcı olmayan inançların, kontrol odağı-kişisel kontrol ve çabalamanın anlamsızlığı değişkenlerinin, sosyal destek aramada, akılcı olmayan inançların ve kontrol odağı-şansa inanma çabalamanın anlamsızlığı değişkenlerinin, kaçınmada, akılcı olmayan inançların ve kontrol odağı-çabalamanın anlamsızlığı değişkenlerinin etkili olduğu bulunmuştur (104).

Çelik Menderes (2009)'in üniversite öğrencileri ile başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarıya etkisini incelemek üzere yaptığı çalışmada 506 öğrenciye ulaşmış ve üç ölçek (Başarı Amaç Oryantasyon Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği) kullanmıştır. Çalışma sonunda, öğrenme oryantasyonlu öğrencilerin, güvenli, iyimser ve sosyal başa çıkmayı, performans-yaklaşma oryantasyonlu öğrencileri, güvenli ve çaresiz başa çıkmayı, performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin, çaresiz ve boyun eğici başa çıkmayı, pozitif duygulanımlı öğrencilerin performans-yaklaşmayı, negatif duygulanımlı öğrencilerin ise performans-kaçınmayı, akademik başarıları yüksek öğrencilerin öğrenme oryantasyonunu daha fazla kullandıkları bulunmuştur (105).

Terzi ve Çankaya (2009)'in yaptıkları çalışmada bağlanma stillerinin öznel iyi oluşa ve stresle başa çıkmaya etkisini araştırmış ve üniversite öğrencisi 159 kız ve 155 erkek 314 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma kapsamında Benlik Saygısı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizleri sonunda, güvenli bağlanmanın, özsaygı ve stresle başa çıkma becerilerinden aktif planlama, sosyal destek arama, dine yönelme ve bilişsel yeniden yapılanmanın, saplantılı bağlanmanın da yaşam doyumunun anlamlı birer açıklayıcısı olduğu bulunmuş ve korkulu bağlanmanın, soyutlama başa çıkma tekniğini, kayıtsız bağlanmanın aktif planlama başa çıkma becerisini anlamlı şekilde açıkladığı görülmüştür (106).

Reyhanlıoğlu (2015)'nin öğrencilerin başa çıkma, sıkıntıya dayanma ve internet bağımlılıkları arasında olası ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında 128 üniversite öğrencisine ulaşmış ve inceleme sonunda, internet bağımlılığı ile kişilik özellikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin karşılaştıkları olası durumlarda sıkıntıya dayanma düzeyleri ve kullandıkları başa çıkma stratejilerinin de internet bağımlılığı düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Alanyazında internet bağımlılığı ve sosyal medya kullanıcılığı ile yeterli çalışmanın olmaması çalışmanın önemini göstermektedir (107).

Doğan Laçın (2015)'in üniversite öğrencilerinin özyeterlik ve stresle başa çıkmada bilişsel esneklik düzeylerini araştırdığı çalışmada, 549 öğrenciye ulaşmış ve üç ölçek (Bilişsel Esneklik Envanteri, Genel Özyeterlik Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları

Ölçeği) kullanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunmazken, genel özyeterlik ve stresle başa çıkma alt boyutlarının (Sosyal Destek Arama, Kendine Güvenli, Boyun Eğici ve Çaresiz Yaklaşım) birlikte bilişsel esnekliği anlamlı şekilde açıkladığı tespit edilmiştir (56).

Metin (2017)'in yaptığı çalışmada, örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşmayı hedeflemiş ve 8.sınıfa devam eden 305 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada iki ölçek (Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri) kullanılmıştır. Araştırma sonunda ölçek alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarından çaresiz, boyun eğici, iyimser ve sosyal destek arama puanlarının Sınav Kaygısı Envanteri toplam puanlarında anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya alınan grubun sınav kaygısı orta düzeyde bulunurken öğrencilerin en çok stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır (108).

2.4.3.2. Stresle Başa Çıkma ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Folkman ve Lazarus (1980)'un yaptıkları çalışmada, orta üst yaş düzeyinde 45-65 yaş aralığında kadın ve erkeklere ulaşılmış ve son yedi ay içinde karşılaştıkları sorunlarla nasıl başa çıktıklarını ve kullandıkları stratejileri ilgili listeden bulmalarını istemiştir. Çalışma ile 1300'den fazla stres oluşturan durum incelenmiş ve %98 oranında stresle başa çıkmada problem odaklı, duygu odaklı yada ikisi birlikte başa çıkma yöntemlerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmışlardır. Görüldüğü gibi başa çıkma stratejileri için çok yüksek oranda beceri kullanımı söz konusu olmaktadır (109).

Folkman, Lazarus ve arkadaşlarının (2003) yaptıkları çalışmada, yaş ortalaması kadınlarda 39,6 erkeklerde 41.4 olan 85 evli çiftte ulaşılmış ve bilişsel değerlendirmeler ile başa çıkma ilişkisini araştırmıştır. Çalışma sonunda başa çıkmanın önemli değişkenlerinden biri olan bilişsel değerlendirmenin etkililiği ve bireylerin başa çıkmada kullandığı yöntemlerin farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır (110).

Maçan ve arkadaşlarının (1990) yaptıkları çalışmada 123 üniversite öğrencisine ulaşılmış ve öğrencilerin zaman yönetimi becerileri, akademik başarıları ve algıladıkları stres

düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak istemiş ve çalışma grubundaki öğrencilere zaman yönetimi ve stresle ilgili iki ölçek uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, zaman yönetimi ile algılanan stres arasında negatif yönlü; akademik başarı ile zaman yönetimi arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma bulgularına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha zaman yönetimi becerilerinin daha gelişmiş olduğu bulunmuştur (111).

Smith (2002)'in yaptığı araştırmada, 172 yetişkin bayanla çalışmış ve kişilik ile başa çıkma ölçümlerini kıyaslamıştır. 12 hafta süren çalışmada her birey ölçekleri tamamladıktan sonra duygusal durumlarına yönelik soruları cevaplamışlardır. Bu çalışmada araştırmacı duygusal durumların haftalar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını, bütünlük tutumlarını ve yaşanan hassasiyetlerin bireylerin olumlu duygularında azalma yada artmaya sebep oluşturacak etkiler bırakıp bırakmadığını tespit etmek istemiştir. Çalışma sonucunda araştırmacı, hassasiyet faktörlerinin haftalar arası olumsuz duygulanıma sebep olabileceğini öngörürken olumlu duygulanımı öngörememiştir. Araştırma bulguları neticesinde dışa dönüklük, iyimserlik, yaşamdaki hedef ve gelişime yönelik başa çıkma olumlu duygulanımda bütünlük ölçeklerinde etkin rol almıştır (112).

Gianakos (2002)'un yaptığı araştırmada 208 üniversite öğrencisine ulaşılmış cinsiyetler arası rol ve sosyal çekiciliği içeren kişisel tutumlar ile kontrol odağının stresle başa çıkma tarzları araştırılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, içsel kontrolün problem çözme tarzını, kişisel tutumlarda olumlu düşünen öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarından problem çözme ve sosyal destek arama tarzlarını anlamlı derecede açıklarken diğerlerinin güce ve şansa inanma değişkenlerinin kaçınma başa çıkma tarzını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (113).

Diğer bir araştırmada Burger (2006) kadınların erkeklere göre duygu odaklı stratejileri daha çok kullandığı, erkeklerin ise problemleri doğrudan çözme olasılığının kadınlara göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır (38).

Andrews, Ainley ve Frydenberg (2011)'in yaptıkları çalışmada, Melbourne, Avustralya'da 7- 10 sınıflara devam eden yaş ortalaması 14,07 olan 94 kız ve 72 erkek toplam 166 öğrenciye ulaşılmış ve öğrencilerin başa çıkma tarzları ile tepkileri arasındaki

ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin başa çıkmada iki önemli faktör (adaptive coping and maladaptive coping) bulunmuştur. Özyeterlik ve pozitif inançlar başa çıkma kapasitesinde etkili bulunurken kritik analitik düşünmenin geliştirilmesi ile gençlerin başa çıkma becerilerinde verimliliğin sağlanabileceği bulunmuştur (114).



3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine, araştırma sürecine ve yapılan uygulamaların bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Tipi

Ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin özdüzenleme becerilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisini incelemeyi hedefleyen bu çalışmada, bilimsel araştırma yöntemlerinden nicel araştırma deseni kullanılmış ve ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

“Nicel araştırmalar önceden oluşturulmuş olan hipotezleri sınamak amacıyla geniş çaplı örneklemelerden nicel veriler toplayan, bu veriler aracılığıyla toplumsal olgu ve olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koyarak toplumsal düzenin kanunlarını keşfetmeyi amaçlayan, verilerini istatistiksel olarak çözümleyen ve bulgularını genelleme amacı taşıyan araştırmalardır” (115). İlişkisel tarama tipli araştırmalar, birden fazla özelliği içeren verilerin toplandığı ve birbirleriyle ilişkilerinin sorgulandığı araştırmalardır (1).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçsal örnekleme yoluyla seçilen gruba ulaşılmış ve çalışma verileri bu gruptan elde edilmiştir. Bazı durumlarda örnekleme evreninin özellikleri hakkındaki bilgiye dayanılarak ve araştırmanın amacına göre seçilir. Bu tip örnekleme amaçsal örnekleme adı verilir. Amaçsal örneklemede evrenin tanımlanması ve sınırlandırılması araştırmacıya ve araştırma amacına bağlıdır (116). Araştırmanın evrenini İstanbul il merkezinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında özel bir vakıf üniversitesinin ön lisans çocuk gelişimi programına devam eden 240 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında evrenin tamamına ulaşılmıştır.

Bu bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formundan elde edilen, çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgilerin yer aldığı frekans yüzde tabloları ve açıklamaları yer almaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden doğum yılı değişkenine göre dağılımı Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Doğum Yılları Değişkenine Göre Dağılımı

Doğum Yılı	n	%
1998 ve üstü	72	30,0
1997	92	38,3
1996	36	15,0
1995-1990	33	13,8
1989 ve altı	7	2,9
Toplam	240	100

Tablo 4 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerin doğum yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, % 38,3'ünün 1997 doğumlu olduğu, % 30'unun 1998 yılı ve sonraki yıllarda doğan öğrenciler olduğu, % 15'inin 1996 doğumlu olduğu, % 13,8'inin 1990-1995 yıllarında doğduğu ve % 2,9'unun 1989 ve daha önceki yıllarda doğduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden öğretim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğretim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğretim Durumu	n	%
Gündüz	137	57,1
Gece	103	42,9
Toplam	240	100

Tablo 5 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencileri öğrenim gördükleri gündüz ve gece öğrenim görme değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, % 57,1'inin gündüz öğrenim gördüğü ve % 42,9'unun gece öğrenim gördüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden akademik genel not ortalaması değişkenine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Başarı Değişkenine Göre Dağılımı

Akademik Başarı	n	%
1,99 ve altı	17	7,1
2,00-2,79	149	47,1
2,80-3,49	103	42,9
3,50 ve üstü	7	2,9
Toplam	240	100

Tablo 6 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin akademik genel not ortalaması değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, % 47,1'inin akademik genel not ortalamasının 2,00-2,79 aralığında olduğu, % 42,9'unun 2,80-3,49 aralığında olduğu, % 7,1'inin 1,99 ve altı olduğu ve % 2,9'unun 3,50 ve üstü olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden çalışma durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Çalışma Durumu	n	%
Çalışıyor	37	15,4
Çalışmıyor	203	84,6
Toplam	240	100

Tablo 7 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çalışma durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, % 84,6'sının çalışmadığı ve % 15,4'ünün okulda öğrenim görürken ücretli olarak bir işyerinde çalıştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden mezun olunan lise değişkenine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı

Lise	n	%
Kız Meslek	152	63,3
İmam Hatip	46	19,2
Düz	24	10,0
Diğer	18	7,5
Toplam	240	100

Tablo 8 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olunan lise değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; % 63,3'ünün kız meslek lisesi mezunu olduğu, % 19,2'sinin imam hatip lisesinden mezun olduğu, % 10'unun düz lise çıkışlı olduğu ve % 7,5'inin diğer lise (Anadolu lisesi, güzel sanatlar lisesi vb) çıkışlı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden gelir durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Gelir Durumu	n	%
1499 TL ve altı	45	18,8
1500TL-3499TL	149	62,0
3500TL-4999TL	29	12,1
5000TL ve üstü	17	7,1
Toplam	240	100

Tablo 9 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin gelir durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; % 62'sinin 1500TL-3499TL. (asgari ücret civarı) gelir aralığında olduğu, %18,8'inin 1499 TL. ve altı (asgari ücret altında) olduğu, % 12,1'inin 3500TL-4999 TL. gelir aralığında olduğu ve % 7,1'inin 5000 TL. ve üstü gelir aralığında olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden etkinliklere katılım durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 10' da verilmiştir

Tablo 10. Öğrencilerin Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Etkinlik Durumu	n	%
Her zaman	38	15,8
Bazen	149	62,1
Nadiren	43	17,9
Hiç	10	4,2
Toplam	240	100

Tablo 10 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin etkinliklere katılma durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; % 62,1'inin etkinliklere bazen katıldığı, % 17,9'unun etkinliklere nadiren

katıldığı, % 15,8'inin etkinliklere her zaman katıldığı ve % 4,2'sinin etkinliklere hiç katılmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmanın bağımsız değişkenlerinden sosyal medyada geçirilen süreye göre dağılımı Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Sosyal Medyada Geçirilen Süreye Göre Dağılımı

Süre medya	n	%
Hiç	9	3,8
0-2 saat	58	24,2
2-4 saat	103	42,9
4 saat ve üstü	70	29,1
Toplam	240	100

Tablo 11 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen süre değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; % 42,9'unun sosyal medyada 2-4 saat süre geçirdiği, % 29,2'inin sosyal medyada 4 saat ve üstü süre geçirdiği, % 24,2'sinin sosyal medyada 2 saat ve altında süre geçirdiği ve % 3,8'inin sosyal medyada hiç süre geçirmediği bulgularına ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ön lisans öğrencilerine üç farklı ölçek uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ilgililerden gerekli izinler alınarak ölçekler çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçekler ile ilgili detaylar aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", kullanılmıştır (EK-1). Bu formda bulunan sorular, öğrencilerin akademik, sosyal, bireysel özelliklerine ilişkin demografik bilgileri içermektedir. Kişisel Bilgi Formu, öğrencinin doğum tarihi, öğretim durumu, akademik başarı, çalışma durumu, mezun olunan lise türü, gelir durumu, etkinliklere katılma durumu, sosyal medya kullanım süresi ile ilgili toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen tüm bilgiler gönüllülük esasına göre alınmış ve katılımcılara ait tüm veriler çalışma kapsamınca gizli tutulmuştur.

3.3.2. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerini ölçmek için, 1990 yılında Pintrich ve diğerleri tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Altun ve Erden tarafından 2006 yılında yapılan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek temelinde, özdüzenleme becerisini ölçerken, dersten derse, sınıftan sınıfa ve konudan konuya değişim göstermektedir. Ölçek toplam 81 maddeden oluşmaktadır. Üç boyutu vardır (64).

- *Motivasyonel İnançlar* boyutunda, (Hedef Yönelimi, Amaca Odaklanma, Konu Değeri, Öğrenme İnançları, Öz-Yeterlik, Sınav Kaygısı) alt boyutları,
- *Bilişsel ve Bilişüstü Stratejiler* boyutunda (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü ve Tekrarlama) alt boyutları,
- *Kaynakları Yönetme Stratejileri* boyutunda, (Zaman ve Çalışma Çevresini Düzenleme, Çabanın Düzenlenmesi, Arkadaştan Öğrenme, Yardım Arama) alt boyutları bulunmaktadır.

Bu araştırmada Pintrich'in "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği"nin, Bilişsel ve Bilişüstü Stratejiler Boyutu ve Tekrarlama, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Özdüzenleme alt boyutları kullanılmıştır. Bu stratejilerde yer alan soru sayıları, Tekrarlama alt boyutu için 4, Ayrıntılandırma alt boyutu için 6, Örgütlenme alt boyutu için 4, Eleştirel düşünme alt boyutu için 5 ve Bilişüstü özdüzenleme alt boyutu için 11 olmak üzere toplamda 30 maddedir (EK 2).

Yedili likert tipinde düzenlenen ölçeğin 1(*bana hiç uymuyor*) ile 7 (*bana tam uyuyor*) arasında seçenekleri bulunmakta ve toplam puan alındığında ters kodlanacak maddeleri bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Altun ve Erden (2006) tarafından yapılan ölçeğin 81 maddeli Türkçe formunun iç tutarlık güvenilirliği 0,95 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutların alfa değeri ise .67 ve .91 arasında değişmektedir. Araştırma kapsamında her alt boyut için tekrarlanan Cronbach Alpha değerleri hesaplanarak Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Bilişsel ve Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri

ÖMESÖ	Alt Boyutlar	Tekrar	Ayrıntılan	Örgüt	Eleş Düş	Biliş Özd
Bilişsel ve	Orijinal	.69	.76	.64	.80	.79
Bilişüstü	Türkçe Uyar	.67	.77	.70	.75	.85
Özdüzenleme	Bu Araştırma	.77	.76	.76	.74	.71

Tablo 12 incelendiğinde, bu araştırma kapsamında ölçeğin bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme boyutunun; tekrar alt boyutunda .77, ayrıntılandırma alt boyutunda .76, örgütlenme alt boyutunda .76, eleştirel düşünme alt boyutunda .74, bilişüstü özdüzenleme alt boyutunda .71 olarak Cronbach Alpha değerleri tespit edilmiştir. Genel olarak, Cronbach Alpha değerleri 1'e ne kadar yaklaşırsa güvenilirliğin o oranda arttığı anlamı taşımaktadır (1).

3.3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Araştırmada öğrencilerin problem çözme algılarını ölçmek amacıyla Heppner ve Peterson (1982)'ın geliştirdiği, Şahin ve arkadaşları (1993) tarafından 244 üniversite öğrencisine uygulanarak Türkçe'ye uyarlanan, PÇE (Problem Solving Inventory) kullanılmıştır (84). Ergen ve yetişkinler için uyarlanan ölçek, 35 maddelidir. Altılı likert tipindedir; *1. Hep Böyle Davranırım, 2. Çoğunlukla Böyle Davranırım, 3. Sıklıkla Böyle Davranırım, 4. Arada Sırada Böyle Davranırım, 5. Ender Olarak Böyle Davranırım, 6. Hiç Böyle Davranmam* şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek, diğer ölçeklerin tersine yüksek puan alan öğrencinin becerisinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçek kullanımında toplam puan kullanımı araştırmaya ve araştırmacıya bırakılmıştır. Toplam puan alınmak istendiğinde ters çevrilecek maddeler içermektedir. Ölçek yönergesinde puanlama esnasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmaktadır. Ölçek alt boyutlarında, Aceleci Yaklaşım 9 madde, Düşünen Yaklaşım 5 madde, Kaçınan Yaklaşım 4 madde, Değerlendirici Yaklaşım 3 madde, Kendine Güvenli Yaklaşım 6 madde, Planlı Yaklaşım 4 madde içermektedir.

Algılanan problem çözme becerisini ölçmede kullanılan etkili envanterlerden Heppner ve Petersen (1982)'a ait ölçek üç temel boyut içermektedir, bunlar, problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol şeklindedir.

Ölçeğin toplam puanları dikkate alındığında Cronbach alfa katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada boyutlar ayrı değerlendirilmektedir. Şahin ve arkadaşları tarafından üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türk toplumuna uyarlanan ölçeğin alt boyutlarında Cronbach alfa katsayıları araştırma kapsamında yenilenmiş ve hesaplamalar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri

PÇE	Alt Boyutlar	Acelecı	Düşünen	Kaçınan	Değerlend	K. Güv	Planlı
Araşt. S.		.73	.79	.77	.82	.78	.80

Tablo 13 incelendiğinde, bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa değerleri; Acelecı Yaklaşım .73, Düşünen Yaklaşım .79, Kaçınan Yaklaşım .77, Değerlendirici Yaklaşım .82, Kendine Güvenli .78, Planlı Yaklaşım .80 olarak tespit edilmiştir. Yapılan literatür araştırmasında, problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi için değişik kitleler üzerinde yapılan birçok çalışmada değişik hesaplama yöntemleri kullanıldığı görülmüştür (EK-3).

