



Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik GÜdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri¹

University Students' Motivation Levels Towards Learning and Learning Strategies They Use

Süleyman Karataş², Hatice Güleş³, Ahmet Aypay⁴

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarını ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 550 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencileri öğrenmeye daha çok içsel hedeflerle güdülenirken; dışsal hedefler ve öğrenme çabalarından olumlu sonuç alınacağına ilişkin inançlar, güdülenmede etkili olan diğer faktörler arasında yer almıştır. Öğrenme stratejilerinin kullanımında ise düzenleme, yinleme ve açıklama stratejileri daha fazla tercih edilirken; üniversite öğrencileri tarafından en az kullanılan öğrenme stratejisinin grup çalışmaları olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle üniversite öğrencilerinin genellikle belirli bir amaca yönelik öğrenme girişiminde bulunduğu, bunun yanında öğrenciler tarafından üst düzey düşünme becerilerini gerektiren öğrenme stratejilerinin yeterince kullanmadığı ve işbirliği içinde öğrenmenin pek tercih edilmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme stratejileri, güdülenme

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the university students' motivation situations towards learning and learning strategies which they used. The sample of this study, which was in a survey model, consisted of 550 students chosen from four faculties and two higher schools by using stratified sampling method. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) was used to obtain data. According to the results of the research, while university students were mostly motivated with intrinsic goals in learning, targets related to extrinsic factors and their beliefs in positive results of learning efforts were the other factors that were effective in motivation. Whereas organization, rehearsal, elaboration strategies were mostly used in learning strategies; the least used strategy was peer learning. Accordingly, it can be concluded that university students used learning strategies in consistent with their aims, they did not use the learning strategies of high intellectual levels and they did not prefer peer learning strategy.

Key Words: Learning, learning strategies, motivation

İnsanlar, yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanır. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur (Fidan, 1960; Özden, 2010;

¹ Bu çalışma 7-9 Kasım 2013 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi tarafından düzenlenen 8.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, skaratas07@gmail.com

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, haticegules@yahoo.com

⁴ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aypaya@yahoo.com

Yıldırım, 2004). Yaşam boyu devam eden ve bireye özgü dinamik bir süreç olarak ifade edilen öğrenmenin, bir kısmı kendiliğinden; bir kısmı ise planlı ve kasıtlı öğrenme etkinlikleri sonucunda meydana gelir (Fidan, 1960). Planlı olarak öğrenme etkinliklerinin düzenlendiği eğitim kurumlarının temel amacı ise öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmektir. Dolayısıyla eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin temel amacı da öğrenmektir (Sönmez, 2009). Ancak yaşamı sürdürebilmek için gereksinim duyulan bilgilerin küçük bir bölümü okullarda öğrenilirken; bireyler, büyük ölçüde yaşayarak öğrenmektedir (Yıldırım, 2004). Öğrenme sürecinde birey, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkilerde bulunmaktadır (Özden, 2010). Bu bakımdan öğrenme, bireyde yaşantı ürünü oluşan kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1997; Özden, 2010).

Literatürde öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya yönelik davranışçı, bilişsel ve duyuşsal kuramlar yer almaktadır (Senemoğlu, 2009). Davranışçı kuramlar, öğrenmenin davranış değişimiyle ilgili sonuçlarıyla ilgilenirken; bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla, duyuşsal kuramlar ise öğrenmenin benlik ve ahlâk gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Özden, 2010). Bu bakımdan bireyin okuldaki ve okul dışındaki öğrenmelerinde pek çok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrenmenin nihai sonucu olan akademik başarıda ise Watson, McSorley, Foxcroft ve Watson'ın (2004) ifade ettiği gibi bilişsel ve bilişsel olmayan pek çok faktör rol oynamaktadır. İkiz'e (2010) göre öğrenmeyi etkileyen bu faktörler; öğrenen özellikleri, öğrenme yöntemleri, öğrenme malzemesi ve öğretim ile ilgili faktörler olarak sınıflandırılabilir. Öğrenenden kaynaklanan faktörler arasında hazır bulunuşluk, olgunlaşma, zekâ, cinsiyet, yaş, kişilik, sosyoekonomik düzey, kültür, dikkat, algı, güdülenme, ideal uyarılmışlık hâli, kaygı ve öğrenme stilleri yer alırken; öğrenme yöntemlerine ilişkin faktörler arasında ise, öğrenme stratejisi kullanmak ve stratejik öğrenen olmak, öğrenilecek konunun yapısına uygun çalışmak ve öğrenmeye ayrılan zaman ile sonuçlar hakkında geri-bildirim almak yer almaktadır.

Öğrenmeyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonuçları, bireyi güdüleyen etkenlerin ve kullanılan öğrenme stratejilerinin akademik başarıda önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir (Stoffa, 2009; Watson ve arkadaşları 2004). Bununla ilgili olarak İkiz (2010), güdülenmenin yeterli düzeyde olmaması sonucunda öğrenilen bilgilerin davranışlara yansımayaabileceğini; bu nedenle öğrenmeyi kolaylaştırmak için güdülenmenin artırılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Tanım olarak bakıldığında güdülenme, davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam etmesini sağlayan içsel bir durumdur (Woolfolk, 2007). Başka bir tanımla bireyin davranışlarını yönlendiren ve bir işi yapmaya istekli kılan iç durumun harekete geçirilmesidir (Güney, 2011). Dolayısıyla güdülenme, bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamak için belirli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine ve hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret etmektedir (Ülgen, 1995). Öte yandan güdülenmeyi açıklamaya yönelik davranışsal, hümanistik ve bilişsel olmak üzere üç temel kuram söz konusudur. Davranışsal yaklaşımda çevreyle etkileşim sonucu bireyin davranışında meydana gelen değişimlere odaklanılır; bu yaklaşıma göre güdülenme, pekiştiricilerin etkili kullanımıyla ortaya çıkar. Diğer bir yaklaşım olan hümanistik yaklaşımda, bireyin var olan tüm potansiyelini gerçekleştirilmesine odaklanılarak; fiziksel,

duygusal, bilişsel ve estetik ihtiyaçlar arasındaki ilişki incelenir ve öğrenenin bireyselliği vurgulanır. Bilişsel yaklaşım açısından bakıldığında ise bireyin beklentileri, inançları ve dünyayı anlama çabaları irdelenilerek; öğrenen bireyin inançlarına, beklentilerine, düzen ihtiyacına ve anlama sürecine vurgu yapılır (İkiz, 2010). Bunların yanı sıra bireyin öğrenmesi bir takım iç ve dış kaynaklardan etkilenir. Buna göre öğrenme ilgi, ihtiyaç ve merak gibi faktörlerden kaynaklanıyorsa bu tür güdülenme içsel güdülenmedir; diğer taraftan ödül almak, derece kazanmak, başkalarına kendini kabul ettirmek, beğeni toplamak ve cezadan kaçınmak gibi nedenlerden kaynaklanıyorsa bu tür güdülenme ise dışsal güdülenmedir (Senemoğlu, 2009; Ülgen, 1995). Bu anlamda içsel güdülenmede bireyin ihtiyaçları, ilgisi, özgüveni, amaçları, korkuları, inançları, değerleri, beklentileri ve merakı gibi etkenler bireyin davranışlarına yön verirken; dışsal güdülenmede ise öğrenme eylemine değil, elde edilecek kazanca odaklanılmaktadır (Woolfolk, 2007).

Öğrenmenin gerçekleşmesi, güdülenmenin yanında öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Öğrenme stratejilerinin kullanımı ise, bireyin aktif bir şekilde bilgiye ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Özellikle bireye uygun eğitim ve uygulamalar için öğrenme stratejilerinin kullanımında güdülenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla ilgili olarak öğrenme ve kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları, öğrenme stratejisi kullanımında bireyi güdüleyen faktörlerin önemli olduğunu göstermiştir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993). Bununla ilgili olarak Erden ve Akman'ın (1997) ifade ettiği gibi, birey yeni bir davranışı öğrenmeye yönelik farklı yöntemler kullanır ve her bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği farklı stratejileri söz konusudur. Bu stratejiler ise genellikle okul ve okul dışı yaşantılarda deneme-yanılma yoluyla ya da yakın çevredeki kişilerin tavsiyesiyle öğrenilmektedir. Bu bağlamda öğrenme stratejisi, belirgin öğrenme hedeflerine ulaşmak için yapılan bir plan olmakla birlikte; bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktadır. Nitekim etkili strateji kullanan öğrenciler hedef belirleyip, bu hedefe ulaşmak için çeşitli yöntemler uygulamaktadır (İkiz, 2010). Bir öğrencinin belirli bir akademik görevi yerine getirirken hangi öğrenme stratejisini kullanacağına karar vermesinde ise; akademik görevin niteliği, öğretim materyalinin ya da öğretmenin yönlendirmesi, öğrencinin ön bilgi düzeyi, öğrenme stratejileri repertuarı, amaçlar, öğrenmeye yönelik tutumlar, güdülenmenin türü ve düzeyi ile ilgili inançlar, öğrencinin o stratejiyi etkili biçimde kullanması ve kullandığı stratejinin sonuçlarını değerlendirmesi gibi faktörler etkilidir (Deryakulu, 2004). Eğitim etkinlikleri sonucunda başarı elde edebilmek için öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturma, sürdürme, değiştirme ve yenileme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve bu stratejilerin başarıya etkisinin ortaya konulması, başarıyı izlemek açısından önemlidir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011).

Öğrenme stratejileri içerisinde en yaygın kullanılanları; tekrar stratejisi, anlamlandırma ve örgütleme stratejisidir. Tekrar stratejisi, öğrencilerin yeni gelen bilgileri tekrarlayarak kısa süreli bellekte tutmasını ya da uzun süreli belleğe kodlamasını sağlarken; anlamlandırma stratejisi, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayalıdır. Örgütleme stratejisi ise öğrencilerin yeni gelen bilgileri bir araya getirerek kendi ön bilgilerine dayalı olarak yeniden düzenlemesi esasına