3.3.4. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÖ)

Araştırmada ön lisans öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini ölçmek amacıyla, Falkman ve Lazarus (1986) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Şahin ve Durak (1995) tarafından, 575 üniversite öğrencisine uygulanarak yapılan “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Ölçek 4’lü likert (%0- %30- %70- %100) tipinde, 30 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma, stresle başa çıkma açısından etkili yöntem olarak değerlendirilirken, çaresiz ve boyun eğici yaklaşımlar stresle başa çıkma açısından etkisiz yöntem olarak değerlendirilmektedir (101).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması üç ayrı çalışmayla yapılmış ve elde edilen güvenilirlik (Cronbach alpha) katsayıları; Kendine Güvenli Yaklaşım .62-.80, Çaresiz Yaklaşım .64-.73, Boyun Eğici 47-.72, İyimser Yaklaşım .49-.68, Sosyal Desteğe başvurma .45-.47 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında yenilenen Cronbach alfa katsayıları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri

SBÖ	Alt Boyutlar	Kend. Güv.	Çaresiz	Boyun Eğ	İyimser	Sosyal D.
	Türkçe Uyar	.62-.80	.64-.73	.47-.70	.49-.68	.45-.47
	Bu Araştırma	.76	.75	.70	.75	.76

Tablo 14 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ait yenilenen Cronbach alfa değerleri; Kendine Güvenli Yaklaşım .76, Çaresiz Yaklaşım .75, Boyun Eğici .70, İyimser Yaklaşım .75, Sosyal Desteğe başvurma .76 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerini belirlemek için "Öğretimde Motive Edici Stratejiler Ölçeği (ÖMESÖ)", ön lisans öğrencilerinin problem çözme becerilerini belirlemek için "Problem Çözme Envanteri (PÇE)", stresle başa çıkabilme eğilimlerini de belirlemek için "Stresle Başa Çıkabilme Tarzları Ölçeği (SBÖ)" kullanılmıştır. Akademik başarı değişkeninde, akademik genel not ortalaması (AGNO) puanı temel alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, öğrencilerden toplanan demografik bilgiler ve kullanılan ölçeklerin puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak araştırmacı ve danışmanı tarafından analizler yapılmış ve sonuçlar istatistik uzmanı akademisyenlerce tekrar gözden geçirilmiştir. Verilerin analizinde; demografik bilgiler için yüzde frekans analizi; iki değişkenli verilerin analizinde bağımsız t testi; ikiden fazla değişkenler için tek yönlü varyans analizi (Anova) ve ilgili değişkenlerin (ÖMESÖ, PÇE, SBÖ) birbirleriyle ilişkisini ortaya koymak amacıyla korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, istatistiksel uygulamalar kullanılarak yapılan analizlere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin doğum yılı bağımsız değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Doğum Yılı Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÖMESÖ	Doğum yılı	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Ayrıntılandırma	1998 ve üstü	72	30,84	6,17	4/240	,912	,458	-
	1997	92	29,97	7,59				
	1996	36	31,30	7,32				
	1995-1990	33	32,45	6,65				
	1989 ve altı	7	29,14	8,02				
	Toplam	240	30,75	7,03				
Örgütlenme	1998 ve üstü	72	22,02	4,02	4/240	1,06	,377	-
	1997	92	20,86	5,51				
	1996	36	21,27	4,58				
	1995-1990	33	21,72	3,82				
	1989 ve altı	7	19,00	7,07				
	Toplam	240	21,34	4,80				
Eleştirel Düşünme	1998 ve üstü	72	20,22	5,70	4/240	2,47	,045*	2-3
	1997	92	21,50	5,74				
	1996	36	23,38	5,30				
	1995-1990	33	22,96	6,50				
	1989 ve altı	7	23,00	4,86				
	Toplam	240	21,64	5,82				
Bilişüstü	1998 ve üstü	72	51,19	12,00	4/240	,917	,455	-
	1997	92	51,95	12,96				
	1996	36	54,50	10,12				
	1995-1990	33	54,93	10,06				
	1989 ve altı	7	50,57	10,81				
	Toplam	240	52,47	11,85				
Tekrarlama	1998 ve üstü	72	22,43	4,13	4/240	1,80	,128	-
	1997	92	21,67	5,59				
	1996	36	21,66	5,04				
	1995-1990	33	23,48	4,36				
	1989 ve altı	7	18,57	7,41				
	Toplam	240	22,05	5,04				
Toplam Bilişüstü	1998 ve üstü	72	146,72	25,24	4/240	1,07	,370	-
	1997	92	145,97	32,10				
	1996	36	152,13	26,50				
	1995-1990	33	155,57	24,01				
	1989 ve altı	7	140,28	25,28				
	Toplam	240	148,27	28,14				

* p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin doğum yılı bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin dört (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Biliş Üstü ve Tekrarlama) alt boyutu ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$), ancak ölçeğin Eleştirel Düşünme alt boyutunda yapılan analizler sonunda 1996 yılında doğan öğrenciler lehine ($F=2,47$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim durumu bağımsız değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasındaki bağımsız t-testi sonuçlarının dağılımı Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Öğretim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları

ÖMESÖ	Öğretim	n	\bar{x}	ss	t	p
Ayrıntılandırma	Gündüz	137	30,36	7,08	-,715	,324
	Gece	103	31,27	6,96		
Örgütlenme	Gündüz	137	21,61	4,50	3,035	,324
	Gece	103	20,98	5,18		
Eleştirel Düşünme	Gündüz	137	21,32	5,75	3,813	,321
	Gece	103	22,08	5,93		
Bilişüstü	Gündüz	137	52,33	11,95	4,671	,821
	Gece	103	52,68	11,76		
Tekrarlama	Gündüz	137	22,06	5,33	-,283	1,00
	Gece	103	22,06	4,63		
Toplam Bilişüstü	Gündüz	137	147,69	28,28	4,597	,707
	Gece	103	149,07	28,07		

Tablo 16 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin öğretim durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü ve Tekrarlama) alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarı bağımsız değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Akademik Başarı ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÖMESÖ	AGNO	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Fark
Ayrıntılandırma	1,99 ve altı	17	29,41	4,25	3/240	1,32	,266	-
	2-2,79	113	30,15	7,27				
	2,80-3,49	103	31,40	7,21				
	3,5 ve üstü	7	34,14	3,62				
	Toplam	240	30,75	7,03				
Örgütlenme	1,99 ve altı	17	19,58	4,88	3/240	2,98	,032*	4-1
	2-2,79	113	20,68	4,92				
	2,80-3,49	103	22,26	4,61				
	3,5 ve üstü	7	22,71	2,98				
	Toplam	240	21,34	4,80				
Eleştirel Düşünme	1,99 ve altı	17	20,29	5,21	3/240	3,80	,011*	4-1
	2-2,79	113	21,38	5,67				
	2,80-3,49	103	21,68	5,81				
	3,5 ve üstü	7	28,57	6,60				
	Toplam	240	21,64	5,82				
Biliş Üstü	1,99 ve altı	17	47,29	8,14	3/240	1,85	,139	-
	2-2,79	113	52,30	12,19				
	2,80-3,49	103	53,09	11,84				
	3,5 ve üstü	7	58,71	11,35				
	Toplam	240	52,47	11,85				
Tekrarlama	1,99 ve altı	17	23,58	3,37	3/240	,925	,430	-
	2-2,79	113	21,69	5,48				
	2,80-3,49	103	22,09	4,81				
	3,5 ve üstü	7	23,57	3,69				
	Toplam	240	22,05	5,04				
Toplam Bilişüstü	1,99 ve altı	17	140,17	17,58	3/240	,203	,110	-
	2-2,79	113	146,22	29,33				
	2,80-3,49	103	150,55	28,09				
	3,5 ve üstü	7	157,71	21,03				
	Toplam	240	148,27	28,14				

* p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin akademik başarı durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında ölçeğin; Ayrıntılandırma alt boyutunda ($F=1,32$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Örgütlenme alt boyutunda ($F=2,98$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda akademik başarı puanı 3,5 ve üstü olan öğrenciler lehine akademik başarı puanı

1,99 altında olan öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Eleştirel Düşünme alt boyutunda ($F=3,80$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda akademik başarı puanı 3,5 ve üstü olan öğrenciler lehine akademik başarı puanı 1,99 altında olan ,2-2,79 arasında olan ve 2,80-3,49 arasında olan öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Bilişüstü alt boyutunda ($F=1,85$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Tekrarlama alt boyutunda ($F=,925$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ölçek toplam puanlarında ($F=,203$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma durumu bağımsız değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasındaki bağımsız t-testi sonuçlarının dağılımı Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Çalışma Durumu Bağımsız Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları

ÖMESÖ	Çalışma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
Ayrıntılandırma	Çalışıyor	37	31,54	6,63	,998	,461
	Çalışmıyor	203	30,61	7,11		
Örgütlenme	Çalışıyor	37	21,35	4,95	,486	,989
	Çalışmıyor	203	21,33	4,79		
Eleştirel Düşünme	Çalışıyor	37	24,21	6,07	3,724	,003*
	Çalışmıyor	203	21,17	5,68		
Bilişüstü	Çalışıyor	37	53,27	11,88	4,894	,660
	Çalışmıyor	203	52,33	11,87		
Tekrarlama	Çalışıyor	37	22,24	4,62	-,491	,809
	Çalışmıyor	203	22,02	5,23		
Toplam Bilişüstü	Çalışıyor	37	152,62	27,02	4,897	,309
	Çalışmıyor	203	147,48	28,34		

* $p<.05$

Tablo 18 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çalışma durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin dört alt boyutu ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$), ancak Eleştirel Düşünme alt boyutunda çalışan öğrenciler lehine ($t=-3,724$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin mezun olunan lise bağımsız değişkeni ile Öğrenmede

Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımını Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Mezun Olunan Lise Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÖMESÖ	Lise	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Ayrıntılandırma	Kız Meslek	152	30,23	7,15	3/240	2,45	,063	-
	İmam Hatip	46	30,21	7,34				
	Düz	24	34,12	5,97				
	Diğer	18	32,05	5,15				
	Toplam	240	30,75	7,03				
Örgütlenme	Kız Meslek	152	21,27	5,08	3/240	,675	,568	-
	İmam Hatip	46	21,02	4,09				
	Düz	24	22,62	4,19				
	Diğer	18	21,00	4,93				
	Toplam	240	21,34	4,80				
Eleştirel Düşünme	Kız Meslek	152	21,58	5,86	3/240	2,30	,077	-
	İmam Hatip	46	20,47	5,26				
	Düz	24	24,29	6,11				
	Diğer	18	21,61	5,87				
	Toplam	240	21,64	5,82				
Bilişüstü	Kız Meslek	152	52,32	12,38	3/240	1,78	,152	-
	İmam Hatip	46	50,43	10,61				
	Düz	24	57,25	12,04				
	Diğer	18	52,66	8,63				
	Toplam	240	52,47	11,85				
Tekrarlama	Kız Meslek	152	22,42	4,96	3/240	,932	,426	-
	İmam Hatip	46	21,04	5,19				
	Düz	24	21,70	5,66				
	Diğer	18	22,00	4,35				
	Toplam	240	22,05	5,04				
Toplam Bilişüstü	Kız Meslek	152	147,84	29,16	3/240	1,93	,125	-
	İmam Hatip	46	143,19	26,17				
	Düz	24	160,00	27,06				
	Diğer	18	149,33	22,55				
	Toplam	240	148,27	28,14				

Tablo 19 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olunan lise bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin alt boyutları ve toplam

puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin gelir durumu bağımsız değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Gelir Durumu Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÖMESÖ	Gelir	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Ayrıntılandırma	1499TL ve altı	45	32,13	6,71	3/240	,967	,409	-
	1500TL-3499TL	149	30,61	7,12				
	3500TL-4999TL	27	29,37	6,27				
	5000TL ve üstü	17	30,70	8,21				
	Toplam	240	30,75	7,03				
Örgütlenme	1499TL ve altı	45	21,02	4,76	3/240	,149	,930	-
	1500TL-3499TL	149	21,32	5,10				
	3500TL-4999TL	27	21,72	3,99				
	5000TL ve üstü	17	21,64	3,60				
	Toplam	240	21,34	4,80				
Eleştirel Düşünme	1499TL ve Altı	45	22,40	5,86	3/240	1,74	,159	-
	1500TL-3499 TL	149	21,54	5,81				
	3500 TL-4999 TL	27	19,89	5,40				
	5000TL ve Üstü	17	23,52	6,14				
	Toplam	240	21,64	5,82				
Bilişüstü	1499TL ve altı	45	52,86	12,81	3/240	,158	,925	-
	1500TL-3499TL	149	52,69	11,90				
	3500TL-4999TL	27	51,27	11,82				
	5000TL ve üstü	17	51,64	9,29				
	Toplam	240	52,47	11,85				
Tekrarlama	1499TL ve altı	45	22,71	5,31	3/240	1,53	,206	-
	1500TL-3499TL	149	22,28	4,97				
	3500TL-4999TL	27	20,93	5,50				
	5000TL ve üstü	17	20,29	3,56				
	Toplam	240	22,05	5,04				
Toplam Bilişüstü	1499TL ve altı	45	151,13	28,36	3/240	,469	,705	-
	1500TL-3499TL	149	148,45	29,21				
	3500TL-4999TL	27	143,20	24,84				
	5000TL ve üstü	17	147,82	23,99				
	Toplam	240	148,27	28,14				

Tablo 20 incelendiğinde, gelir durumu ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin etkinliklere katılma durumu ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanlarının sonuçlarının dağılımı Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Katılımcıların Etkinliklere Katılma Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÖMESÖ	Etkinlik	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Ayrıntılandırma	Her zaman	38	32,68	6,63	3/240	6,46	,000*	4-1
	Bazen	149	31,10	7,18				4-2
	Nadiren	43	29,79	4,31				4-3
	Hiç	10	22,40	9,83				
	Toplam	240	30,75	7,03				
Örgütlenme	Her zaman	38	21,36	4,82	3/240	5,85	,001*	4-1
	Bazen	149	22,08	4,48				4-3
	Nadiren	43	19,79	5,03				
	Hiç	10	16,90	5,06				
	Toplam	240	21,34	4,80				
Eleştirel Düşünme	Her zaman	38	23,71	5,06	3/240	3,22	,023*	4-1
	Bazen	149	21,62	6,14				
	Nadiren	43	20,69	4,77				
	Hiç	10	18,20	5,84				
	Toplam	240	21,64	5,82				
Bilişüstü	Her zaman	38	54,44	13,11	3/240	4,41	,005*	4-1
	Bazen	149	53,32	11,59				4-2
	Nadiren	43	50,51	9,46				4-3
	Hiç	10	40,80	14,00				
	Toplam	240	52,47	11,85				
Tekrarlama	Her zaman	38	23,15	4,62	3/240	1,67	,174	-
	Bazen	149	22,05	4,98				
	Nadiren	43	21,74	4,89				
	Hiç	10	19,30	7,19				
	Toplam	240	22,05	5,04				
Toplam Bilişüstü	Her zaman	38	155,36	28,53	3/240	5,93	,001*	4-1
	Bazen	149	150,18	27,70				4-2
	Nadiren	43	142,53	22,19				4-3
	Hiç	10	117,60	35,94				
	Toplam	240	148,27	28,14				

* p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında

yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında ölçeğin, Ayrıntılandırma alt boyutunda ($F=6,46$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine bazen, nadiren katılan ve hiç katılmayan öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Örgütlenme alt boyutunda ($F=5,85$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine bazen katılan ve hiç katılmayan öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Eleştirel Düşünme alt boyutunda ($F=3,22$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine hiç katılmayan öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Bilişüstü alt boyutunda ($F=4,41$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine bazen, nadiren katılan ve hiç katılmayan öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Tekrarlama alt boyutunda ($F=1,67$; $p>.05$) yapılan analizler sonunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ölçek toplam puanlarında ($F=5,93$; $p>.05$), yapılan analizler sonunda etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine bazen, nadiren katılan ve hiç katılmayan öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların Sosyal Medyada Geçirilen Süre Değişkeni ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ÖMESÖ	Süre Medya	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Ayrıntılandırma	Hiç	9	27,77	6,26	3/240	4,92	,002 *	1-2
	0-2 saat	58	32,96	7,10				
	2-4 saat	103	31,20	6,53				
	4 saat ve üstü	70	28,64	7,19				
	Toplam	240	30,75	7,03				
Örgütlenme	Hiç	9	20,33	6,32				
	0-2 saat	58	21,84	4,65	3/240	,682	,564	-
	2-4 saat	103	21,51	4,74				
	4 saat ve üstü	70	20,80	4,85				
	Toplam	240	21,34	4,80				
Eleştirel Düşünme	Hiç	9	20,44	4,53				
	0-2 saat	58	23,79	5,79	3/240	7,78	,000 *	2-4
	2-4 saat	103	22,20	5,44				
	4 saat ve üstü	70	19,20	5,75				
	Toplam	240	21,64	5,82				
Bilişüstü	Hiç	9	50,00	9,73				
	0-2 saat	58	56,91	12,57	3/240	6,54	,000 *	2-4
	2-4 saat	103	53,16	10,04				
	4 saat ve üstü	70	48,11	12,59				
	Toplam	240	52,47	11,85				
Tekrarlama	Hiç	9	21,11	5,10				
	0-2 saat	58	22,98	4,85	3/240	2,53	,057	-
	2-4 saat	103	22,48	4,95				
	4 saat ve üstü	70	20,78	5,14				
	Toplam	240	22,05	5,04				
Toplam Bilişüstü	Hiç	9	139,66	22,77				
	0-2 saat	58	158,50	28,00	3/240	6,93	,000 *	2-4
	2-4 saat	103	150,57	25,77				
	4 saat ve üstü	70	137,54	28,83				
	Toplam	240	148,27	28,14				

* p<.05

Tablo 22 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında ölçeğin,

Ayrıntılandırma alt boyutunda ($F=4,92; p>.05$), yapılan analizler sonunda sosyal medyada 0-2 saat süre geçiren öğrenciler lehine sosyal medyada hiç süre geçirmeyen öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Örgütlenme alt boyutunda ($F=,682; p>.05$) yapılan analizler sonunda anlamlı bir farklılaşmaya ($p>0,05$) rastlanmamıştır. Eleştirel Düşünme alt boyutunda ($F=7,78; p>.05$) yapılan analizler sonunda sosyal medyada 0-2 saat süre geçiren öğrenciler lehine sosyal medyada 4 saatten fazla süre geçiren öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Bilişüstü alt boyutunda ($F=6,54; p>.05$) yapılan analizler sonunda sosyal medyada 0-2 saat süre geçiren öğrenciler lehine sosyal medyada 4 saatten fazla süre geçiren öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Tekrarlama alt boyutunda ($F=1,67; p>.05$) yapılan analizler sonunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ölçek toplam puanlarında ($F=6,93; p>.05$), yapılan analizler sonunda sosyal medyada 0-2 saat süre geçiren öğrenciler lehine sosyal medyada hiç süre geçirmeyen ve 4 saatten fazla süre geçiren öğrencilere göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin doğum tarihi bağımsız değişkeni ile Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Doğum Yılı Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PÇE	Doğum Yılı	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Aceleci	1998 ve üstü	72	30,84	6,17	4/240	,715	,583	-
	1997	92	29,97	7,59				
	1996	36	32,87	8,15				
	1995-1990	33	32,30	8,84				
	1989 ve altı	7	31,28	10,60				
	Toplam	240	32,38	8,37				
Düşünen	1998 ve üstü	72	12,30	4,02	4/240	,064	,992	-
	1997	92	12,03	5,51				
	1996	36	12,02	4,58				
	1995-1990	33	12,09	3,82				
	1989 ve altı	7	12,85	7,07				
	Toplam	240	12,14	4,80				
Kaçıngan	1998 ve üstü	72	17,77	4,14	4/240	,050	,995	-
	1997	92	17,69	3,88				
	1996	36	17,50	5,01				
	1995-1990	33	17,93	4,96				
	1989 ve altı	7	17,85	4,52				
	Toplam	240	17,72	4,28				
Değerlendirici	1998 ve üstü	72	7,08	3,10	4/240	,215	,930	-
	1997	92	6,84	3,93				
	1996	36	7,44	3,82				
	1995-1990	33	7,33	4,12				
	1989 ve altı	7	7,14	4,01				
	Toplam	240	7,08	3,69				
Kendine güvenli	1998 ve üstü	72	15,77	6,03	4/240	,945	,439	-
	1997	92	15,17	6,75				
	1996	36	15,61	5,43				
	1995-1990	33	13,30	7,01				
	1989 ve altı	7	14,28	5,96				
	Toplam	240	15,13	6,37				
Planlı	1998 ve üstü	72	9,23	3,94	4/240	1,06	,376	-
	1997	92	9,64	4,57				
	1996	36	9,97	4,48				
	1995-1990	33	8,42	4,66				
	1989 ve altı	7	11,57	5,22				
	Toplam	240	9,45	4,41				