dayalıdır (Erden ve Akman, 1997). Öğrenme, düzenli bir eğitim almayı gerektirmekle birlikte; büyük ölçüde zihinsel olarak çaba göstermeye bağlıdır (Phillips ve Soltis, 2005). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stratejilerini iyi bilmelerinin yanında nerede hangi öğrenme stratejisinin kullanılacağına ilişkin doğru karar vermeleri, bu stratejilerin etkin kullanımları açısından önemlidir (Erden ve Akman, 2001). Bunun yanında bireyin zihinsel olarak çaba göstermesi ise güdülenmeyle mümkündür. Woolfolk'un (2007) belirttiği gibi okullardaki öğretim etkinliklerinin önemli görevlerinden birisi öğrencileri güdüleyebilmektir. Bununla ilgili olarak Hanrahan (1998), öğrenme ortamına yönelik sahip olunan olumlu algıların öğrencileri güdülediğini, bu bakımdan öğrencilerin güdülenmelerinde öğretmenlerin önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerle birlikte bilginin sürekli artış göstermesinin bir sonucu olarak öğrenme, rekabeti artırma konusunda bireylerin ve örgütlerin sahip olması gereken birkaç üstünlükten birisidir (Braham, 1998). Bu nedenle öğrenmenin, hem bireylerin kişisel gelişimlerine hem de toplumsal kalkınmaya temel teşkil etmesi bakımından önemi dikkate alındığında, öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek daha fazla önem kazanmaktadır. Nitekim eğitimin önemli sorumluluklarından ve işlevlerinden birisi, bireylerin ülke sorunlarını algılama, anlama, değerlendirme ve problem çözme potansiyellerini geliştirmektir (Saban, 2002). Bu bakımdan Yıldırım (2004), bilginin yarattığı değişime uyum sağlayabilmek için sürekli yeni bilgi ve beceriler geliştirilmesinin yani bireysel "öğrenme" hız ve etkinliğinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan iş dünyasında artık "yaşam boyu öğrenen" çalışanlar tercih edilmektedir. Bu anlamda bireyin bir alana özgü bilgi ve becerilerle donatılmış olmasının yanı sıra; ekip çalışmasına yatkınlık, etkili iletişim becerileri, yaratıcılık, toplumsal olaylara duyarlılık, atılganlık, hırslılık gibi özellikler de aranmaya başlanmıştır. En çok aranan özellik ise, çalışanların kendilerini yenileme ve yaşam boyu öğrenme gereksinimi hissetmesidir (Açıkgöz, 2004). Dolayısıyla okullarda, öğrencilere tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmek, yani öğrenmeyi öğretmek çağımızın önemli bir gereksinimidir (Özden, 2010). Bu çalışmada Pintrich ve arkadaşları (1991,1993) tarafından tanımlanan kavramsal yapıdan hareket edilerek üniversite öğrencilerinin güdülenme durumları ile öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ne şekilde güdülendikleri ve kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili sahip olunan öngörülerin, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak yeni düzenlemelerin yapılmasında etkin rol oynayacağı söylenebilir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri için üniversite öğrencilerinin, öğrenmeye yönelik üstün ve zayıf yanlarına ilişkin bir takım kestirimlerde bulunabilmek açısından çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumları nasıldır?
2. Üniversite öğrencileri öğrenmeye yönelik hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadır?
3. Üniversite öğrencilerinin güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri; cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Afyon Sağlık Yüksekokulu ile Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu'nda lisans düzeyinde eğitim gören 15806⁵ üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Tabaka olarak fakülte ve yüksekokulların ele alındığı bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Afyon Sağlık Yüksekokulu ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu ile sınırlıdır. Örneklemi oluşturan öğrenci sayısı ise %5 hata payı dikkate alınarak 550 olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin tabakalara göre dağılımları ise Serper ve Aytaç'tan (2000) alınan orantılı dağıtım yaklaşımı formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre tabakalar arasında orantılı dağıtım yapılabilmesi için her tabakadan çekilen alt örneklem hacminin o tabakanın hacmine oranı ile örneklem sayısının evren sayısına oranıyla eşit olması gerekir. Bu bağıntıya dayalı olarak, tabaka olarak ele alınan fakülte ve yüksekokulların her birinden ne kadar sayıda öğrencinin örnekleme dahil edileceği ise; söz konusu fakülte veya yüksekokuldaki öğrenci sayısının, fakülte ve yüksekokullardaki toplam öğrenci sayısına oranının, örnekleme oluşturan toplam öğrenci sayısı ile çarpımı sonucunda elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki fakülte ve yüksekokullarda hangi öğrencilerin araştırmaya dâhil edileceği ise yansız olarak belirlenmiştir. Buna göre Tablo 1'de çalışma evrenine ilişkin öğrenci sayıları ile orantılı yaklaşım formülünden yararlanılarak belirlenen, her bir fakülte ve yüksekokuldan araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayıları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin örneklemin %14,2'sini oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin oranı %30,5 ve İİBF öğrencilerinin oranı %28,2'dir. Mühendislik Fakültesi öğrencileri ise örneklemin %13,8'ini, Afyon Sağlık Yüksekokulu öğrencileri %7,8'ini ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri ise örneklemin %5,5'ini oluşturmaktadır.

⁵ Çalışma evrenine ilişkin sayısal bilgiler, Afyon Kocatepe Üniversitesinin web sayfasında yayınlanan 2012-2013 eğitim öğretim yılı Ocak ayı mevcut öğrenci sayısı listesinden alınmıştır.

Tablo 1.