Tablo 23 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin doğum tarihi bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Problem Çözme Envanteri puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin altı alt boyutunda (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım) anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim durumu bağımsız değişkeni ile Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki bağımsız t-testi sonuçlarının dağılımı Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Öğretim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları

PÇE	Öğretim Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
Aceleci	Gündüz	137	32,75	8,72	,327	,433
	Gece	103	31,9	7,9		
Düşünen	Gündüz	137	12,6	5,8	3,005	,129
	Gece	103	11,6	4,4		
Kaçıngan	Gündüz	137	17,84	4,7	3,227	,625
	Gece	103	17,6	7,0		
Değerlendirici	Gündüz	137	7,24	3,97	4,072	,238
	Gece	103	6,86	3,29		
Kendine güvenli	Gündüz	137	15,7	7,0	4,007	,097
	Gece	103	14,4	5,3		
Planlı	Gündüz	137	9,62	4,8	4,045	,502
	Gece	103	9,24	3,9		

Tablo 24 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin öğretim durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Problem Çözme Envanteri puanları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında; ölçeğin altı (Aceleci, Düşünen, Kaçıngan, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı) alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarı bağımsız değişkeni ile Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Katılımcıların Akademik Genel Not Ortalaması ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PÇE	AGNO	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Aceleci	1,99 ve altı	17	31,64	7,39	3/240	1,37	,253	-
	2-2,79	113	31,41	8,37				
	2,80-3,49	103	33,33	8,22				
	3,5 ve üstü	7	35,71	11,91				
	Toplam	240	32,38	8,37				
Düşünen	1,99 ve altı	17	14,41	5,71	3/240	3,43	,018*	4-2
	2-2,79	113	20,68	4,88				
	2,80-3,49	103	22,26	4,99				
	3,5 ve üstü	7	22,71	10,02				
	Toplam	240	21,34	5,25				
Kaçınan	1,99 ve altı	17	15,88	3,91	3/240	1,252	,292	-
	2-2,79	113	17,76	4,37				
	2,80-3,49	103	17,92	4,21				
	3,5 ve üstü	7	18,71	4,53				
	Toplam	240	17,72	4,28				
Değerlendirici	1,99 ve altı	17	6,47	2,12	3/240	1,72	,163	-
	2-2,79	113	7,15	3,61				
	2,80-3,49	103	6,90	3,77				
	3,5 ve üstü	7	10,00	5,71				
	Toplam	240	7,08	3,69				
Kendine güvenen	1,99 ve altı	17	16,41	4,03	3/240	1,11	,345	-
	2-2,79	113	14,87	6,17				
	2,80-3,49	103	14,96	6,23				
	3,5 ve üstü	7	18,85	13,47				
	Toplam	240	15,13	6,37				
Planlı	1,99 ve altı	17	10,29	3,61	3/240	,884	,450	-
	2-2,79	113	9,30	4,27				
	2,80-3,49	103	9,33	4,32				
	3,5 ve üstü	7	11,71	8,51				
	Toplam	240	9,45	4,41				

* p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin akademik başarı bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Problem Çözme Envanteri puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında ölçeğin beş alt boyutunda (Aceleci

Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$), ancak Düşünen Yaklaşım ($F=3,43$; $p>.05$) alt boyutunda akademik genel not ortalaması 3,5 ve üstü olan öğrenciler lehine, akademik genel not ortalaması 2,80-3,49 ve 2,00-2,79 arasında olan öğrencilere göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma durumu bağımsız değişkeni ile Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki bağımsız t-testi sonuçlarının dağılımı Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin Çalışma Durumu Bağımsız Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları

PÇE	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
Aceleci	Çalışıyor	37	30,03	10,08	,070	,063
	Çalışmıyor	203	32,82	7,98		
Düşünen	Çalışıyor	37	13,54	6,19	,330	,079
	Çalışmıyor	203	11,89	5,05		
Kaçınan	Çalışıyor	37	17,05	4,94	-,334	,299
	Çalışmıyor	203	17,85	4,16		
Değerlendirici	Çalışıyor	37	7,45	4,42	4,179	,502
	Çalışmıyor	203	7,01	3,55		
Kendine güvenli	Çalışıyor	37	15,84	6,96	4,849	,469
	Çalışmıyor	203	15,01	6,28		
Planlı	Çalışıyor	37	11,08	5,23	2,037	,040*
	Çalışmıyor	203	9,16	4,19		

* $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çalışma durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Problem Çözme Envanteri puanları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında; ölçeğin beş (Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici ve Kendine Güvenli) alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$), ancak Planlı alt boyutunda ($t=2,037$; $p<.05$) çalışmayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin mezun olunan lise türü bağımsız değişkeni ile Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Katılımcıların Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PÇE	Lise	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Aceleci	Kız Meslek	152	31,72	8,37	3/240	1,02	,388	-
	İmam Hatip	46	33,82	8,25				
	Düz	24	35,54	9,37				
	Diğer	18	34,05	7,12				
	Toplam	240	32,38	8,37				
Düşünen	Kız Meslek	152	12,03	5,16	3/240	1,67	,174	-
	İmam Hatip	46	12,39	5,69				
	Düz	24	10,75	4,43				
	Diğer	18	14,33	5,59				
	Toplam	240	12,14	5,25				
Kaçıngan	Kız Meslek	152	17,66	4,24	3/240	,614	,606	-
	İmam Hatip	46	17,95	3,86				
	Düz	24	18,45	4,53				
	Diğer	18	16,72	5,33				
	Toplam	240	17,72	4,28				
Değerlendirici	Kız Meslek	152	7,28	3,67	3/240	1,66	,175	-
	İmam Hatip	46	6,56	3,15				
	Düz	24	6,00	3,31				
	Diğer	18	8,16	5,12				
	Toplam	240	7,08	3,69				
Kendine güvenli	Kız Meslek	152	14,98	6,13	3/240	,412	,744	-
	İmam Hatip	46	15,43	6,19				
	Düz	24	14,50	6,79				
	Diğer	18	16,50	8,41				
	Toplam	240	15,13	6,37				
Planlı	Kız Meslek	152	9,21	4,17	3/240	1,82	,142	-
	İmam Hatip	46	9,67	4,13				
	Düz	24	8,91	4,92				
	Diğer	18	11,66	5,89				
	Toplam	240	9,45	4,41				

Tablo 27 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olunan lise türü bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Problem Çözme Envanteri puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında; ölçeğin altı alt boyutunda (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin gelir durumu bağımsız değişkeni ile

Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Katılımcıların Gelir Durumu Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PÇE	Gelir	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Aceleci	1499TL ve altı	45	32,06	8,39	3/240	,229	,876	-
	1500TL-	149	32,67	7,98				
	3499TL	27	31,34	10,15				
	3500TL-	17	32,41	8,95				
	4999TL	240	32,38	8,37				
	5000TL ve üstü Toplam							
Düşünen	1499TL ve altı	45	12,62	5,78	3/240	,514	,673	-
	1500TL-	149	11,85	5,22				
	3499TL	27	12,24	4,52				
	3500TL-	17	13,23	5,47				
	4999TL	240	12,14	5,25				
	5000TL ve üstü Toplam							
Kaçıngan	1499TL ve altı	45	17,08	4,62	3/240	2,80	,040*	2-4
	1500TL-	149	18,24	3,95				
	3499TL	27	17,44	3,86				
	3500TL-	17	15,41	5,94				
	4999TL	240	17,72	4,28				
	5000TL ve üstü Toplam							
Değerlendirici	1499TL ve altı	45	7,00	3,53	3/240	,281	,839	-
	1500TL-	149	7,15	3,73				
	3499TL	27	6,58	3,21				
	3500TL-	17	7,52	4,67				
	4999TL	240	7,08	3,69				
	5000TL ve üstü Toplam							
Kendine Güvenli	1499TL ve altı	45	16,82	6,79	3/240	1,48	,220	-
	1500TL-	149	14,79	6,13				
	3499TL	27	14,06	6,08				
	3500TL-	17	15,47	7,46				
	4999TL	240	15,13	6,37				
	5000TL ve üstü Toplam							
Planlı	1499TL ve altı	45	10,64	4,95	3/240	1,364	,255	-
	1500TL-	149	9,14	4,21				
	3499TL	27	9,27	4,24				
	3500TL-	17	9,41	4,77				
	4999TL	240	9,45	4,41				
	5000TL ve üstü Toplam							

* p<.05

Tablo 28 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin gelir durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Problem Çözme Envanteri puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında; ölçeğin beş alt istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$), ancak Kaçınan Yaklaşım ($F=2,80$; $p>.05$) alt boyutunda gelir durumu 1500TL-3499 TL. arasında olan öğrenciler lehine gelir durumu 5000TL ve üstü olan öğrencilere göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkeni ile Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Katılımcıların Etkinliklere Katılma Durumu Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PÇE	Etkinlik	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Acelecı	Her zaman	38	34,47	8,37	3/236	2,62	,051	-
	Bazen	149	32,73	8,41				
	Nadiren	43	31,76	7,94				
	Hiç	10	25,60	7,35				
	Toplam	240	32,38	8,37				
Düşünen	Her zaman	38	12,42	6,03	3/236	,961	,412	-
	Bazen	149	11,73	5,26				
	Nadiren	43	12,95	4,65				
	Hiç	10	13,70	4,42				
	Toplam	240	12,14	5,25				
Kaçınan	Her zaman	38	17,50	4,21	3/236	1,23	,298	-
	Bazen	149	17,99	4,25				
	Nadiren	43	17,55	4,13				
	Hiç	10	15,40	5,42				
	Toplam	240	17,72	4,28				
Değerlendirici	Her zaman	38	6,97	4,00	3/236	,125	,945	-
	Bazen	149	7,10	3,73				
	Nadiren	43	7,25	3,56				
	Hiç	10	6,50	2,63				
	Toplam	240	7,08	3,69				
Kendine Güvenli	Her zaman	38	15,84	7,51	3/240	,685	,562	-
	Bazen	149	14,68	6,33				
	Nadiren	43	16,02	5,82				
	Hiç	10	15,40	4,55				
	Toplam	240	15,13	6,37				
Planlı	Her zaman	38	9,47	5,00	3/240	,580	,629	-
	Bazen	149	9,34	4,24				
	Nadiren	43	10,11	4,53				
	Hiç	10	8,30	4,21				
	Toplam	240	9,45	4,41				

Tablo 29 incelendiğinde, öğrencilerinin etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkeni ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin medyada geçirilen süre ile Problem Çözme Envanteri puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Katılımcıların Sosyal Medyada Geçirilen Süre Değişkeni ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

PÇE	Süre Medya	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Aceleci	Hiç	9	33,55	10,15	3/240	3,19	,024	2-4
	0-2 saat	58	35,08	8,87			*	
	2-4 saat	103	31,88	7,96				
	4 saat ve üstü	70	30,72	7,91				
	Toplam	240	32,38	8,37				
Düşünen	Hiç	9	11,44	3,60				
	0-2 saat	58	12,32	6,34	3/240	,481	,696	-
	2-4 saat	103	11,75	4,76				
	4 saat ve üstü	70	12,65	5,19				
	Toplam	240	12,14	5,25				
Kaçıngan	Hiç	9	17,33	3,67				
	0-2 saat	58	18,60	4,48	3/240	1,08	,358	-
	2-4 saat	103	17,51	4,37				
	4 saat ve üstü	70	17,37	4,03				
	Toplam	240	17,72	4,28				
Değerlendirici	Hiç	9	7,00	3,12				
	0-2 saat	58	6,79	4,10	3/240	,603	,601	-
	2-4 saat	103	6,91	3,49				
	4 saat ve üstü	70	7,58	3,71				
	Toplam	240	7,08	3,69				
Kendine Güvenli	Hiç	9	15,00	4,63				
	0-2 saat	58	14,44	6,77	3/240	,307	,820	-
	2-4 saat	103	15,40	6,31				
	4 saat ve üstü	70	15,32	6,40				
	Toplam	240	15,13	6,37				
Planlı	Hiç	9	10,88	4,45				
	0-2 saat	58	9,43	5,00	3/240	,614	,606	-
	2-4 saat	103	9,65	4,29				
	4 saat ve üstü	70	9,01	4,08				
	Toplam	240	9,45	4,41				

* p<.05

Tablo 30 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Problem Çözme Envanteri (PÇE) puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında; ölçeğin beş alt boyutunda (Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$), ancak Aceleci Yaklaşım ($F=3,19; p>.05$) alt boyutunda sosyal medyada 4 saatten fazla süre geçiren öğrenciler lehine 0-2 saat sosyal medyada süre geçiren öğrencilere göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin doğum tarihi bağımsız değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Katılımcıların Doğum Yılı Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

SBÖ	Doğum Yılı	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Sosyal destek	1998 ve üstü	72	11,94	2,77	4/240	1,77	,135	-
	1997	92	12,16	1,99				
	1996	36	11,55	2,43				
	1995-1990	33	11,15	2,58				
	1989 ve altı	7	10,85	2,34				
	Toplam	240	11,82	2,25				
İyimser	1998 ve üstü	72	13,48	3,11	4/240	1,16	,328	-
	1997	92	13,86	2,86				
	1996	36	13,25	2,84				
	1995-1990	33	14,60	3,06				
	1989 ve altı	7	13,28	2,98				
	Toplam	240	13,74	2,97				
Boyun Eğici	1998 ve üstü	72	11,75	3,17	4/240	,681	,606	-
	1997	92	11,48	2,40				
	1996	36	10,88	3,14				
	1995-1990	33	11,60	2,98				
	1989 ve altı	7	12,28	3,63				
	Toplam	240	11,51	2,87				
Çaresiz	1998 ve üstü	72	19,51	5,26	4/240	,447	,775	-
	1997	92	18,76	4,92				
	1996	36	19,27	5,39				
	1995-1990	33	18,9	4,63				
	1989 ve altı	7	20,85	5,95				
	Toplam	240	19,14	5,06				
Kendine Güvenli	1998 ve üstü	72	22,01	3,94	4/240	1,329	,260	-
	1997	92	21,76	3,81				
	1996	36	21,33	3,89				
	1995-1990	33	23,3	3,54				
	1989 ve altı	7	22,14	3,02				
	Toplam	240	21,99	3,82				

Tablo 31 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin doğum tarihi bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin beş alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretim durumu bağımsız değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki bağımsız t-testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin Öğretim Durumu Bağımsız Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları

SBÖ	Öğretim	n	\bar{x}	ss	t	p
Kendine Güvenli	Gündüz	137	21,9	4,0	-,143	,648
	Gece	103	22,13	3,6		
Çaresiz	Gündüz	137	18,9	5,0	-,986	,369
	Gece	103	19,5	5,1		
Boyun Eğici	Gündüz	137	11,4	2,73	3,099	,346
	Gece	103	11,7	3,0		
İyimser	Gündüz	137	13,8	3,0	4,862	,937
	Gece	103	13,7	2,9		
Sosyal Destek	Gündüz	137	12,0	1,9	4,017	,103
	Gece	103	11,5	2,6		

Tablo 32 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin öğretim durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin (Kendine Güvenli, Çaresiz, Boyun Eğici, İyimser ve Sosyal Destek) alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarı bağımsız değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Katılımcıların Akademik Başarı Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

SBÖ	AGNO	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Fark
Sosyal Destek	1,99 ve altı	17	12,47	1,06	3/240	,785	,503	-
	2-2,79	113	11,64	2,48				
	2,80-3,49	103	11,90	2,12				
	3,5 ve üstü	7	12,14	2,41				
	Toplam	240	11,82	2,25				
İyimser	1,99 ve altı	17	12,58	3,00	3/240	,980	,403	-
	2-2,79	113	13,85	2,87				
	2,80-3,49	103	13,80	2,98				
	3,5 ve üstü	7	14,28	4,38				
	Toplam	240	13,74	2,97				
Boyun eğici	1,99 ve altı	17	11,52	2,78	3/240	,445	,721	-
	2-2,79	113	11,69	3,01				
	2,80-3,49	103	11,28	2,72				
	3,5 ve üstü	7	12,0	3,31				
	Toplam	240	11,51	2,87				
Çaresiz	1,99 ve altı	17	21,94	3,99	3/240	2,35	,072	-
	2-2,79	113	19,23	5,16				
	2,80-3,49	103	18,52	5,07				
	3,5 ve üstü	7	20,00	3,91				
	Toplam	240	19,14	5,06				
Kendine Güvenli	1,99 ve altı	17	20,35	3,72	3/240	1,59	,192	-
	2-2,79	113	22,29	3,62				
	2,80-3,49	103	21,85	4,09				
	3,5 ve üstü	7	23,28	2,13				
	Toplam	240	21,99	3,82				

Tablo 33 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin akademik başarı bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin beş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışma durumu bağımsız değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki bağımsız t-testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Öğrencilerin Çalışma Durumu Bağımsız Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasındaki Bağımsız t-testi Sonuçları

SBÖ	Çalışma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
Kendine Güvenli	Çalışıyor	37	22,37	3,53	,626	,510
	Çalışmıyor	203	21,92	3,88		
Çaresiz	Çalışıyor	37	20,57	5,98	,058	,063
	Çalışmıyor	203	18,89	4,86		
Boyun Eğici	Çalışıyor	37	11,05	3,16	3,384	,288
	Çalışmıyor	203	11,60	2,81		
İyimser	Çalışıyor	37	13,59	11,88	4,112	,737
	Çalışmıyor	203	13,77	11,87		
Sosyal Destek	Çalışıyor	37	11,97	27,02	4,968	,674
	Çalışmıyor	203	11,80	28,34		

Tablo 34 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin öğretim durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin (Kendine Güvenli, Çaresiz, Boyun Eğici, İyimser ve Sosyal Destek) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin mezun olunan lise türü bağımsız değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Katılımcıların Mezun Olunan Lise Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

SBÖ	Lise	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Fark
Sosyal Destek	Kız Meslek	152	12,00	2,10	3/240	,912	,436	-
	İmam Hatip	46	11,54	2,72				
	Düz	24	11,62	2,22				
	Diğer	18	11,33	2,24				
	Toplam	240	11,82	2,25				
İyimser	Kız Meslek	152	13,73	2,82	3/240	2,87	,037*	3-4
	İmam Hatip	46	13,43	3,25				
	Düz	24	15,20	3,16				
	Diğer	18	12,72	2,73				
	Toplam	240	13,74	2,97				
Boyun Eğici	Kız Meslek	152	11,53	2,86	3/240	,563	,640	-
	İmam Hatip	46	11,41	3,09				
	Düz	24	11,08	2,70				
	Diğer	18	12,22	2,62				
	Toplam	240	11,51	2,87				
Çaresiz	Kız Meslek	152	19,34	5,08	3/240	1,47	,223	-
	İmam Hatip	46	18,45	4,87				
	Düz	24	17,95	5,65				
	Diğer	18	20,83	4,31				
	Toplam	240	19,14	5,06				
Kendine Güvenli	Kız Meslek	152	22,01	3,72	3/240	1,07	,359	-
	İmam Hatip	46	21,73	3,70				
	Düz	24	23,08	4,19				
	Diğer	18	21,05	4,47				
	Toplam	240	21,99	3,82				