Öğrenci sayılarının fakülte ve yüksekokullara göre dağılımı

Fakülte ve Yüksekokul	Evren	Örneklem	%
Eğitim Fakültesi	2243	78	14,2
Fen Edebiyat Fakültesi	4854	168	30,5
İİBF	4465	155	28,2
Mühendislik Fakültesi	2175	76	13,8
Afyon Sağlık Yüksekokulu	1215	43	7,8
Turizm İşlet. ve Otelcilik YO.	854	30	5,5
Toplam	15806	550	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %32,7'si erkek, %67,3'ü ise kız öğrencidir.

Tablo 2.

Öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek öğrenci	180	32,7
Kız öğrenci	370	67,3
Toplam	550	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %40,7'si birinci sınıf, %22,5'i ikinci sınıf, %18,4'ü üçüncü sınıf, %17,8'i ise dördünü sınıfta eğitim görmektedir.

Tablo 3.

Öğrenci sayılarının sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
Birinci sınıf	224	40,7
İkinci sınıf	124	22,5
Üçüncü sınıf	104	19,0
Dördüncü sınıf	98	17,8
Toplam	550	100,0

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve arkadaşları (1991,1993) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından, 852 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanarak uyarlaması yapılan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği-GÖSÖ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ)" kullanılmıştır. Ölçekte 81 madde yer almaktadır. Öğrencilerin ölçekte yer alan her ifadeye ilişkin katılım düzeyleri, *benim için kesinlikle yanlış* (1) ile *benim için kesinlikle doğru* (7) arasında değişen yedili likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçek, "güdülenme" ve "öğrenme stratejileri" olarak iki bölümden oluşmaktadır. Güdülenme bölümünde 31 madde bulunmaktadır. Güdülenmeye ilişkin bu maddeler, öğrencilerin bir derse yönelik amaçları, değer inançları, ders başarısı için kendi becerilerine olan inançlarını ve sınav kaygılarını ölçmeye yöneliktir. Öğrenme stratejileri bölümünde ise 50 madde bulunmaktadır. Bu maddeler içerisinde yer alan 31 madde, öğrenciler tarafından kullanılan farklı bilişsel ve meta-bilişsel stratejilerle ilgili iken, 19 madde ise öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını yönetimiyle ilgilidir.

Güdülenme ölçeği, güdülenmenin sosyal-bilişsel modeline dayalı olarak üç genel güdülenme yapısına işaret etmektedir (Pintrich, 1989; Akt. Pintrich ve arkadaşları, 1993). Bu ana bileşenler (i) beklenti, (ii) değer ve (iii) duyuşsal yapılarıdır. Bu ana bileşenler kapsamında, ölçekte yer alan güdülenmeyle ilgili maddeler altı alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre *değer* ana bileşeni kapsamında "içsel hedef düzenleme (4 madde), dışsal hedef düzenleme (4 madde) ve görev değeri (6 madde)"; *beklenti* ana bileşeni kapsamında "öz-yeterlik algısı (8 madde), öğrenme kontrolü inancı (4 madde)"; ve duyuşsal ana bileşeni kapsamında "sınav kaygısı (5 madde)" olarak isimlendirilen alt boyutlar yer almaktadır. Diğer 50 madde ise öğrenme stratejilerine ilişkin dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre ölçeğin öğrenme stratejileri bölümü öğrenme ve bilgi sürecinin genel bilişsel modeline dayalı olarak; (i) bilişsel, (ii) meta-bilişsel ve (iii) kaynak yönetimi olmak üzere üç ana bileşeni içermektedir. Bu doğrultuda öğrenme stratejileri ölçeği, bilişsel stratejiler ana bileşeninde yer alan "yineleme (4 madde), açıklama (6 madde), düzenleme (4 madde) ve eleştirel düşünme stratejileri (5 madde)"; meta-bilişsel stratejiler kapsamında "meta-bilişsel öz-düzenleme (planlama, izleme ve düzenleme) (12 madde)"; ve kaynak yönetimi ana bileşeninde yer alan "zaman ve çalışma ortamı yönetimi (8 madde), emek yönetimi (4 madde), akran işbirliği yönetimi (3 madde) ile yardım isteme (4 madde) stratejilerinden" oluşmaktadır. Toplam olarak 15 alt boyuttan oluşan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) kuramsal yapısı Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur (Pintrich ve arkadaşları, 1991, 1993):

Tablo 4.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin (gösö) güdülenme boyutunun kuramsal alt yapısı

Ana Bileşenler	Alt Boyutlar	
Değer (Value)	*İçsel Hedef Düzenleme	Öğrencilerin neden akademik bir görevle ilgilendiklerinin sebeplerine işaret eder:
	*Dışsal Hedef Düzenleme	-Öğrenmeye ve uzmanlığa odaklanma.
	*Görev Değeri	-Derece, ödül ve başkalarının onayını almaya odaklanma. - Öğrencinin ders içeriğini ne kadar ilginç, yararlı ve önemli bulduğuna ilişkin yargısı.
Beklenti (expectancy)	*Öz Yeterlik Algısı	Görev performansıyla ilgili olup, öğrencilerin bir görevi başarabilmelerine olan inancını yansıtır.
	*Öğrenme Kontrolü İnancı	-Öğrencinin bir görevi başarma yeteneğinin öz değerlendirmesidir. -Öğrencinin öğrenme çabalarının olumlu sonuçlar doğuracağına olan inancına işaret eder.
Duyuşsal (Affective)	*Sınav Kaygısı	-Öğrencilerin bir göreve yönelik duygusal tepkileridir.

Tablo 5.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin (gösö) öğrenme stratejileri boyutunun kuramsal alt yapısı

Ana Bileşenler	Alt Boyutlar	
Bilişsel Stratejiler (Cognitive)	*Yineleme Stratejileri	Öğrencilerin metinlerden ve derslerden bilgi edinme sürecinde kullandıkları temel ve karmaşık stratejileri içerir. -Temel etkinlik, bilgiyi hatırlamak için tekrarlar yapmaktır. Ezberleyerek öğrenme söz konusudur. -Yeni bir bilginin olduğu gibi hatırlanması gereken durumlarda yaygın olarak kullanılır.
	*Açıklama Stratejileri	-Bu stratejiler, öğrenenlere yeni bilgilerle önceki bilgileri bütünleştirerek uzun süreli bellekte bilgiyi kodlamaya yardım eder.Yorumlama, özetleme, benzerlik oluşturma ve yararlı notlar çıkarma etkinliklerini içerir.
	*Düzenleme Stratejileri	-Bu stratejiler öğrencilerin uygun bilgiyi seçmelerine ve öğrenilen bilgiler arasında bağlantılar kurmalarına yardım eder. Sınıflandırma, ana hatları çıkarma ve ana fikri belirleme etkinliklerini içerir.
	*Eleştirel Düşünme Stratejileri	-Öğrencilerin problem çözmek amacıyla yeni durumlar için önceki bilgilerine başvurmalarına, karar vermelerine ve eleştirel değerlendirmeler yapmalarına işaret eder.
Meta-bilişsel Stratejiler (meta-cognitive)	*Metabilişsel Öz-Düzenleme Stratejileri	Öğrencilerin öğrenmeye yönelik kendilerini kontrol etmelerine ve bazı düzenlemeler yapmalarına yardım eden bu stratejiler üç etkinliği içermektedir: 1.Planlama etkinlikleri: Amaç belirleme, görev analizi yapma 2.İzleme etkinlikleri: Okuma yaparken dikkati sürdürme kendi kendini test etme ve kendine sorular sorma. 3.Düzenleme etkinlikleri: Performansı geliştirmek için davranışları kontrol etme düzeltme .
Kaynak Yönetimi (resource management)	*Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	-Zaman yönetimi, program yapmayı ve planlamayı gerektirir. Çalışma zamanının etkili kullanımı, gerçekçi amaçlar belirlemekle ve günlük, haftalık ve aylık program yapma ile mümkündür. -Öğrenenin kendine uygun bir çalışma ortamı oluşturması için genel olarak istenilen çalışma ortamının sessiz, düzenli ve görece olarak görsel ve işitsel dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak olmasıdır.
	*Emek Yönetimi	-Dikkat dağıtıcı ve ilgi çekmeyen bir göreve yönelik öğrencinin çabasını ve dikkatini kontrol etme becerisidir. -Öğrenme stratejilerinin kullanımının devam ettirilmesini sağlar ve zor görevlerde çalışma amaçlarına bağlı olarak, öğrenenin verilen görevlerde dikkatini ve çabasını sürdürmesini ifade eder.
	*Akran İşbirliği Yönetimi	Öğrenmeyi kolaylaştırması için grup çalışmasından yararlanmaya yönelik akranlarla işbirliği içinde öğrenmeyi ifade eder.
	*Yardım İsteme	-İhtiyaç duyulduğunda öğretmenlerden veya akranlardan yardım istemektir. Önemli olan gerektiğinde yardım almak gerektiğini ve kimden yardım isteneceğini doğru belirlemektir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde her bir alt boyuta ilişkin alınan toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Buna göre her bir alt boyut için alınan yüksek puan, söz konusu güdülenme durumunun ve öğrenme stratejisinin öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Sonrasında ise her bir alt boyutun

bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik, araştırmanın genel amacı ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar tablolar biçiminde yorumlanarak sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

Güdülenme Alt Boyutları	<i>n</i>	\bar{x}	ss
İçsel Hedef Belirleme	550	5,14	1,29
Dışsal Hedef Belirleme	550	5,12	1,26
Öğrenme Kontrolü İnancı	550	5,09	1,26
Görev Değeri	550	4,98	1,34
Öz Yeterlik Algısı	550	4,86	1,28
Sınav Kaygısı	550	3,71	1,33

Tablo 6'da üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarına ilişkin her bir alt boyut için toplam puan üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar yer almaktadır. Buna göre "içsel hedef belirleme" ($\bar{x} = 5,14$) en yüksek ortalamayı alırken; "dışsal hedef belirleme" ($\bar{x} = 5,12$) ve "öğrenme kontrolü inancı" alt boyutları ($\bar{x} = 5,09$) yüksek ortalama alan diğer alt boyutlardır. En az ortalamayı ise "sınav kaygısı" ($\bar{x} = 3,71$) almıştır.

Tablo 7.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

Öğrenme Stratejileri	<i>n</i>	\bar{x}	ss
Düzenleme	550	5,14	1,25
Yineleme	550	5,05	1,19
Açıklama	550	5,03	1,17
Metabilişsel Öz Düzenleme	550	4,75	,90
Eleştirel Düşünme	550	4,59	1,19
Yardım İsteme	550	4,57	1,13
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	550	4,49	,80
Emek Yönetimi	550	4,16	1,04
Akran İşbirliği Yönetimi	550	3,69	1,42

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında en yüksek ortalamayı "düzenleme" stratejileri ($\bar{x} = 5,14$) almıştır. Sonrasında ise en fazla kullanılan stratejiler sırasıyla ; "yineleme" ($\bar{x} = 5,05$), "açıklama" ($\bar{x} = 5,03$) ve "meta-bilişsel öz-düzenleme" ($\bar{x} = 4,75$) stratejileridir. En az kullanılan öğrenme