* $p < .05$

Tablo 35 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olunan lise türü bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin dört alt boyutunda (Sosyal Destek Arama, Boyun Eğici Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım puanlarında) anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$), ancak İyimser Yaklaşım ($F=2,87$; $p > .05$) alt boyutunda düz lise seçeneğiyle mezun olan öğrenciler lehine diğer lise seçeneğiyle mezun olan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin gelir durumu bağımsız değişkeni ile Stresle Başa

Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Katılımcıların Gelir Durumu Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

SBÖ	Gelir	n	\bar{x}	ss	Sd	F	p	Fark
Sosyal Destek	1499TL ve altı	45	11,00	2,63	3/240	3,05	,029*	1-4
	1500TL-3499TL	149	12,10	1,93				
	3500TL-4999TL	27	11,55	2,86				
	5000TL ve üstü	17	12,11	2,28				
	Toplam	240	11,82	2,25				
İyimser	1499TL ve altı	45	13,37	3,14	3/240	,435	,728	-
	1500TL-3499TL	149	13,79	2,81				
	3500TL-4999TL	27	13,72	3,72				
	5000TL ve üstü	17	14,29	2,59				
	Toplam	240	13,74	2,97				
Boyun Eğici	1499TL ve altı	45	11,93	2,91	3/240	,678	,566	-
	1500TL-3499TL	149	11,40	2,72				
	3500TL-4999TL	27	11,75	3,64				
	5000TL ve üstü	17	10,94	2,63				
	Toplam	240	11,51	2,87				
Çaresiz	1499TL ve altı	45	20,22	5,33	3/240	1,454	,228	-
	1500TL-3499TL	149	19,10	4,99				
	3500TL-4999TL	27	18,75	4,90				
	5000TL ve üstü	17	17,35	5,06				
	Toplam	240	19,14	5,06				
Kendine Güvenli	1499TL ve altı	45	21,48	3,66	3/240	,930	,427	-
	1500TL-3499TL	149	21,93	3,92				
	3500TL-4999TL	27	22,41	4,00				
	5000TL ve üstü	17	23,17	2,98				
	Toplam	240	21,99	3,82				

* p<.05

Tablo 36 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin gelir durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin dört alt boyutunda (İyimser Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım puanlarında) anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$), ancak Sosyal Destek Arama ($F=2,87$; $p>.05$) alt boyutunda geliri 5000TL. ve üstü olan öğrenciler lehine, geliri 1499TL. ve altında olan öğrencilere göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkeni ile Stresle

Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Katılımcıların Etkinliklere Katılma Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

SBÖ	Etkinlik	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Fark
Sosyal destek	Her zaman	38	12,60	2,22	3/240	5,58	,001*	1-2
	Bazen	149	11,72	2,05				1-3
	Nadiren	43	12,04	2,21				1-4
	Hiç	10	9,50	3,71				
	Toplam	240	11,82	2,25				
İyimser	Her zaman	38	14,47	3,10	3/240	2,00	,114	-
	Bazen	149	13,83	2,85				
	Nadiren	43	13,02	3,05				
	Hiç	10	12,80	3,52				
	Toplam	240	13,74	2,97				
Boyun Eğici	Her zaman	38	11,84	2,97	3/240	1,83	,141	-
	Bazen	149	11,21	2,85				
	Nadiren	43	11,95	2,78				
	Hiç	10	12,90	2,80				
	Toplam	240	11,51	2,87				
Çaresiz	Her zaman	38	18,47	4,77	3/240	2,62	,051	-
	Bazen	149	18,85	5,08				
	Nadiren	43	19,83	4,94				
	Hiç	10	23,00	5,16				
	Toplam	240	19,14	5,06				
Kendine Güvenli	Her zaman	38	21,89	4,18	3/240	,766	,514	-
	Bazen	149	22,24	3,76				
	Nadiren	43	21,51	3,68				
	Hiç	10	20,80	4,15				
	Toplam	240	21,99	3,82				

* p<.05

Tablo 37 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin etkinliklere katılma durumu bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin dört alt boyutunda (İyimser Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım puanlarında) anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak Sosyal Destek Arama ($F=5,58$; $p>.05$) alt boyutunda etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine, etkinliklere hiç katılmayan, bazen ve nadiren katılan öğrencilere göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarının dağılımı Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Katılımcıların Sosyal Medyada Geçirilen Süre ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

SBÖ	Süre Medya	n	\bar{x}	ss	Sd	F	p	Fark
Sosyal destek	Hiç	9	12,44	2,35	3/240	,722	,540	-
	0-2 saat	58	12,03	2,40				
	2-4 saat	103	11,61	2,01				
	4 saat ve üstü	70	11,90	2,46				
	Toplam	240	11,82	2,25				
İyimser	Hiç	9	12,33	3,20	3/240	2,48	,061	-
	0-2 saat	58	14,25	3,10				
	2-4 saat	103	13,99	2,78				
	4 saat ve üstü	70	13,14	3,01				
	Toplam	240	13,74	2,97				
Boyun Eğici	Hiç	9	11,88	2,42	3/240	,981	,403	-
	0-2 saat	58	11,03	2,80				
	2-4 saat	103	11,50	2,76				
	4 saat ve üstü	70	11,88	3,12				
	Toplam	240	11,51	2,87				
Çaresiz	Hiç	9	20,00	6,28	3/240	1,86	,136	-
	0-2 saat	58	17,7	5,01				
	2-4 saat	103	19,61	4,71				
	4 saat ve üstü	70	19,47	5,35				
	Toplam	240	19,14	5,06				
Kendine Güvenli	Hiç	9	20,77	4,73	3/240	1,50	,215	-
	0-2 saat	58	22,81	3,65				
	2-4 saat	103	21,63	3,75				
	4 saat ve üstü	70	22,01	3,90				
	Toplam	240	21,99	3,82				

Tablo 38 incelendiğinde, örnekleme oluşturan meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen süre bağımsız değişkeni ile araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin beş alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Ön lisans öğrencilerinin sahip oldukları bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejileri ile stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerinin etkileşiminin sayısal olarak gösterimi aşağıdaki tablolarda verilmiştir. İstatistiksel yöntemlerde veriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyon analizlerinde, katsayısı +1 ile -1 arasında değişmekte ve değişkenler arasında katsayı +1'e yaklaştıkça pozitif ve yüksek, -1'e yaklaştıkça negatif ve yüksek ilişkiden bahsedilmektedir. Yorum aşamasında sonuç “.50” gibi bulursa, pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir (37). Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki regresyon ve korelasyon analizleri incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme alt boyutları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları ile Problem Çözme Envanteri Puanları Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 39. Araştırmanın ana değişkenleri (ÖMESÖ-PÇE) arasındaki basit korelasyon katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ayrıntılandırma (1)	1											
Örgütlenme (2)	,535**	1										
Eleştirel Düşün (3)	,600**	,377**	1									
Bilişüstü (4)	,665**	,543**	,614**	1								
Tekrarlama (5)	,486**	,569**	,336**	,618**	1							
Toplam Bilis (6)	,833**	,713**	,740**	,918**	,728**	1						
Aceleci (7)	,243**	,129**	,152**	,252**	,069	,233**	1					
Düşünen (8)	-,324**	-,185**	-,178**	-,278**	-,087	-,282**	-,059	1				
Kaçırgan (9)	,251**	,138*	,173**	,261**	,049	,239**	,400**	-,292**	1			
Değerlendirici (10)	-,105	-,103	-,056	-,002	,033	-,051	,091	,490**	-,038	1		
Kendine güvenli (11)	-,215**	-,093	-,136*	-,214**	,015	-,185**	-,033	,694**	-,254**	,486**	1	
Planlı (12)	-,218**	-,158*	-,121	-,178**	,000	-,181**	,012	,682**	-,246**	,566**	,698**	1

* p<.05 ** p<.01 n: 240

Tablo 39 incelendiğinde, bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme alt boyutları puanları ile problem çözme envanteri puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon analizinden çıkan sonuç doğrultusunda, bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme alt boyutlarından alınan puanlar ile problem çözme envanteri alt boyutlarından alınan puanların tutumu ne derece yordadığını belirlemek amacı ile çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Ayrıntılandırma	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	24,13	,053	,243	3,87	,000	,059
Düşünen	36,01	,082	-,324	-5,28	,000	,105
Kaçınan	23,46	,103	,251	3,99	,000	,063
Değerlendirici	32,17	,123	-,105	-1,63	,104	,011
Kendine Güvenli	34,33	,070	-,215	-3,39	,001	,046
Planlı	34,03	,101	-,218	-3,44	,001	,047
Örgütleme	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	18,94	,037	,129	2,01	,046	,017
Düşünen	23,39	,058	-,185	-2,90	,004	,034
Kaçınan	18,60	,072	,138	2,14	,033	,019
Değerlendirici	22,28	,084	-,103	-1,59	,112	,011
Kendine Güvenli	22,40	,049	-,093	-1,44	,149	,009
Planlı	22,96	,070	-,158	-2,46	,015	,025
Eleştirel Düşünme	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	18,21	,045	,152	2,37	,018	,023
Düşünen	24,03	,071	-,178	-2,78	,006	,032
Kaçınan	17,46	,087	,173	2,71	,007	,030
Değerlendirici	22,27	,102	-,056	-0,870	,385	,003
Kendine Güvenli	23,52	,059	-,136	-2,11	,036	,018
Planlı	23,15	,085	-,121	-1,87	,062	,015
Biliş Üstü Özdüzenleme	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	40,91	,089	,252	4,02	,000	,064
Düşünen	60,08	,140	-,278	-4,46	,000	,077
Kaçınan	39,70	,173	,261	4,16	,000	,068
Değerlendirici	52,53	,208	-,002	-,038	,970	,000
Kendine Güvenli	58,50	,118	-,214	-3,38	,001	,046
Planlı	56,99	,171	-,178	-2,78	,006	,032
Tekrarlama	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	20,70	,039	,069	1,07	,285	,005
Düşünen	23,07	,062	-,087	-1,347	,179	,008
Kaçınan	21,22	,076	,040	,618	,537	,002
Değerlendirici	21,73	,088	,033	,516	,606	,001
Kendine Güvenli	21,87	,051	,015	,237	,813	,000
Planlı	22,05	,074	,000	-,000	,999	,000

Tablo 40 incelendiğinde, Ayrıntılandırma alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli, Planlı değişkenleri boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ayrıntılandırma becerileri üzerinde, aceleci ve kaçınan alt boyutlarda pozitif yönde doğrusal; düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı alt boyutlarında negatif yönde doğrusal ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıntılandırma boyutunda; en güçlü yordayıcı düşünen yaklaşımdır ($\beta= -.324$ $t(240)= -5,28$ $p<.05$). Yani düşünen yaklaşım ($R^2: ,105$) arttıkça ayrıntılandırma artmaktadır. Yapılan analizler sonunda, ayrıntılandırma boyutunun % 10'unun düşünen yaklaşımla açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tabloda yer alan Örgütlenme alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Planlı değişkenleri boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici ve kendine güvenli alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütlenme becerileri üzerinde aceleci ve kaçınan alt boyutlarda doğru orantılı; düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı alt boyutlarında ters orantılı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda etki oranı % 5'in altında kalmıştır.

Tabloda yer alan Eleştirel Düşünme alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli değişkenleri boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici ve planlı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütlenme becerileri üzerinde aceleci ve kaçınan alt boyutlarda doğru orantılı; düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı alt boyutlarında ters orantılı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda etki oranı % 5'in altında kalmıştır.

Tabloda yer alan Bilişüstü alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli, Planlı değişkenleri boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p< 0.05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma ($p>0,05$) olmadığı tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, örgütlenme becerileri üzerinde en güçlü yordayıcı düşünen yaklaşım ($\beta= -.278$ $t(240)= -4,46$ $p<.05$) olmuştur. Yani düşünen yaklaşım ($R^2: ,077$) arttıkça bilişüstü özdüzenleme artmaktadır. Bu sonuç, problem çözme

becerisi geliştikçe bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerinin geliştiğinin göstergesidir. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin %8'i öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutlarından almış olduğu puanlarla açıklanabilir. Buda duygusal ve sosyal süreçleri yönetmede kişisel performansın göstergesi olarak anlamlı bulunmuştur. Bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme alt boyutları ile stresle başa çıkma ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 41' de verilmiştir.

Tablo 41. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği Puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları



Tablo 41. Araştırmanın ana değişkenleri arasındaki basit korelasyon katsayı değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ayrıntılandırma (1)	1										
Örgütlenme (2)	,535**	1									
Eleştirel Düşün (3)	,600**	,377**	1								
Bilisüstü (4)	,665**	,543**	,614**	1							
Tekrarlama (5)	,486**	,569**	,336**	,618**	1						
Toplam Bilis (6)	,833**	,713**	,740**	,918**	,728**	1					
Kendine Güvenli(7)	,313**	,257**	,265**	,384**	,158*	,367**	1				
Çaresiz (8)	-,185**	-,127*	-,161**	-,198**	,008	-,184**	-,402**	1			
Boyun Eğici (9)	-,102	-,012	,131*	-,155*	,063	,239**	,400**	-,292**	1		
İyimser (10)	,166**	,080	,218**	,236**	,011	,202**	,507**	-,337**	-,034	1	
Sosyal Destek (11)	,137*	,106	,092	,129*	,140*	,151**	-,218**	,694**	-,283**	,008	1

* p<.05 ** p<.01 n: 240

Tablo 41 incelendiğinde, bilişsel ve biliş üstü özdüzenleme alt boyutlarından alınan puanlar ile stresle başa çıkma tarzları ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizinden çıkan sonuç doğrultusunda, bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme alt boyutlarından alınan puanlar ile stresle başa çıkma tarzları ölçeği alt boyutlarından alınan puanların tutumu ne derece yordadığını belirlemek amacı ile çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Ayrıntılandırma	B	S. Hata	β	t	p	R²
Kendine Güvenli Yaklaşım	18,11	,113	,313	5,08	,000	,098
Çaresiz Yaklaşım	35,67	,088	-,185	-2,90	,004	,034
Boyun Eğici Yaklaşım	33,61	,158	-,102	-1,57	,010	,116
İyimser Yaklaşım	25,35	,151	,166	2,60	,010	,028
Sosyal Destek Arama	25,69	,200	,137	2,13	,033	,019
Örgütlenme	B	S. Hata	β	t	p	R²
Kendine Güvenli Yaklaşım	14,24	,079	,257	4,10	,000	,066
Çaresiz Yaklaşım	23,64	,061	-,127	-1,97	,049	,016
Boyun Eğici Yaklaşım	21,57	,108	-,012	-,184	,854	,000
İyimser Yaklaşım	19,55	,104	,080	1,24	,214	,006
Sosyal Destek Arama	18,66	,137	,106	1,65	,100	,011
Eleştirel Düşünme	B	S. Hata	β	t	p	R²
Kendine Güvenli Yaklaşım	12,77	,095	,265	4,23	,000	,070
Çaresiz Yaklaşım	25,20	,074	-,161	-2,52	,012	,026
Boyun Eğici Yaklaşım	24,71	,130	-,131	-2,04	,042	,017
İyimser Yaklaşım	15,76	,124	,218	3,44	,001	,048
Sosyal Destek Arama	18,84	,167	,092	1,42	,157	,008
Biliş Üstü Özdüzenleme	B	S. Hata	β	t	p	R²
Kendine Güvenli Yaklaşım	26,32	,185	,384	6,41	,000	,147
Çaresiz Yaklaşım	61,36	,149	-,198	-3,12	,002	,039
Boyun Eğici Yaklaşım	59,82	,264	-,155	-2,41	,017	,024
İyimser Yaklaşım	39,56	,251	,236	3,74	,000	,056
Sosyal Destek Arama	44,44	,337	,129	2,01	,045	,017
Tekrarlama	B	S. Hata	β	t	p	R²
Kendine Güvenli Yaklaşım	17,49	,084	,158	2,46	,014	,025
Çaresiz Yaklaşım	21,90	,064	,008	,124	,902	,000
Boyun Eğici Yaklaşım	20,78	,114	,063	,977	,329	,004
İyimser Yaklaşım	21,79	,110	,011	,175	,862	,000
Sosyal Destek Arama	18,36	,143	,140	2,17	,030	,020

Tablo 42 incelendiğinde, ayrıntılandırma ile tüm alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ayrıntılandırma becerileri üzerinde, iyimser ve sosyal destek arama alt boyutlarında doğru orantılı, kendine güvenli, çaresiz, boyun eğici alt boyutlarında ters orantılı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıntılandırma boyutunda, en güçlü yordayıcı kendine güvenli yaklaşım ($\beta= ,313$ $t(240)= 5,08$ $p<.05$) olmuştur. Yani iyimser yaklaşım ($R^2: ,028$) arttıkça ayrıntılandırma azalmakta, kendine güvenli yaklaşım ($R^2: ,098$) arttıkça ayrıntılandırma artmaktadır. Yapılan analizler sonunda, ayrıntılandırma boyutunun yaklaşık % 10'unun kendine güvenli yaklaşımla açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Tabloda yer alan örgütlenme ile kendine güvenli ve çaresiz alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, boyun eğici, iyimser ve sosyal destek arama alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütlenme becerileri üzerinde İyimser ve Sosyal Destek arama alt boyutlarında doğru orantılı, kendine güvenli, çaresiz, boyun eğici alt boyutlarında ters orantılı ilişki tespit edilmiştir. Örgütlenme boyutunda; en güçlü pozitif yordayıcı ($\beta= ,257$ $t(240)= 4,10$ $p<.05$) kendine güvenli yaklaşım olmuştur. Yani kendine güvenli yaklaşım ($R^2: ,066$) arttıkça örgütlenme artmaktadır. Bu sonuç, stresle başa çıkma becerisi geliştikçe bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerinin geliştiğinin göstergesidir. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 7'si öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

Tabloda yer alan eleştirel düşünme ile kendine güvenli, boyun eğici, iyimser ve çaresiz alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, sosyal destek arama alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde kendine güvenli, iyimser ve sosyal destek arama alt boyutlarında doğru orantılı; çaresiz, boyun eğici alt boyutlarında ters orantılı ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme boyutunda; en güçlü pozitif yordayıcı kendine güvenli yaklaşım ($\beta= ,265$ $t(240)= 4,23$ $p<.05$) olmuştur. Çaresiz yaklaşım ($R^2: ,026$) arttıkça eleştirel düşünme azalmakta,

kendine güvenli yaklaşım ($R^2: ,070$) arttıkça eleştirel düşünme artmaktadır. Ölçek alt boyutlarından eleştirel düşünme puanlarındaki değişimin yaklaşık % 7'si öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

Tabloda yer alan bilişüstü ile stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin tüm alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bilişüstü becerileri üzerinde iyimser ve sosyal destek arama alt boyutlarında doğru orantılı, kendine güvenli, çaresiz, boyun eğici alt boyutlarında ters orantılı ilişki tespit edilmiştir. Bilişüstü alt boyutunda, en güçlü pozitif yordayıcı kendine güvenli yaklaşım ($\beta= ,384$ $t(240)= 6,41$ $p<.05$) olmuştur. Kendine güvenli yaklaşım ($R^2: ,147$) arttıkça bilişüstü becerileri artmakta olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutlarından bilişüstü puanlarındaki değişimin yaklaşık % 15'i öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

Tabloda yer alan tekrarlama ile kendine güvenli ve sosyal destek arama alt boyutlarındaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, çaresiz, boyun eğici ve iyimser alt boyutlarında p değerinin anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin tüm alt boyutlarında doğru orantılı ilişki tespit edilmiştir. Tekrarlama alt boyutunda, en güçlü pozitif yordayıcı ($\beta= ,158$ $t(240)= 2,46$ $p<.05$) kendine güvenli yaklaşım olmuştur. Kendine güvenli yaklaşım ($R^2: ,025$) arttıkça tekrarlama becerileri artmaktadır. Tüm alt boyutlarada etki oranı % 5'in altında kalmıştır.

Bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme alt boyutları ile problem çözme envanteri alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 43' te verilmiştir.

Tablo 43. Problem Çözme Envanteri Puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 43. Araştırmanın değişkenlerinden (SBÖ ve PÇE) arasındaki basit korelasyon

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Kendine güven (1)	1										
Çaresiz (2)	-,402**	1									
Boyun eğici (3)	-,274**	,453**	1								
İyimser (4)	,507**	-,337**	-,034**	1							
Sosyal destek (5)	,195**	-,218**	-,283**	,008	1						
Aceleci (6)	,323**	-,347**	-,245**	,276**	,142*	1					
Düşünen (7)	-,346**	,220**	,193**	-,174**	,007	-,059**	1				
Kaçıngan (8)	-,377**	-,276**	-,295**	,312**	,168**	,400**	-,292	1			
Değerlendirici (9)	-,192**	,081	,068**	,003	,031	,091	,490**	-,038**	1		
Kendine güvenli(10)	-,421**	,255**	,231**	-,158	-,007	-,033**	,694**	-,254**	,486**	1	
Planlı (11)	-,401**	,260**	,104	-,235**	,037	,012	,682**	-,246**	,566**	,698**	1

* p<.05 ** p<.01 n: 240

Tablo 43 incelendiğinde, stresle başa çıkma tarzları ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar ile problem çözme envanteri alt boyutlarından alınan puanlar arasında negatif yönlü düşük ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizinden çıkan sonuç doğrultusunda, araştırmmanın bağımsız değişkenlerinden alınan puanların tutumu ne derece yordadığını belirlemek amacı ile çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 44. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları İçin Çoklu Regresyon Sonuçları

Kendine Güvenli Yaklaşım	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	17,21	,028	,323	5,27	,000	,104
Düşünen	25,05	,585	-,346	-5,69	,000	,120
Kaçıngan	16,03	,054	,377	6,27	,000	,142
Değerlendirici	23,40	,066	-,192	-3,01	,003	,037
Kendine Güvenli	25,82	,035	-,421	-7,16	,000	,177
Planlı	25,28	,052	-,401	-6,74	,000	,161
Çaresiz Yaklaşım	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	25,94	,037	-,347	-5,70	,000	,120
Düşünen	16,57	,061	,220	3,47	,001	,048
Kaçıngan	24,92	,074	-,276	-4,42	,000	,076
Değerlendirici	18,36	,089	,081	1,24	,213	,007
Kendine Güvenli	16,07	,050	,255	4,06	,000	,065
Planlı	16,32	,072	,260	4,15	,000	,068
Boyun Eğici Yaklaşım	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	14,24	,022	-,245	-3,90	,000	,060
Düşünen	10,23	,035	,193	3,03	,000	,037
Kaçıngan	15,01	,042	-,295	-4,75	,000	,087
Değerlendirici	11,14	,050	,068	1,05	,293	,005
Kendine Güvenli	9,93	,028	,231	3,66	,000	,054
Planlı	10,87	,042	,104	1,61	,108	,011
İyimser Yaklaşım	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	10,57	,022	,276	4,42	,000	,072
Düşünen	14,93	,036	-,174	-2,71	,007	,030
Kaçıngan	9,90	,043	,312	5,07	,000	,098
Değerlendirici	13,72	,052	,003	,047	,962	,000
Kendine Güvenli	14,86	,030	-,158	-2,47	,014	,025
Planlı	15,24	,042	-,235	-3,73	,000	,055
Sosyal Destek Arama Yaklaşımı	B	S. Hata	β	t	p	R²
Acelecı	10,58	,017	,142	2,21	,028	,020
Düşünen	11,79	,028	,007	,109	,914	,028
Kaçıngan	10,25	,034	,168	2,63	,009	,028
Değerlendirici	11,69	,040	,031	,483	,629	,001
Kendine Güvenli	11,86	,023	-,007	-,114	,910	,000
Planlı	11,64	,033	,037	,576	,565	,001

Problem çözüme envanteri alt boyutlarından aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli, planlı değişkenleri ile stresle başa çıkma ilişkisini yordamaya yönelik regresyon analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 44 incelendiğinde, tabloda yer alan kendine güvenli alt boyutu ile ölçeğin tüm alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kendine güvenli becerileri üzerinde, aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı alt boyutlarında ters orantılı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda; en güçlü yordayıcı ($\beta=-,421$ $t(240)=-7,16$ $p<.05$) kendine güvenli alt boyutu olmuştur ($R^2: ,177$). Stresle başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puanlarındaki değişimin yaklaşık % 18'i öğrencilerin problem çözüme envanterinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu, % 16'sının planlı yaklaşım ($R^2: ,161$), % 12'si düşünen yaklaşım ($R^2: ,120$) puanlarıyla negatif ilişkili, % 14'ü kaçınan yaklaşım ($R^2: ,142$), % 10'u aceleci yaklaşım ($R^2: ,104$) puanlarıyla pozitif ilişkili olduğu söylenebilir. Öyleyse problem çözüme becerilerini geliştirmede kendine güvenli yaklaşım sergileyen bireyler stresle başa çıkmanın alt boyutlarında % 10 ile 20 arasında fayda sağlayabileceği düşünülebilir.

Tabloda yer alan çaresiz yaklaşım ile aceleci, düşünen, kaçınan, planlı ve kendine güvenli alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, en güçlü yordayıcı ($\beta=-,347$ $t(240)=-5,70$ $p<.05$) aceleci alt boyutu olmuştur. Çaresiz yaklaşım arttıkça acelecilik eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2: ,120$). Çaresiz yaklaşım alt boyutununun % 12'si aceleci yaklaşımla açıklanabilmektedir.

Tabloda yer alan boyun eğici yaklaşım ile aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici ve planlı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kendine güvenli becerileri üzerinde, aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı alt boyutlarında ters orantılı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda; en güçlü

yordayıcı ($\beta = -.295$, $t(240) = -4,75$, $p < .05$) kaçınan alt boyutu olmuş, boyun eğici yaklaşım arttıkça kaçınan eğilimin arttığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2: .087$). İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık %9'u öğrencilerin problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir

Tabloda yer alan iyimser yaklaşım ile aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarının p değerinin ($p = 0.00$, $p < .05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kendine güvenli becerileri üzerinde, aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı alt boyutlarında ters orantılı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda, en güçlü yordayıcı ($\beta = .312$, $t(240) = 5,07$, $p < .05$) kaçınan alt boyutu olmuş, iyimser yaklaşım arttıkça kaçınan eğilimin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2: .098$). İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 10'u öğrencilerin problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir

Tabloda yer alan sosyal destek arama yaklaşımı ile aceleci ve kaçınan alt boyutlarının p değerinin ($p = 0.00$, $p < .05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici, düşünen, kendine güvenli ve planlı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kendine güvenli becerileri üzerinde, aceleci, kaçınan, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı alt boyutlarında ters orantılı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda; en güçlü yordayıcısı, ($\beta = .168$, $t(240) = 2.63$, $p < .05$) kaçınan alt boyutu olmuş, sosyal destek arama arttıkça kaçınan eğilimin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2: .028$). İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 3'ü öğrencilerin problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşım ve düşünen yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

5. TARTIŞMA

Ön lisans öğrencilerinin sahip oldukları bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği” kullanılmış elde edilen bulgular aşağıda tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Özdüzenleme Becerilerinin İlgili Değişkenlere Göre Tartışılması

Yapılan analizler neticesinde ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Bilişsel ve Bilişüstü Stratejiler boyutu ve alt boyutlarında (Tekrarlama, Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Özdüzenleme) elde edilen bulgular incelendiğinde;

Doğum yılı; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin ÖMESÖ ölçeği alt boyutlarında (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Bilişüstü Özdüzenleme ve Tekrarlama) öğrencilerin doğum yılı değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 15). Ancak ölçeğin Eleştirel Düşünme alt boyutunda 1996 yılında doğan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin genelinde 1996 doğumlu olduğu bilgisi doğrultusunda, ön lisansa devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha gelişmiş olması aldıkları yükseköğretimden ve örgün devam ettikleri üniversite yaşantısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Esit (2016)'in yaptığı çalışmada 242 öğretmen adayına ulaşmış ve ÖMESÖ ölçeği ile topladığı verilerin analizinde bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya ulaşamamış lakin cinsiyet faktöründe kadınlar lehine ve okunan bölüm lehinde anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir (117).

Öğretim durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin ÖMESÖ ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 16).

Akademik başarı; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin ÖMESÖ ölçeği alt boyutlarında (Bilişüstü Özdüzenleme ve Tekrarlama) anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 17). Akademik başarı puanları yüksek (3,5 ve üstü) öğrencilerde ise ölçeğin Ayrıntılandırma, Örgütlenme ve Eleştirel Düşünme alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Akademik becerileri yüksek olan öğrencilerin strateji kullanmayı zaman içerisinde aldıkları eğitimlerden ya da bireysel çabalarından kaynaklı kazanmış olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde akademik başarının yordayıcısı olarak özdüzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmalar tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır. Altun (2005)'un 472 öğrenciyle gerçekleştirdiği ve ÖMESÖ ölçeğini kullandığı çalışmasında, özdüzenlemeli strateji kullanımının başarının yordayıcısı olduğunu ve cinsiyete göre farklılaştığını tespit etmiştir (63). Canca (2005), 106 öğrenciyle yaptığı araştırmada ÖMESÖ ölçeğini kullanmış ve özdüzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü stratejilerin toplu halde kullanıldığında başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve ölçek alt boyutlarında (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Özdüzenleme) kızlar lehine anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir (118). Üstün (2012)'ün araştırmasında, bilişsel ve bilişüstü özdüzenlemede ÖMESÖ ölçeği alt boyutlarında (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme, Bilişüstü Özdüzenleme ve Tekrarlama) ders başarısında ve cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır (119).

Çalışma durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin çalışma durumu değişkeninde ÖMESÖ ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 18). Ölçeğin Eleştirel Düşünme alt boyutunda ise okulla birlikte bir iş yerinde çalışan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. İş hayatını erken dönemde tanıma ve gerek koşullarına hazırlanmanın öğrencilerde eleştirel düşünme becerisine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. İlk yetişkinlikte psikososyal gelişimin son değişkeni iş yaşamı ve kariyer düzenlemesi olarak ele alınmaktadır. Bireylerin yaşamlarında önemli kararlardan birisi de iş meslek seçimidir. Bireyin seçtiği meslek aynı zamanda onun kimliğinin yanında, toplumsal sınıfını ve eğitim düzeyinide göstermektedir (49).

Mezun olunan lise; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin ÖMESÖ ölçeği alt boyutlarında mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p<0,05$) (Tablo 19). Turan (2009), tıp fakültesinden 810 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada, Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeğinden aldığı puanlarda ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumlarında mezun olunan okullara ve cinsiyete göre farklılaşma olmadığını tespit etmiştir (120).

Gelir durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin ÖMESÖ ölçeği alt boyutlarında gelir durumu değişkeninde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 20). Bunun nedeni öğrencilerin hangi gelir grubundan olursa olsun öğrenme stratejilerini öğrenme ve kullanmada çevresel koşullardan ziyade içsel motivasyonlarını daha etkili kullanmaları olarak düşünülebilir. Yılmaz Özelçi (2012)'in 1342 öğrenciye ulaştığı karma desenli çalışmada, Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği kullanılmış ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının alagılanan sosyo-ekonomik duruma göre farklılaştığı tespit edilmiştir (71).

Etkinliklere katılım durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin ölçeğin Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Özdüzenleme alt boyutlarında etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 21). Okul sadece akademik becerilerin kazandırıldığı bir kurum değil insan için elzem bilgilerin, yaşam becerilerinin de kazandırıldığı içinde sanatın resmin, müziğin, entellektüeliteninde yer tuttuğu sosyal bir öğrenme odağı olması gereği düşünülmektedir. Bu tür aktivitelerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma becerilerine katkısının olumlu olacağı düşünülmektedir. Levinson (1996)'a göre genç yetişkinlikte sosyal çevre ile etkileşim önemini korumakta, ergenlikte edinilen çevre önemini koruyarak topluma katılım sağlanmaktadır. Onur'a göre bireyler yaşamın tekdüzeliğini bozmak için toplumsal etkileşimde bulunurlar. Newman ve Newman (2010)'a ve Yazar (2012)'a göre ilk yetişkinlikteki sosyal ve toplumsal etkileşimler; dernek, kulüp, vakıf, dini cemaat, sendika, siyasal parti üyelikleri ve eğlence toplantıları şeklinde olabilmekte ve bu etkileşimlerde gelir düzeyi, eğitim durumu, meslek, cinsiyet, medeni durum, yaşam tarzı ve yaşam yeri değişkenlerinin etkili olduğu bilinmektedir (29, 46).

Sosyal medyada geçirilen süre; değişkenine göre öğrencilerin ölçeğin örgütlenme ve tekrarlama alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılammıştır ($p>0,05$) (Tablo 22). Sosyal medyada iki saate kadar zaman geçiren ön lisans öğrencilerinin puanlarında ise ölçeğin Ayrıntılandırma, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü Özdüzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Akın ve İskender (2015)'in yapmış olduğu çalışmada, özdüzenleme becerileri ile internet bağımlılığı arasında negatif bir ilişki bulmuştur (121).

Günümüzün kaçınılmaz gereklerinden sosyal medya kullanımında zaman yönetimi yapan öğrencilerin puanları anlamlı farklılaştığı ve süreci olumlu etkilediğı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve biliş üstü özdüzenleme, ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme yetilerinin zaman yönetimlerini ve tercih stratejilerini etkilediğı düşünülmektedir. İlk yetişkinlikte bireyler boş zaman faaliyetlerini değerlendirerek sosyal ilişkilerini yürütmektedirler. Boş zaman kavramı ve değerlendirme biçimleri kültürden culture değişmektedir. Kimi toplumlarda boş zaman sanatsal, sportif ve eğitsel etkinliklere katılmak için fırsat olarak algılanırken Onur (2000)'a göre, bizim toplumumuzda gezmek, tv izlemek, sosyal medyada gezinmek olarak örneklenmektedir. Carpenter ve Patterson'a göre boş zaman algısında yakın çevre ve yaşam tarzı etkili olmaktadır (29, 46).

5.2. Problem Çözme Becerilerinin İlgili Değişkenlere Göre Tartışılması

Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri (PÇE) alt boyutlarında (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) elde edilen bulgular incelendiğinde;

Doğum yılı; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyut puanları ile öğrencilerin doğum yılı değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılammıştır ($p>0,05$) (Tablo 23). Yücel (2011)'in çalışmasında, 75 üniversite öğrencine ulaşılmış ve bilişsel esneklik testi uygulanmıştır. Uygulanan model neticesinde, probleme dayalı öğrenmenin bilişsel esneklik, özdüzenleme ve öğrenci başarısına etkisi sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir (122).

Öğretim durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyut puanları ile öğrencilerin öğretim durumu değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 24).

Akademik başarı; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyut puanları ile öğrencilerin akademik başarı değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 25). Ancak akademik genel not ortalaması 1,99 ve altında olan öğrencilerin Problem Çözme Envanteri alt boyutlarından düşünen yaklaşım sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Alcı (2007)'ın 598 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında nicel verilere ulaşmak için ÖMESÖ ve PÇE ölçeklerini kullanmış, ders başarısına; bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme, problem çözme ve özyeterlik algılarının etkisini incelemiştir. Sonuçta, bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme, özyeterlik algıları ve Öss sayısal puanlarının başarıyı anlamlı yordadığı lakin algılanan problem çözme becerisinin başarıda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını tespit etmiştir (11).

Çalışma durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyut puanları ile öğrencilerin çalışma durumu değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 26).

Mezun olunan lise; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin puanları ile öğrencilerin Problem Çözme Envanteri alt boyut mezun olunan lise değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 27). Çocuk gelişimi öğrencileri için bulunan bu sonuç, Demirbaş (2014)'ın araştırmasında meslek yüksek okulu öğrencilerinin özyeterlik ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş 614 öğrenciye ulaşmış, PÇE ve Öz-Etkililik ve Yeterlik ölçeği kullanmış neticede cinsiyet, sınıf ve daha önceki eğitim değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu lakin yaş ve gelir durumu değişkenlerinde anlamlı farklılaşma olmadığı şeklinde tespit edilmiştir (92).

Gelir durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyut (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım) puanları ile öğrencilerin gelir durumu değişkenine

göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 28). Ancak gelir durumu 1500 TL.-3499 TL. arasında olan öğrencilerin kaçınan yaklaşım sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Zincirli (2014) öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 277 kişiye PÇE ve Eleştirel Düşünme Ölçeği uygulamış sonuçta, anne baba tutumlarını algılayışın ve problem çözme becerilerinin yaşa ve gelir durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir (91).

Etkinliklere katılım durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyut puanları ile öğrencilerin etkinliklere katılma durumu değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 29). Ancak ölçeğin alt boyutlarından aceleci yaklaşımda etkinliklere hiç katılmayan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gülbüz (2014)'ün sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini araştırdığı çalışmasında PÇE kullanmış ve sınıf, yaş, okul başarı durumları, sosyal faaliyetlere katılım durumları, kendilerini kötü etkileyen olaylar ve etkiyi azaltmak için buldukları çözüm yolları, değişkenleri açısından problem çözme becerileri açısından anlamlı ölçüde farklılık göstermediği bulunmuştur (123).

Sosyal medyada geçirilen süre; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Problem Çözme Envanteri alt boyut (Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım) puanları ile sosyal medyada geçirilen süre değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamış ancak ölçeğin alt boyutlarından aceleci yaklaşımda 4 saatten fazla süre geçiren öğrencilerin lehine anlamlı negatif yönlü farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$) (Tablo 30). Morgan (2004)'dan aktarıldığına göre gençler medya sayesinde bilgiye daha çabuk ve kolay ulaşabilmekte ve daha hızlı tüketebilmektedir. Bu hızlı tüketim aceleciliği de beraberinde getirmektedir bu ise anne-babanın çocuğun tutumlarının oluşumundaki etkisini azaltmaktadır (59).

5.3. Stresle Başa Çıkma Becerilerinin İlgili Değişkenlere Göre Tartışılması

Ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarında (Sosyal Destek Arama, İyimser Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım) elde edilen bulgular incelendiğinde;

Doğum yılı; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyut puanları ile öğrencilerin doğum yılı değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 31). Öğrencilerin ön lisans eğitimi alıyor olmaları ve grubunyaklaşık % 65'inin benzer dersleri lisede görmüş olmasının etken olabileceği düşünülmektedir. Metin'in çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve yaşlar arasında aynı sınıfta öğrenim görmenin ve aynı sınavlara hazırlanmanın benzer kaygılara neden olduğu ve bu nedenle anlamlılık çıkmadığını belirtmiştir (107). Türe çalışmasında, 17-18 ve 18-19 yaş grubunda olan öğrencilerin 20-21 yaş grubuna göre daha düşük düzeyde stres yaşadıklarını tespit etmiştir (60).

Öğretim durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyut puanları ile öğrencilerin öğretim durumu değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 32). Gece ve gündüz eğitim görme arasında fark olmaması İstanbul gibi büyük bir şehirde yaşanıyor olmasına, öğrencilerin yakın yerlerden geliyor olmasına ve eve gidişlerde büyük ve küçük grupların tercih edilmesine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Akademik başarı; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyut puanları ile öğrencilerin akademik başarı değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 33). Kapıkıran (2002)'in ve Başoğlu (2007)'nin çalışmasında ders başarıları iyi olan öğrencilerin kuruntu ve duyusallık puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (63).

Çalışma durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutları ile öğrencilerin çalışma durumu değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 34). Baykal Özalp (2014)'in araştırmasında çalışma hayatının çeşitli stresleri içerdiğini belirtmektedir

(124). Okul hayatıyla birlikte çalışma hayatını devam ettiren öğrencilerin stres puanlarında farklılaşmaya rastlanmaması çalıştıkları kurumların okul sonrasında da iş imkanı sunuyor olmasından ve okulda öğrendikleri bilgileri pratikte uygulama fırsatına sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Mezun olunan lise; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarında puanları ile öğrencilerin mezun olunan lise değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 35). Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre diğer lise seçeneğiyle mezun olanların iyimser yaklaşım sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuk gelişimi alanına bakışlarında düz lise seçeneğiyle mezun olanların daha iyimser yaklaşım sergilemesi lisede dah çok sosyal ve fen ağırlıklı dersler görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Gelir durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarında puanları ile öğrencilerin gelir durumu değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 36). Geliri 1499 TL. ve altında olan öğrenciler geliri 1500TL-3499TL. arası, 3500TL-4999TL. arası ve 5000TL. ve üstü olan öğrencilere göre sosyal destek arama yaklaşımı sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Gelir düştükçe sosyal destek arama eğiliminin artmakta olduğu saptanmıştır. Yazıcıoğlu (2011)'un ve Binboğa (2002)'nin yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin gelir durumları ile stresle başa çıkma puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir (58).

Etkinliklere katılma durumu; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyut puanları ile öğrencilerin etkinliklere katılma durumu değişkenine göre yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 37). Sosyal destek arama boyutu puanlarında etkinliklere her zaman katılan öğrencilerle hiç katılmayan, bazen ve nadiren katılan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Etkinliklere her zaman katılan öğrenciler sosyal destek arama yaklaşımı sergilerken etkinliklere hiç katılmayan , bazen ve nadiren katılan öğrenciler sosyal destek arama yaklaşımı gözlenmemektedir. Arnett (2000), Atak ve Taştan (2012)'dan aktarıldığına göre, ilk yetişkinlikte olumlu

duygular kadar olumsuz duygular da yaşanabilmektedir. Marcia (2002)'a, Bagwell ve arkadaşlarından (2005) aktarıldığına göre ilk yetişkin dönemindeki birey, benzer değer ve tutumları olan, kolay ulaşabildiği, sosyal açıdan kendisini onaylayan ve zor zamanlarında kendisine destek olan yaşlılarını arkadaş/dost olarak tercih etmektedir (29, 46).

Sosyal medyada geçirilen süre; Araştırmaya katılan ön lisans öğrencilerinin sosyal medyada geçirdikleri süre değişkenine göre Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutlarında yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 38). Reyhanlıoğlu yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin internete bağımlılık düzeyleri ile sıkıntıya dayanma, başa çıkma stratejileri ve kişilik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve internet bağımlılığının erkeklerde daha yüksek olduğunu, internette geçirdiği vakit dolayısıyla çevresinden şikayet alanların almayanlara göre daha bağımlı olduğunu ve anne baba hayatta olma durumuyla internet bağımlılığının anlamlı farklılaştığını bulmuştur (106).

5.4. Özdüzenleme ile Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Regresyon sonuçları incelendiğinde, ÖMESÖ ve PÇE alt boyutları arasında yapılan analizler neticesinde düşünen yaklaşımın tüm alt boyutlarda farklılaşma gösterdiği ($p=0.00$ $p<.05$) tespit edilmiştir (Tablo 40). Bulunan sonuç problem çözme becerisine sahip, olaylar ve durumlar hakkında düşünen (analiz sentez yapabilen) bireylerin bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonunda, ayrıntılandırma boyutunun % 10'unun düşünen yaklaşımla açıklanabileceği tespit edilmiştir. Tabloda yer alan Örgütlenme alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Planlı değişkenleri boyutlarının p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), değerlendirici ve kendine güvenli alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Düşünen yaklaşım arttıkça ayrıntılandırma artmaktadır. Tabloda yer alan eleştirel düşünme alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine güvenli değişkenleri boyutlarının p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), değerlendirici ve planlı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda etki oranı % 5'in altında kalmıştır.

Tabloda yer alan bilişüstü alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli, Planlı alt boyutlarının anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), Değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Düşünen yaklaşım arttıkça bilişüstü özdüzenleme artmaktadır. Bu sonuç, problem çözme becerisi geliştikçe bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerinin geliştiğinin göstergesidir. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin % 8'i öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutlarından almış olduğu puanlarla açıklanabilir. Bu da duygusal ve sosyal süreçleri yönetmede kişisel performansın göstergesi olarak anlamlı bulunmuştur. Alıcı (2007)'nin yaptığı çalışmada, 806 üniversite öğrencisine ulaşılmış, ÖMESÖ ve PÇE ölçekleri kullanmış ve ölçeklerin alt boyutları arasında yapılan analizler neticesinde bilişüstü özdüzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir (11).

5.5. Özdüzenleme ile Stresle Başa Çıkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Regresyon sonuçları incelendiğinde; ÖMESÖ ve SBÖ alt boyutları arasında yapılan analizler (Tablo 42) neticesinde kendine güvenli yaklaşımın tüm alt boyutlarda farklılaşma gösterdiği ($p=0.00$ $p<.05$) tespit edilmiştir. Ayrıntılandırma boyutunda en güçlü yordayıcı “Kendine Güvenli Yaklaşım” olmuştur. Yani iyimser yaklaşım arttıkça ayrıntılandırma azalmakta, kendine güvenli yaklaşım arttıkça ayrıntılandırma artmaktadır. Yapılan analizler sonunda, ayrıntılandırma boyutunun yaklaşık % 10'unun kendine güvenli yaklaşımla açıklanabileceği tespit edilmiştir.

Örgütlenme boyutunda en güçlü pozitif yordayıcı “Kendine Güvenli Yaklaşım” olmuştur. Kendine güvenli yaklaşım arttıkça örgütlenme artmaktadır. Bu sonuç, stresle başa çıkma becerisi geliştikçe bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerinin geliştiğinin göstergesidir. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 7'si öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir. Eleştirel Düşünme ile “Kendine Güvenli, Boyun Eğici, İyimser ve Çaresiz Yaklaşım” alt boyutlardaki p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), “Sosyal Destek Arama” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Eleştirel Düşünme boyutunda en güçlü pozitif yordayıcı

kendine güvenli yaklaşım olmuştur. Çaresiz yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme azalmakta, kendine güvenli yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme artmaktadır. Ölçek alt boyutlarından eleştirel düşünme puanlarındaki değişimin yaklaşık % 7'si öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

Tabloda yer alan bilişüstü ile Stresle Başa Çıkma Tarzları ölçeğinin tüm alt boyutlardaki p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$) tespit edilmiştir. Bilişüstü alt boyutunda en güçlü pozitif yordayıcı Kendine Güvenli Yaklaşım olmuştur. Kendine güvenli yaklaşım arttıkça bilişüstü becerileri artmakta olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutlarından biliş üstü puanlarındaki değişimin yaklaşık % 15'i öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir. Tekrarlama boyutu ile Kendine Güvenli ve Sosyal Destek Arama alt boyutlarındaki p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), Çaresiz, Boyun Eğici ve İyimser alt boyutlarında p değerinin anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Tekrarlama alt boyutunda en güçlü pozitif yordayıcı kendine güvenli yaklaşım olmuştur. Kendine güvenli yaklaşım arttıkça tekrarlama becerileri artmaktadır. Tüm alt boyutlarada etki oranı % 5'in altında kalmıştır. Doğan Laçın (2015)'in üniversite öğrencilerinde özyeterlik ve stresle başa çıkma strateji kullanımının bilişsel esnekliği yordama düzeyini araştırdığı çalışmasında 549 öğrenciye ulaşmış, SBÖ, bilişsel esneklik envanteri, genel özyeterlik ölçeği kullanmış ve yapılan çoklu regresyon analizleri sonunda, genel özyeterlik ve SBÖ alt boyutlarından “Sosyal Destek Arama, Boyun Eğici Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım”ın birlikte bilişsel esnekliği yordamada anlamlı düzeyde etkili olduğunu tespit etmiştir (56).

5.6. Problem Çözme ile Stresle Başa Çıkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Problem çözme ile stresle başa çıkma becerileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Özellikle stresle başa çıkma ölçeğinin “Kendine Güvenli” olma alt boyutunda problem çözme envanterinin tüm alt boyutlarının anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$) görülmüştür. Bu da stres kontrolü gerçekleştikçe problem çözmenin pozitif yönde etkilendiği sonucunu göstermiştir.

Problem çözüme envanteri alt boyutlarından Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici, Kendine Güvenli, Planlı değişkenleri ile stresle başa çıkma ilişkisini yordamaya yönelik regresyon analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 44 incelendiğinde, tabloda yer alan kendine güvenli alt boyutu ile ölçeğin tüm alt boyutlarının p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$) tespit edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda en güçlü yordayıcı “Kendine Güvenli” alt boyutu olmuştur. Stresle başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından Kendine Güvenli yaklaşım puanlarındaki değişimin yaklaşık % 18’i öğrencilerin problem çözüme envanterinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu, % 16’sının planlı yaklaşım, % 12’si düşünen yaklaşım puanlarıyla negatif ilişkili, % 14’ü kaçınan yaklaşım, % 10’u aceleci yaklaşım puanlarıyla pozitif ilişkili olduğu söylenebilir. Öyleyse problem çözüme becerilerini geliştirmede kendine güvenli yaklaşım sergileyen bireyler stresle başa çıkmanın alt boyutlarında % 10 ile % 20 arasında fayda sağlayabileceği düşünülebilir. Tabloda yer alan “Çaresiz Yaklaşım” ile “Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Planlı ve Kendine Güvenli” alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma ($p>0,05$) olmadığı tespit edilmiştir. Çaresiz yaklaşım arttıkça acelecilik eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çaresiz yaklaşım alt boyutununun % 12’si aceleci yaklaşımla açıklanabilmektedir. Tabloda yer alan Boyun Eğici Yaklaşım ile “Aceleci, Düşünen, Kaçınan ve Kendine Güvenli” alt boyutlarının p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), “Değerlendirici ve Planlı” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda en güçlü yordayıcı “Kaçınan” alt boyutu olmuş, boyun eğici yaklaşım arttıkça kaçınan eğilimin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 9’u öğrencilerin Problem Çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

Tabloda yer alan İyimser Yaklaşım ile “Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli ve Planlı” alt boyutlarının p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda en güçlü yordayıcı Kaçınan alt boyutu olmuş, İyimser Yaklaşım arttıkça kaçınan eğilimin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 10’u öğrencilerin problem çözüme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir. Tabloda yer alan

Sosyal Destek Arama Yaklaşımı ile “Aceleci ve Kaçınan” alt boyutlarının p değerinin anlamlı farklılaştığı ($p=0.00$ $p<.05$), “Değerlendirici, Düşünen, Kendine Güvenli ve Planlı” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda; en güçlü yordayıcısı, “Kaçınan” alt boyutu olmuş, sosyal destek arama arttıkça kaçınan eğilimin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 3’ü öğrencilerin problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşım ve düşünen yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir.

Aydın (2003)’in çalışmasında belirtildiği üzere olaylara bakış açısının olumlu yönde değiştirilmesi olaylarla ilgili olarak gösterilen tepkileri de değiştirebilir (125). Özdemir (2013)’in yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin aile yanında ya da aileden ayrı olma durumuna göre algıladıkları sosyal destek, stresle başa çıkma ve kaygı düzeylerini psikolojik belirtiler açısından karşılaştırmış, 344 öğrenciye ulaşmış, Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri, SBÖ ve Algılanan Sosyal Destek ölçeğini kullanmıştır. Sonuçta aileden ayrı yaşamının önemini yitirdiği, SBÖ alt boyutlarından çaresiz yaklaşımla sürekli kaygı arasında olumlu, iyimser ve sosyal destek aramada olumsuz ilişki tespit etmiş, çaresiz yaklaşımın psikolojik belirtileri olumlu yönde yordadığı bilgisine ulaşmıştır (126).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ön lisans öğrencilerinin kullandıkları özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme, stresle başa çıkma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin % 38,3'ünün 1997 doğumlu olduğu, % 30'unun 1998 ve sonrasında doğan öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Yani programa devam eden öğrencilerin yaklaşık % 70'i 1997-1998 doğumlu olduğu bulunmuştur (Tablo 4).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin % 57,1'i gündüz öğrenim görmekte ve % 42,9'u gece öğrenime devam etmekte olduğu bulunmuştur (Tablo 5).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin, % 47,1'inin akademik genel not ortalamasının 2,00-2,79 aralığında ve % 42,9'unun 2,80-3,49 aralığında yani % 90'ının akademik genel not ortalaması 2-3,49 aralığında olduğu ve % 3'ünün ise 3,50 ve üstü akademik genel not ortalamasına sahip tespit edilmiştir (Tablo 6).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin % 84,6'sı çalışmazken, % 15,4'ü okulla birlikte çalışmakta olduğu bulunmuştur (Tablo 7).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin % 63,3'ünün kız meslek lisesi mezunu olduğu ve % 19,2'sinin imam hatip lisesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Programa devam eden öğrencilerin % 10'unu ise düz lise çıkışlı olduğu bulunmuştur (Tablo 8).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin % 62'si 1500-3499 TL. gelir sahibidir. Grubun yaklaşık % 18'i 1499 TL. ve altında gelire sahipken yine yaklaşık % 20'si 3500 TL üzerinde gelire sahip olduğu bulunmuştur (Tablo 9).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin % 62'si etkinliklere bazen, % 17,9'u etkinliklere nadiren ve % 15,8'inin etkinliklere her zaman katılmakta ve yaklaşık % 4,2'si etkinliklere hiç katılmamakta olduğu bulunmuştur (Tablo 10).

- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin yaklaşık % 43'ü sosyal medyada 2-4 saat arasında süre geçirmektedir. Grubun % 29'u ise sosyal medyada dört saat ve üzerinde zaman geçirirken yaklaşık % 28'i iki saatin altında yada hiç zaman geçirmemekte olduğu bulunmuştur (Tablo 11).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin doğum yılları ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında ölçeğin dört alt boyutu ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak ölçeğin Eleştirel Düşünme alt boyutunda 1996 yılında doğan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 15).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin öğretim durumu ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 16).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin akademik başarı durumu ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları ölçeğin Ayrıntılandırma, Tekrarlama ve Bilişüstü alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Örgütlenme ve Eleştirel Düşünme alt boyutunda akademik başarı puanı 3,5 ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır ($p<0,05$) (Tablo 17).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çalışma durumu ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında ölçeğin dört (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Bilişüstü ve Tekrarlama) alt boyutu ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak ölçeğin Eleştirel Düşünme alt boyutunda ise çalışan öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 18).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olunan lise ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 19).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin gelir durumu ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında ölçeğin alt boyut ve

toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 20).

- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin etkinliklere katılma durumu ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları ölçeğin (Ayrıntılandırma, Örgütlenme, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü) alt boyutları ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya rastlanırken Tekrarlama alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 21).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen süre ile Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği puanları arasında ölçeğin ölçeğin (Ayrıntılandırma, Eleştirel Düşünme ve Bilişüstü) alt boyutları ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya rastlanırken Örgütlenme ve Tekrarlama alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 22).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin doğum yılları ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında ölçeğin altı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 23).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin öğretim durumu ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında ölçeğin altı alt boyutu puanlarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 24).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin akademik başarı puanları ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında ölçeğin beş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak Düşünen alt boyutunda akademik genel not ortalaması 3,5 ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 25).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çalışma durumu ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında ölçeğin beş alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak Planlı alt boyutunda çalışmayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 26).

- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olunan lise ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında ölçeğin altı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 27).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin gelir durumu ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında ölçeğin beş alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak Kaçınan Yaklaşım alt boyutunda gelir durumu 1500 TL-3499 TL. arasında olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 28).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin etkinliklere katılma durumu ile Problem Çözme Envanteri puanları arasında ölçeğin altı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 29).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen ile Problem Çözme Envanteri (PÇE) puanları ölçeğin beş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak Aceleci Yaklaşım alt boyutunda sosyal medyada 4 saatten fazla süre geçiren öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 30).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin doğum yılları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin beş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 31).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin öğretim durumu ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin alt boyutu puanlarında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 32).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin akademik başarı puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin beş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 33).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çalışma durumu ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 34).

- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin mezun olunan lise türü ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin dört alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak İyimser Yaklaşım alt boyutunda düz lise seçeneğiyle mezun olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 35).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin gelir durumu ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin dört alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak Sosyal Destek Arama alt boyutunda geliri 1499 TL. ve altında olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 36).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin etkinliklere katılma durumu ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin dört alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak Sosyal Destek Arama alt boyutunda etkinliklere her zaman katılan öğrenciler lehine, anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 37).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen süre ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği puanları arasında ölçeğin beş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 38).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin Bilişsel ve Bilişüstü Stratejiler boyutunun Ayrıntılandırma alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli ve Planlı boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Ayrıntılandırma boyutunda, en güçlü yordayıcı “Düşünen Yaklaşım” olmuştur ve boyutun % 10’unun düşünen yaklaşımla açıklanabileceği tespit edilmiştir (Tablo 40).
- Tabloda yer alan “Örgütlenme” alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Planlı boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici ve Kendine Güvenli alt boyutunda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 40).
- Tabloda yer alan “Eleştirel Düşünme” alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli değişkenleri boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı

farklılaştığı, değerlendirici ve planlı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda etki oranı % 5'in altında kalmıştır (Tablo 40).

- Tabloda yer alan Bilişüstü alt boyutu ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli ve Planlı boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<0.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Örgütlenme becerileri üzerinde en güçlü yordayıcı Düşünen Yaklaşım olmuştur. Yani düşünen yaklaşım arttıkça bilişüstü özdüzenleme artmaktadır. Bu sonuç, problem çözme becerisi geliştikçe bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerinin geliştiğinin de göstergesidir. Değişimin % 8'i öğrencilerin problem çözme envanteri alt boyutlarından almış olduğu puanlarla açıklanabilir. Buda duygusal ve sosyal süreçleri yönetmede kişisel performansın göstergesi olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo 40).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin Bilişsel ve biliş üstü stratejiler boyutunun Ayrıntılandırma alt boyutu ile tüm alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıntılandırma boyutunda, en güçlü yordayıcı kendine güvenli yaklaşım olmuştur. Yani kendine güvenli yaklaşım arttıkça ayrıntılandırma artmaktadır. Ayrıntılandırma boyutunun yaklaşık % 10'unun kendine güvenli yaklaşımla açıklanabileceği tespit edilmiştir (Tablo 42).
- Tabloda yer alan örgütlenme ile kendine güvenli ve çaresiz alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Boyun Eğici, İyimser ve Sosyal Destek Arama alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Örgütlenme boyutunda; en güçlü pozitif yordayıcı kendine güvenli yaklaşım olmuştur. Yani kendine güvenli yaklaşım arttıkça örgütlenme artmaktadır. Bu sonuç, stresle başa çıkma becerisi geliştikçe bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerinin geliştiğinin göstergesidir. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 7'si öğrencilerin kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 42).
- Tabloda yer alan Eleştirel Düşünme ile Kendine Güvenli, Boyun Eğici, İyimser ve Çaresiz alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, sosyal destek arama alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit

edilmiştir. Eleştirel düşünme boyutunda; en güçlü pozitif yordayıcı Kendine Güvenli Yaklaşım olmuştur. Kendine güvenli yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme artmaktadır. Ölçek alt boyutlarından eleştirel düşünme puanlarındaki değişimin yaklaşık % 7'si öğrencilerin kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 42).

- Tabloda yer alan Bilişüstü alt boyutu ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin tüm alt boyutlardaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bilişüstü alt boyutunda; en güçlü pozitif yordayıcı kendine güvenli yaklaşım olmuştur. Kendine Güvenli Yaklaşım arttıkça bilişüstü becerileri artmakta olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutlarından bilişüstü puanlarındaki değişimin yaklaşık % 15'i öğrencilerin kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 42).
- Tabloda yer alan tekrarlama ile Kendine Güvenli ve Sosyal Destek Arama alt boyutlarındaki p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, çaresiz, boyun eğici ve iyimser alt boyutlarında p değerinin anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Tekrarlama alt boyutunda, en güçlü pozitif yordayıcı “Kendine Güvenli” yaklaşım olmuştur. Kendine güvenli yaklaşım arttıkça tekrarlama becerileri artmaktadır (Tablo 42).
- Araştırmaya katılan ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin alt boyutlarından Kendine Güvenli alt boyutu ile problem çözme envanterinin tüm alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda; en güçlü yordayıcı “Kendine Güvenli” alt boyutu olmuştur. Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım puanlarındaki değişimin yaklaşık % 18'i öğrencilerin problem çözme envanterinin alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımdan almış olduğu, % 16'sının planlı yaklaşım, % 12'si düşünen yaklaşım, % 14'ü kaçınan yaklaşım, % 10'u Aceleci Yaklaşım puanlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Öyleyse problem çözme becerilerini geliştirmede kendine güvenli yaklaşım sergileyen bireyler stresle başa çıkmanın alt boyutlarında % 10 ile 20 arasında fayda sağlayabileceği düşünülebilir (Tablo 44).

- Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin alt boyutlarından Çaresiz Yaklaşım ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Planlı ve Kendine Güvenli alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çaresiz yaklaşım arttıkça acelecilik eğiliminin arttığı sonucuna ulaşılmış ve çaresiz yaklaşım alt boyutununun % 12'sinin aceleci yaklaşımla açıklanabileceği tespit edilmiştir (Tablo 44).
- Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin alt boyutlarından “Boyun Eğici Yaklaşım ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan ve Kendine Güvenli” alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici ve Planlı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda; en güçlü yordayıcı kaçınan alt boyutu olmuş, boyun eğici yaklaşım arttıkça kaçınan eğilimin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 9'u öğrencilerin problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 44).
- Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin alt boyutlarından İyimser Yaklaşım ile Aceleci, Düşünen, Kaçınan, Kendine Güvenli ve Planlı alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, değerlendirici alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda en güçlü yordayıcı kaçınan alt boyutu olmuş, iyimser yaklaşım arttıkça kaçınan eğilimin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 10'u öğrencilerin problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından kaçınan yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 44).
- Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin alt boyutlarından “Sosyal Destek Arama” yaklaşımı ile Aceleci ve Kaçınan alt boyutlarının p değerinin ($p=0.00$ $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, Değerlendirici, Düşünen, Kendine Güvenli ve Planlı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Boyun eğici yaklaşımda en güçlü yordayıcısı kaçınan alt boyutu olmuş, sosyal destek arama arttıkça kaçınan eğilimin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İki ölçek alt boyutlarının puanlarındaki değişimin yaklaşık % 3'ü öğrencilerin problem çözme ölçeğinin alt boyutlarından Kaçınan Yaklaşım ve Düşünen Yaklaşımdan almış olduğu puanlarla açıklanabilir (Tablo 44).

6.1. Bilişsel Bilişüstü Özdüzenlemeye Yönelik Öneriler

- Bilişsel ve bilişüstü stratejiler geliştirilebilir nitelikte beceriler olduğu için, erken çocukluktan itibaren eğitim programlarına alınması ve özellikle öğretmen yetiştiren program içeriklerinde bilişsel ve bilişüstü stratejileri geliştirmeye yönelik çalışmaların olması gerektiği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin okul hayatı ile birlikte çalışma hayatını deneyimlemeleri eleştirel bakışlarını geliştirmekte olduğu bulgusu doğrultusunda çocuk gelişimi programı öğrencileri için uygulama (anaokulu, özel eğitim, hastane vb) seçeneklerinin artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin her akademik seviyede verilecek eğitimlerle (seçmeli ders, seminer vb), orantısız olarak ilişkili olduğu bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme becerilerinin kazanımına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Strateji kullanımı arttıkça akademik başarının da oransız olarak artacağı umulmaktadır. Etkili ders çalışma yöntemleri ile ilgili eğitim programlarının düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin etkinliklere katılmaları ve aktif rol almaları konusunda teşvik edici düzenlenmelerin yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin sosyal medyayı gereği kadar kullanma ve zaman sınırlaması yapma konusunda bilgilendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.2. Problem Çözmeye Yönelik Öneriler

- Akademik ve sosyal becerilerin kazandırılmasında problem çözme odaklı durum, materyal ve sistemlerin kullanılmasının, drama gibi yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleriyle kişilerin ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmekte olup bireylerin gerçekte sosyal hayatın içinde yer alarak; doğaya, hayvanlara, yaşlılara, farklılıklara kısaca yaşadığı yere ve ortama duyarlı ve aksiyoner nitelikte sorumluluklarla donatılması ve güven kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Tarihimizdeki uygulamalar bunun göstergesi olup, şehzadelerin lalalarıyla küçük yaşlardan itibaren sancaklarda görevlendirilmesi ve ileride alacakları görev için karar yetkileriyle donatılması ve

teorikte öğrendikleri bilgileri pratikte deneme fırsatının verilmesi örnek olarak gösterilebilir.

- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici programların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Gelir durumları gözetilerek öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak programların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin aceleci özelliklerini azaltacak programlarının düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.3. Stresle Başa Çıkmaya Yönelik Öneriler

- Okullarda verilen eğitimlerle ve ders dışı aktiviteler (kulüp, izcilik, müzik, spor, hobi, sosyal sorumluluk, topluma hizmet uygulamaları vb.) ile öğrencilerin stresle baş edebilmeleri ve kendine güvenli olanlar kadar çaresiz ve boyun eğici yaklaşım sergileyenlerin de eleştirel düşünme ve örgütleme becerileri gibi temel becerilerin kazandırılmasının ve liderlik özelliklerinin artırılmasının bireylerin ve toplumun faydasına olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin farklı dersler görececek şekilde eğitim programlarının düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin sahip oldukları gelir durumlarına göre sosyal destek arama becerilerini geliştirici programların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Ön lisans öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerinin, problem çözme, stresle başa çıkma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma neticesinde tespit edilen bulgulardan yola çıkarak konuyla ilgili bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejilerine kitap okuma değişkeninin tesiri ve liderlik eğitimleriyle ilişkisi (örgütleme ve kendine güven boyutlarında) çalışılabileceği düşünülmektedir.

- Verilecek iletişim ve koruyucu ruh sağlığı eğitimleriyle kişilerin kendilerini tanıma süreçlerine ışık tutularak, problem ve çatışma çözümü becerileri geliştirilebilir. Yakın ilişkili stresle başa çıkma ve problem çözme birlikte çalışılabileceği düşünülmektedir.
- Modelleme çalışmalarında bilişsel (özdüzenleme), duyuşsal (stresle başa çıkma) ve davranışsal (problem çözme) içerikli etkili eğitim programlarının erken çocukluktan itibaren planlanarak her yaşta uygulanabileceği düşünülmektedir.
- Stresle başa çıkma ve problem çözmede cinsiyetin etkisi ve bağımlılık çalışılabilir.

6.5. Eğitimcilere ve Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Daha iyi yetişmiş öğrenciler için kendini geliştiren öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öncelikle öğretmenlerin akademik, sosyal ve duygusal süreçlerini yönetme becerisi kontrol edilmeli, verilecek hizmet içi eğitim seminer vb. ile mesleki donanımları artırılmalı, öğrendiklerini yaşantıya geçirmeleri sağlanmalı ve öğrencilerine rol model olarak bilgi aktarımında bulunmaları için desteklenmelidir.
- Toplumun eğitim ile sosyal olarak kalkınması için iyi işlerin takdir edilmesi ve örnek gösterilmesi önemlidir. Ayrıca iyi işlerde yarışircasına çalışılmasının da toplumun yararına olacağı düşünülmektedir.
- Kendisiyle ve toplumla barışık ve insanlığa faydalı bir gençlik için içsel ve dışsal motivasyonu destekleyici programların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Okullar nasıl akademik bilginin kazandırıldığı merkezlerse, ahlak ve erdemin de kazandırıldığı sosyal buluşma merkezlerinin oluşturulmasının, aktif kullanılmasının ve ilgili programların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Bireylerin topluma hizmet ve fayda üretecek işlerle meşgul olmasının ve ilgili uygulamaların desteklenmesinin, bireysel sıkıntıları azaltmada yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- 1) Can, A. *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*, 4. Baskı, Pegem Yayınevi, Ankara, 2016.
- 2) Kaptan, S. *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Tekışık Web Ofset, Ankara, 1995.
- 3) TDK Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim: 1.7.2017
- 4) Kaya, A. *Eğitim Psikolojisi*, 9.Baskı, Pegem Yayınevi, Ankara, 2015.
- 5) Erden, M., Akman, Y. *Gelişim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme, Öğretme*, 19. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2011.
- 6) Sezer, H. N., Alabay, E. “Türkiye’de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi”, YEAUK17, Sözlü Bildiri, 2017.
- 7) Arslan, S., Gelişli Y. “Algılanan öz-düzenleme ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması”, *Sakarya University Journal of Education*, 2015, 5(3):67-74.
- 8) Ader, E. *Öğrenci seçme sınavında sayısal başarısını açıklayıcı bir özdenetim modeli (Tez)*. Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- 9) Sonay Polat, Z. *Problem çözme yaklaşımlarının öğrencilerinin matematikte performanslarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmelerine etkisi (Tez)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- 10) Vural, S. *Öz-Düzenleme eğitimi ile üniversite öğrencilerinin strateji kullanımı ve akademik başarısı arasındaki ilişki üzerine karma müdahale çalışması (Tez)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- 11) Alcı, B. *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları, arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü (Tez)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

- 12) Pintrich, Paul R., Elisabeth V. De Groot. "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(1): 33-40.
- 13) Zimmerman, Barry J. "Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview", *Theory into Practice*, 2002, 41(2): 64-70.
- 14) Heppner P. P., Witty T. E., Dixon W. A. "Problem-Solving Appraisal and Human Adjustment: A Review of 20 Years of Research Using the Problem Solving Inventory", *The Counseling Psychologist*, 2004, (32): 344-428.
- 15) Saylan, N. *Eğitim Bilimine Giriş*, 9. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015.
- 16) Yaşar Ekici, F. "Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi", *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 2017, 3(1).
- 17) Kuzu, Y. *Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği* (Tez). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- 18) Sönmez, V. *Eğitim Bilimine Giriş*, 7. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.
- 19) Şişman, M. *Öğretmenliğe Giriş*, 7. Baskı, Pegem Yayınevi, Ankara, 2004.
- 20) Başaran, İ. E. *Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme ve Ortam*, 6. Kez Yeniden Yazım, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2005.
- 21) Demirel, Ö., Kaya, Z. *Eğitim Bilimine Giriş*, 5. Baskı, Pegem Yayınevi, Ankara, 2010.
- 22) Ülgen, G. *Eğitim Psikolojisi*, 2.Baskı, Bilim Kırtasiye, Ankara, 1995.
- 23) Yapıcı, Ş.ve Yapıcı, M. *Eğitim Psikolojisi*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015.
- 24) <http://www.anadoluuniversitesi.com/12-aof-genel-bilgiler/111-on-lisans-nedir-lisans-nedir-yuksek-lisans-master-nedir> Erişim: 7.7.2017
- 25) <http://www.eokulegitim.com/cocuk-gelisimi-nedir-bolumu-meslegi-hakkinda-bilgi/> Erişim: 7.7.2017
- 26) Açıkgöz, K. Ü. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Bilis Eğitim Yayınları, İzmir, 2007.

- 27) Ergün, S. *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması* (Tez). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
- 28) Korkut Owen, F. *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015.
- 29) Aktu, Y. "Levinson'un kuramında ilk yetişkinlik döneminin yaşam yapısı" *Current Approaches In Psychiatry*, 2016, 8(2):162-177
- 30) Sakız, G. *Öz Düzenleme*, Nobel Yayınları, Ankara, 2014.
- 31) Demirel, Ö. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*, 10. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, 2006.
- 32) Aydın, B. *Eğitim Psikolojisi, Gelişim ve Öğrenme*, 3. Basım, Nobel Yayınları, Ankara, 2014.
- 33) Aydın, A. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 2. Baskı, Alfa Basım Yayınevi, Ankara, 2000.
- 34) Ertürk, H. G. *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, 2013.
- 35) Burger, J. M. *Kişilik*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2006.
- 36) Sayar, K. *Sufi Psikolojisi*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2016.
- 37) Sezer, H. N. "Mesleki gelişimde mentörlük etkisi" 8. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu, Sözlü bildiri, 2016.
- 38) Senemoğlu, N. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, 23. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara, 2013.
- 39) Sarı A, Akinoğlu O. "Öz düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar." *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2009, 29:139-154.
- 40) Zimmerman Barry J. "Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective", (Ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner), *Handbook Of Selfregulation*, Elsevier Academic Press, United States Of America ,2000.

- 41) Pintrich, P. R. "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students" *Educational Psychology Review*, 2004, 16(4):385-407.
- 42) Akdoğan, D., Velipaşoğlu, S., Musal, B. "Self Regulated Learning, *Review, Pamukkale Medical Journal*, 2016, 9(3):254-260.
- 43) Pintrich, P. R., D. A. F. Smith, T. Garcia; W. J. McKeachie. A Manual for the "Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (*MSLQ*), 1991. <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED338123.pdf>> Erişim: 17.7.2017
- 44) Yeşilyaprak, B., *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Pegem Akademi, <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/07072012113308E%C4%9Fitim%20Psikolojisi%209.%20Bask%C4%B1%20d%C3%BCzeltme%2007.07.2012.pdf>, Erişim: 22.7.2017
- 45) Ocak, E., Eğmir, E. "Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi", *Asya Öğretim Dergisi*, 2014, 2(1); 27-45
- 46) Bars, M. *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Tez). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.
- 47) Santrock J. W. *Yaşam Boyu Gelişim, Gelişim Psikolojisi*, 13. Basımdan Çeviri, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2015.
- 48) Akpınar, Ş. *Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (Tez). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- 49) Kapa, E. "A Metacognitive Support During The Process of Solving In A Computerized Environment" *Educational Studies In Mathematics*. 2001, 47: 317-336
- 50) Baltaş A, Baltaş Z. *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2008.
- 51) Aydar, A. G. *Ruh Sağlığı, Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 9*, Hedef Yayıncılık, Ankara, 2016.

- 52) Folkman, S., Lazarus, R. S. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, 54 (1): 466- 475.
- 53) Folkman, S., And Moskowitz J.T. “Coping: Pitfalls And Promise”, *The Annual Review Of Psychology*, 2004, 55: 745–768.
- 54) Amirkhan, J.H. “A Factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 59 (5): 1066- 1074.
- 55) Göcet, E. *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Tez). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- 56) Doğan Laçın, B. G. *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri* (Tez). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- 57) Güç, E. *Üniversite öğrencilerinin kendini damgalama, stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik yardım arama tutumlarının incelenmesi* (Tez). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- 58) Yazıcıoğlu, G. *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki: Odtü Örneği* (Tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2011.
- 59) Özbay Y, Şahin B. *Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 1997.
- 60) Türe, G. *Hazırlık okulu öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile stres yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması: Yeditepe Üniversitesi Örneği* (Tez). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- 61) Kavas, E. *Dini tutum stresle başa çıkma ilişkisi* (Tez). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- 62) Okumuş, N. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Alaplı Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin motivasyon düşünceleriyle motivasyon düzenleme stratejileri kullanımları arasındaki ilişki* (Tez). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

- 63) Altun, S. *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algularının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü* (Tez). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- 64) Altun, S. ve Erden, M. “Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması” 2006, *edu*,7(2): 1.
- 65) Özturan Sağırlı, M. ve Azapağası, E. “Investigation Of Self-Regulated Learning Abilities Of College Students” *Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 2009, 42 (2):129-161
- 66) Sonay Polat, Z. *Problem çözme yaklaşımlarının öğrencilerinin matematikte performanslarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmelerine etkisi* (Tez). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- 67) Diker Coşkun, Y. *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- 68) Uzun Özer, B. *Ertelemenin yol analizi modeli ile incelenmesi: bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin sınanması* (Tez). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- 69) Şahin, H. ve Uyar, M. “Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 13: 164-177
- 70) Vural, L. *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımına etkisi* (Tez). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- 71) Yılmaz Özelçi, S. *Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Tez). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- 72) Kilis, S. *Sorgulayıcı öğrenme topluluğu modelinin öz düzenleme, üstbiliş ve güdülenme açısından incelenmesi* (Tez). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.

- 73) Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R. ve Fagerlin, A. "Disciplinary Differences In Self-Regulated Learning In Collage Students" *Contemporary Educational Psychology*, 1996, 21: 354-362
- 74) Chye, S., Walker, R.A., Smith, I. "Selfregulated Learning In Tertiary Students: The Role Of Culture And Self-Efficacy On Strategy Use And Academic Achievement". 1997. <http://www.area.edu.au/>
- 75) Mc Whaw K., Abrami P.C. "Student Goal Oriantation And Interest: Effects On Students Use Of Self Regulated Learning Strategies" *Contemporary Educational Psychology*, 2001, (26): 311-329.
- 76) Perry, N.E. "Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning" *Educational Psychologist*. 2002, 37(1): 5-15.
- 77) Lizarraga, M.L.S.A., Ugarteb, M.D., Elewarc, M.C., Iriartea, M.D., Baquedanoa, M.T.S.A. "Enhancement Of Self –Regulation, Assertiveness, And empathy" *Learning And Instruction*, 2003, 13 (4): 423-439.
- 78) Muis, R. K., Winne, H. P., Noel, J.D. "Using A Multitrait-Multimethod Analysis Toexamine Conceptual Similarities Of Three Self Regulated Learning Inventories" *British Journal Of Educational Psychology*, 2007, (77):177-195
- 79) Zimmerman, B. "Investigating Self-Regulation And Motivation: Historical Background, Methodological Developments, And Future Propects" *American Educational Research Journal*, 2008, 45(1): 166-183.
- 80) Panadero, E. "Instructional Help For Self-Assessment And Self-Regulation: Evaluation Of The Efficacy Of Self-Assessment Scripts vs. Rubrics", *Educational Leadership*, 2011, 50(2):75-80
- 81) Zumbrun, S., Tadlock, J., Roberts, E. D. "Encouraging Self-Regulated Learning In The Classroom: A Review Of The Literature, *Metropolitan Educational Research Consortium*, (2011).
- 82) Whitebread ve Basilio "The Emergence And Early Development Of Self-Regulation In Young Children", *Profesorado*, 2012, (16)1.
- 83) Chen, H. "A Theoric Review Of Emotion Regulation" *Open Journal Of Sciences*, 2016, (4):147-153.

- 84) Şahin, N., Şahin N. H. ve Heppner P. P. "Psychometric properties of the problem solving Inventory in a group of Turkish University Students." *Cognitive Therapy and Research*, 1993, 4 (17):379–396.
- 85) Ferah, D. *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algılarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- 86) Deniz, E. Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.2004, 4(15): 25- 35.
- 87) Başa, E. *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- 88) Güneş, F. *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- 89) Karataş, H. *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü* (Tez). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- 90) Şara, P. *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- 91) Zincirli, Ö. *Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Tez). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.
- 92) Demirbaş, Ö. *Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez). Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2014.

- 93) Akpınar, Ş. *Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi* (Tez). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- 94) Terzioğlu, B. C. *İnternet bağımlılığının yordayıcıları olarak duygusal zeka ve kişilerarası problem çözme* (Tez). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.
- 95) Heppner, P. P. ve Peterson, C. H. “The Development And Implications Of A Personal-Problem Solving Inventory”, *Journal Of Counseling Psychology*, 1982, (29); 66-75.
- 96) Nezu, M, A. “Differences In Psychological Distress Between Effective And Ineffective Problem Solvers” *Journal Of Counseling Psychology*, 1985, 32(1); 135–138
- 97) Higgins, K. M. “The Effect Of Long Instruction In Mathematical Problem Solving On Middle School Students Attitudes, Beliefs And Abilities”, *Journal Of Experimental Education*, 1997, 66 (1): 5-28.
- 98) D’zurilla, T.J., Chang, E., Sana, I.J. “Self-Esteem And Social Problem Solving As Predictors Of Aggression In College Students” *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 2003, 22(4):424-448.
- 99) Mc Daniel, A. M. Howard, C. D. Einstein, O.G. “The Read-Recite-Rewiev Study Strategy ” *Psychological Science* , 2009, 20 (4): 516-522.
- 100) Ning, K. H., Downing , K. The İnterrelationship Between Student Learning Experience And Study Behaviour. *Higher Education Research & Development*, 2011, 30(6): 765-778
- 101) Şahin, N.H. ve Durak, A. “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması” *Türk Psikoloji Dergisi*, 1995, 10 (34): 56-73.
- 102) Utkutan, S. “*Pediatric hemşirelerinde stres yaratan faktörler ve kullanılan başatma yolları* (Tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- 103) Yurtsever, H. *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

- 104) Aktalay, A. *Ege Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının yordanması* (Tez). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- 105) Çelik Menderes, H. *Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik başarılarına göre incelenmesi* (Tez). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- 106) Terzi, Ş.ve Cihangir Çankaya, Z. “Bağlanma stillerinin öznel iyi olmayı ve stresle başa çıkma tutumlarını yordama gücü” *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2009, 4(31):1-11
- 107) Reyhanlıoğlu, E. N. *Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin internete bağımlılık düzeyleri ile sıkıntıya dayanma, başa çıkma stratejileri, kişilik özellikleri ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki* (Tez). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- 108) Metin, H. *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması* (Tez). Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- 109) Folkman, S., Lazarus, R.S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Psychology*, 1980, (46): 839-852.
- 110) Folkman, S., Lazarus R.S., Schetter, D.C., DeLongis, A. & Gruen J.R. “Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes” *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50(5): 992-1003.
- 111) Macan, T. H., Comila, S., Dıpyoye, R. L. ve Phillips, P. A. College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance And Stress. *Journal Of Educational Psychology*, 1990, 82(4): 760-768
- 112) Jennifer K. Connor-Smith and Bruce E. Compas Vulnerability to Social Stress: Coping as a Mediator or Moderator of Sociotropy and Symptoms of Anxiety and Depression *Cognitive Therapy and Research*, 2002, 26(1): 39–55

- 113) Gianakos, I. "Predictors of coping with work stres: The influences of sex, gender role, social desirability and locus of control. *Sex Roles*" 2002, 46 (5/6): 149- 158.
- 114) Andrews, Michelle-Ainley, Mary-Frydenberg Erica "Adolescent Coping Styles and Task-Specific Responses: Does Style Foreshadow Action?", (Ed) Gretchen M. Reevy ve Erica Frydenberg, *Personality, Stress, and Coping: Implications for Education*, Information Age Publishing, North Carolina, 2011, 3-24.
- 115) Çetin, G. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Kavramlar, Analizler, Araştırmalar* (Edt; Prof. Dr. Atila Yüksel), 1. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2015.
- 116) Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2010.
- 117) Esit, M. *Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.
- 118) Canca, D. *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- 119) Üstün, A. *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri* (Tez). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- 120) Turan, S. *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- 121) Akın, A., İskender, M. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control and internet addiction. *Computers and Education*, 54: 1101-110.
- 122) Yücel, C. *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre fen ve teknoloji öğretiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi* (Tez). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

- 123) Gülbüz, E. *Sağlık Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- 124) Baykal Özalp, Y. *Öğretim elemanlarında iş stresine neden olan örgütsel etmenler ve öğretim elemanlarının örgütsel stresle baş etme stratejileri; Trakya Üniversitesi Örneği* (Tez). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.
- 125) Aydın A. S. *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişki* (Tez). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- 126) Özdemir İ. *Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması* (Tez). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Doğum tarihi				
Öğretim durumu	Gündüz ()	Gece ()		
Dönem akademik notu				
Çalışma durumu	Çalışıyor ()		Çalışmıyor ()	
Mezun olunan lise	Düz lise ()	İmam Hatip ()	Kız Meslek ()	Diğer
Aile gelir durumu	1499 ve altı ()	1500-3499 Arası ()	3500-4999 Arası ()	5000 ve Üstü ()
Ders dışı etkinliklere katılım	Her Zaman ()	Bazen ()	Nadiren ()	Hiç ()
Sosyal medya kullanım süresi	2 Saat ve altı ()	2-4 Saat ()	4 Saat ve üstü ()	Diğer

EK 2: Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

Paul R. Pintrich David A. F. Smith Teresa Garcia Wilbert J. McKeachie, Sertel Altun tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Burada “doğru” ya da “yanlış” cevaplar olmadığını unutmayınız ve cevaplarınızı mümkün olduğu kadar içten olmasına dikkat ediniz. Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçeği kullanınız.

Eğer ifadenin size tam uyduğunu düşünüyorsanız 7’yi, hiç uymadığını düşünüyorsanız 1’i işaretleyiniz. Eğer ifade sizin için 1 ve 7 numaraları arasında ise, sizi en iyi tanımlayan numarayı seçiniz.

1 2 3 4 5 6 7
Bana hiç uymuyor Bana tam uyuyor

	1	2	3	4	5	6	7
1-Bu derse çalışırken, düşüncelerimi organize etmeme yardım etmesi için konuların ana başlıklarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
2-Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için önemli noktaları çoğunlukla kaçıırım.	1	2	3	4	5	6	7
3-Bu derse çalışırken odaklanmama yardım edecek sorular oluştururum.	1	2	3	4	5	6	7
4-Kendimi, sık sık bu derste duyduklarımı ya da okuduklarımı inandırıcı bulup bulmadığımı sorgularken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
5-Bu derse çalışırken, öğrenmeye çalıştığım konuyu sürekli sesli olarak tekrarlarım.	1	2	3	4	5	6	7
6-Bu derse kitap, dergi ve basılı materyalden çalışırken, bir yeri anlamadığım zaman, geri döner ve anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
7-Bu derse çalışırken, kitapları ve ders notlarımı gözden geçirir, en önemli yerleri bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
8-Eğer ders ile ilgili verilenleri anlamakta zorlanırsam, konuyu okuma şeklimi değiştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
9-Bu derse çalışırken, ders notlarımı ve ders kitaplarını tekrar tekrar okurum.	1	2	3	4	5	6	7
10-Derste sunulan ya da kitapta okuduğum bir kuram, yorum ya da sonucu destekleyen güçlü kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
11- Ders konularını organize etmeme yardım etmesi için basit grafikler, diyagramlar veya tablolar yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
12-Ders konularını başlangıç noktası olarak ele alırım ve onun hakkında kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
13-Bu derse çalışırken, kitaplardan okuduklarım, derste anlatılanlar ve ders tartışmaları gibi farklı kaynakları bir araya getirerek bilgi toplarım.	1	2	3	4	5	6	7

EK 3: Problem Çözme Envanteri PÇE

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, b mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:

“Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. Hep böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım
3. Sıklıkla böyle davranırım
4. Arada sırada böyle davranırım
5. Ender olarak böyle davranırım
6. Hiç böyle davranmam

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?
Hep Hiç

	1	2	3	4	5	6
1-Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam	1	2	3	4	5	6
2-Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3-Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4-Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5-Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6-Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6

EK 4: Stresle Başa Çıkma Ölçeği SBÖ

Bu ölçek, kişilerin yaşamlarındaki sıkıntılar ve stresle başa çıkmak için neler yaptıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Sizi ne kadar tanımlıyor

Bir sıkıntı olduğunda.....	%0	%30	%70	%100
1- Kimsenin bilmesini istemem	()	()	()	()
2- İyimser olmaya çalışırım	()	()	()	()
3- Bir mucize olmasını beklerim	()	()	()	()
4- Olayları büyütmeyip, üzerinde durmamaya çalışırım	()	()	()	()
5- Başa gelen çekilir diye düşünürüm	()	()	()	()
6- Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım	()	()	()	()
7- Kendimi kapana sıkışmış gibi hissederim	()	()	()	()
8- Olayın/olayların değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım	()	()	()	()
9- İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem	()	()	()	()
10- Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum	()	()	()	()
11- Olayları kafama takıp, sürekli düşünmekten kendimi alamam	()	()	()	()
12- Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım	()	()	()	()
13- İş olacağıma varır diye düşünürüm	()	()	()	()
14- Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bunun için uğraşırım	()	()	()	()
15- Problemin çözümü için adak adarım	()	()	()	()
16- Her şeye yeniden başlayacak gücü kendimde bulurum	()	()	()	()

EK-5. Etik Kurul Onayı

OKAN ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı

Toplantı Tarihi: 20.04.2017

Toplantı Sayısı: 82

Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Öztürk	(Üye)
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özyayın	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan	(Üye) (Katılmadı)
Yrd. Doç. Dr. Erdinç Ünal	(Üye)

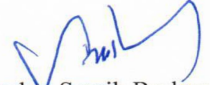
Okan Üniversitesi Etik Kurulu 20.04.2017 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak Başkanlığında toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;


Karar 6 Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü – Çocuk Gelişimi Bölümünden **Halime Nur SEZER'in “Ön Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz-Düzenleme Stratejilerinin, Problem Çözme, Stresle Başa Çıkabilme ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi”** başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.




Prof. Dr. Mithat Kıyak
(Başkan)




Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan
(Üye)



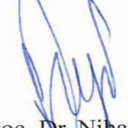
Prof. Dr. Dilek Öztürk
(Üye)




Prof. Dr. Ali Tayfun Atay
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı
(Üye)



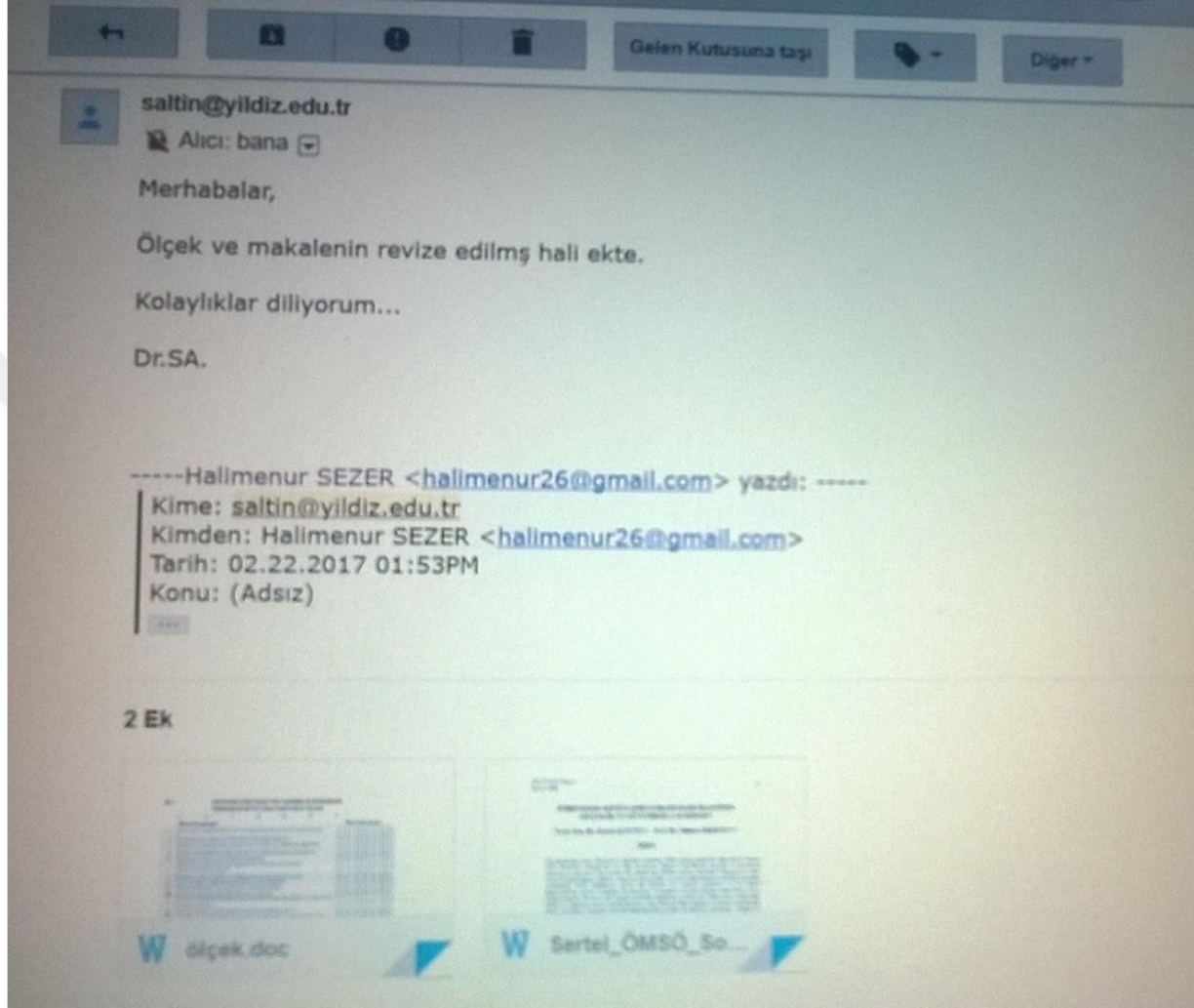
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özyayın
(Üye)

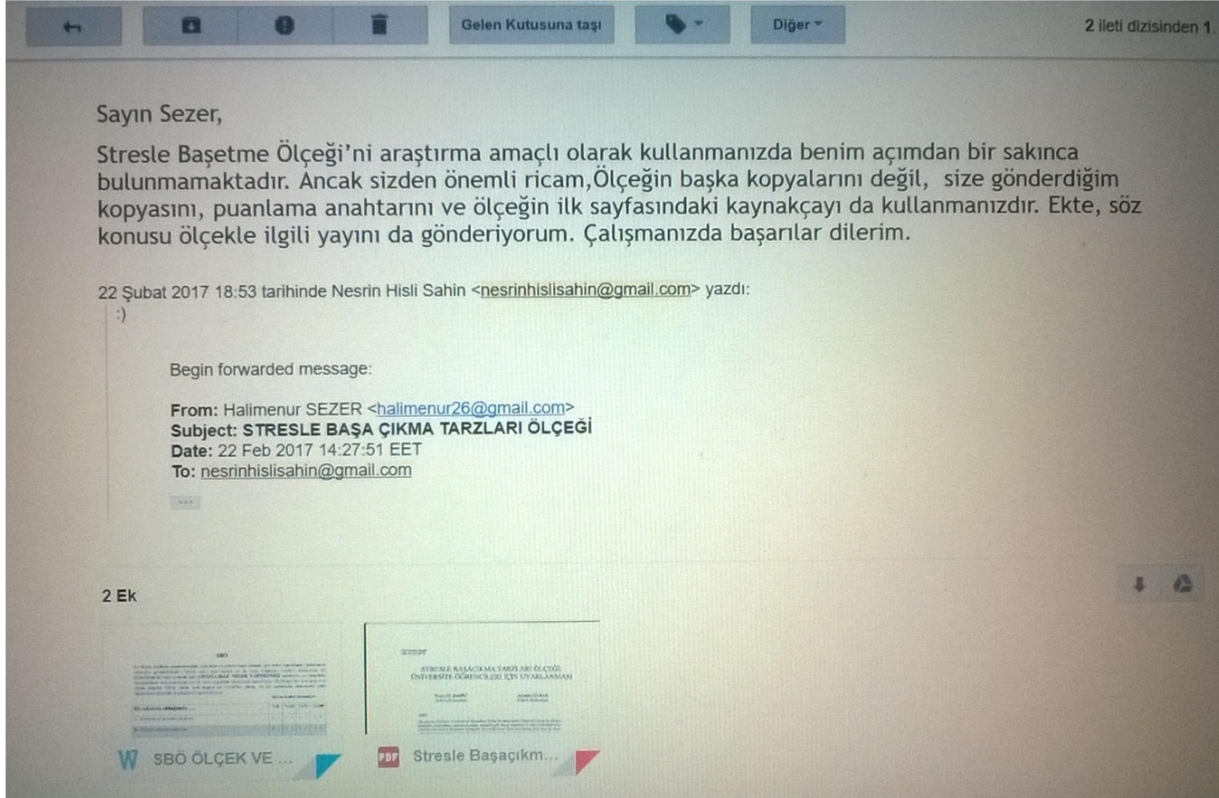
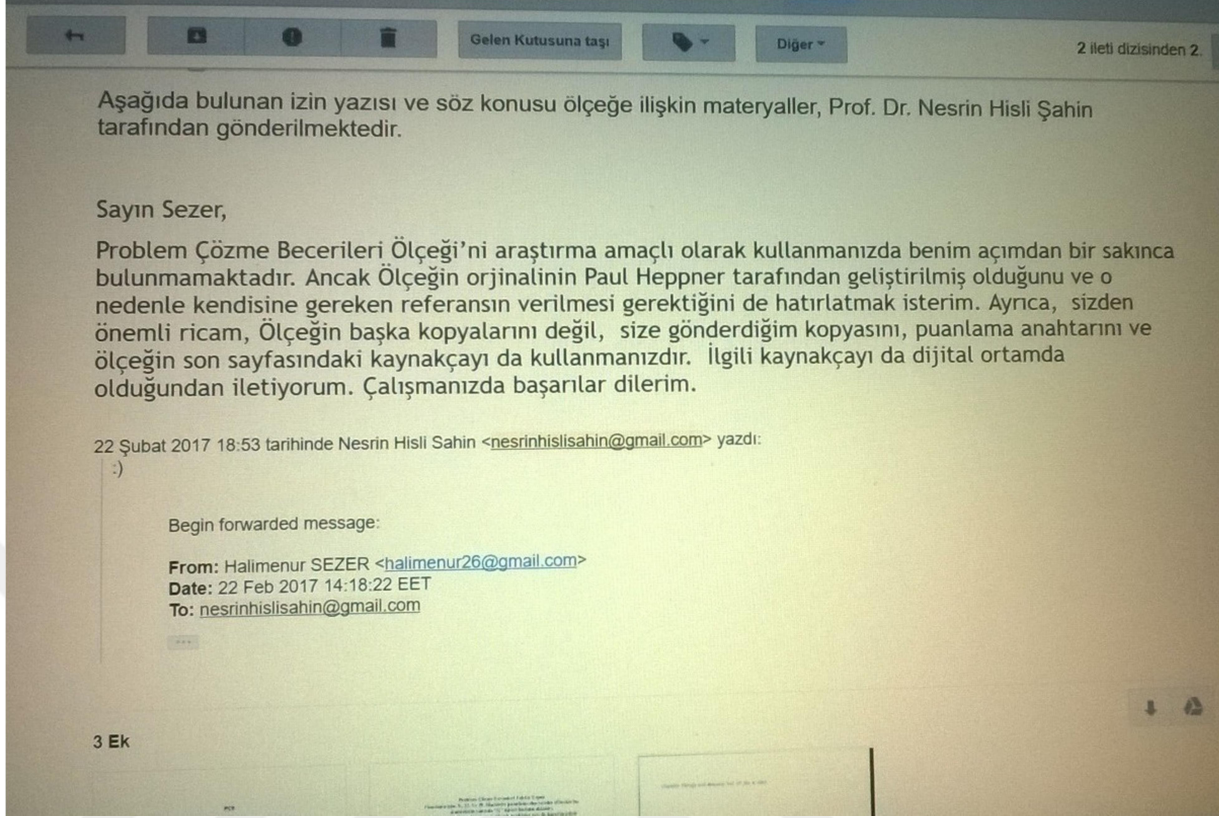


Yrd. Doç. Dr. Erdinç Ünal
(Üye)

Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan
(Üye) (Katılmadı)

EK-6. Ölçek Onayları





ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı:	Halime Nur	Soyadı:	SEZER
Doğum Yeri:	Eskişehir	Doğum Tarihi:	22.06.1976
Uyruğu:	T.C.	Tel:	5057155486
e-mail:	halimenur26@gmail. Com		

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurum	Mezuniyet Yılı
Lise:	Eskişehir İmam Hatip Lisesi	1994
Lisans:	Hacettepe Üniversitesi /Ev Ekonomisi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1998
Yüksek Lisans	Okan Üniversitesi /Sağlık Bilimleri / Çocuk Gelişimi	2017

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre
Sorumlu Müdür	Burcu Kreş ve Gündüz Bakımevi	1999-2000
Çocuk Gelişimci	Özel Bursa Engelliler Merkezi	2001-2004
Sorumlu Müdür	Özel Dört Mevsim Kreş ve Gündüz Bakımevi	2004-2009
Usta Öğretici	İstanbul Büyükşehir Belediyesi Meslek Edindirme Kursları (İSMEK)	2015-2016
Öğretim Görevlisi	İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (FSMVÜ)	2016- halen devam ediyor...