stratejisi "akran işbirliği yönetimi" ($\bar{x} = 3,69$) stratejisidir. Sıralamaya göre az kullanılan bir diğer öğrenme stratejisi ise "emek yönetimidir" ($\bar{x} = 4,16$). Aritmetik ortalamalara göre eleştirel düşünme, yardım isteme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejilerinin kullanımı ise orta sıralarda yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin güdülenme durumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Güdülenme Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p																																																								
İçsel Hedef Belirleme	Erkek	180	5,02	1,30	-1,524	548	,128																																																								
	Kız	370	5,20	1,28				Dışsal Hedef Belirleme	Erkek	180	5,06	1,26	-,805	548	,421	Kız	370	5,15	1,27	Görev Değeri	Erkek	180	4,93	1,33	-,651	548	,515	Kız	370	5,00	1,34	Öz Yeterlik Algısı	Erkek	180	4,94	1,22	1,038	548	,300	Kız	370	4,82	1,31	Öğrenme Kontrolü İnancı	Erkek	180	5,08	1,29	-,194	548	,846	Kız	370	5,10	1,25	Sınav Kaygısı	Erkek	180	3,57	1,21	-1,780	400,881	,076
Dışsal Hedef Belirleme	Erkek	180	5,06	1,26	-,805	548	,421																																																								
	Kız	370	5,15	1,27				Görev Değeri	Erkek	180	4,93	1,33	-,651	548	,515	Kız	370	5,00	1,34	Öz Yeterlik Algısı	Erkek	180	4,94	1,22	1,038	548	,300	Kız	370	4,82	1,31	Öğrenme Kontrolü İnancı	Erkek	180	5,08	1,29	-,194	548	,846	Kız	370	5,10	1,25	Sınav Kaygısı	Erkek	180	3,57	1,21	-1,780	400,881	,076	Kız	370	3,78	1,38								
Görev Değeri	Erkek	180	4,93	1,33	-,651	548	,515																																																								
	Kız	370	5,00	1,34				Öz Yeterlik Algısı	Erkek	180	4,94	1,22	1,038	548	,300	Kız	370	4,82	1,31	Öğrenme Kontrolü İnancı	Erkek	180	5,08	1,29	-,194	548	,846	Kız	370	5,10	1,25	Sınav Kaygısı	Erkek	180	3,57	1,21	-1,780	400,881	,076	Kız	370	3,78	1,38																				
Öz Yeterlik Algısı	Erkek	180	4,94	1,22	1,038	548	,300																																																								
	Kız	370	4,82	1,31				Öğrenme Kontrolü İnancı	Erkek	180	5,08	1,29	-,194	548	,846	Kız	370	5,10	1,25	Sınav Kaygısı	Erkek	180	3,57	1,21	-1,780	400,881	,076	Kız	370	3,78	1,38																																
Öğrenme Kontrolü İnancı	Erkek	180	5,08	1,29	-,194	548	,846																																																								
	Kız	370	5,10	1,25				Sınav Kaygısı	Erkek	180	3,57	1,21	-1,780	400,881	,076	Kız	370	3,78	1,38																																												
Sınav Kaygısı	Erkek	180	3,57	1,21	-1,780	400,881	,076																																																								
	Kız	370	3,78	1,38																																																											

*p<.05

Tablo 8’de verilen bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre güdülenme alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p																																																																																												
Yineleme	Erkek	180	4,73	1,15	-4,442	548	,000*																																																																																												
	Kız	370	5,20	1,18				Açıklama	Erkek	180	4,73	1,14	-4,222	548	,000*	Kız	370	5,17	1,15	Düzenleme	Erkek	180	4,69	1,28	-6,036	548	,000*	Kız	370	5,36	1,18	Eleştirel Düşünme	Erkek	180	4,48	1,16	-1,485	548	,138	Kız	370	4,64	1,21	Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Erkek	180	4,55	,95	-3,690	548	,000*	Kız	370	4,85	,87	Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Erkek	180	4,35	,81	-2,767	548	,006*	Kız	370	4,55	,80	Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319	Kız	370	4,19	1,02	Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166	Kız	370	3,63	1,40	Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*
Açıklama	Erkek	180	4,73	1,14	-4,222	548	,000*																																																																																												
	Kız	370	5,17	1,15				Düzenleme	Erkek	180	4,69	1,28	-6,036	548	,000*	Kız	370	5,36	1,18	Eleştirel Düşünme	Erkek	180	4,48	1,16	-1,485	548	,138	Kız	370	4,64	1,21	Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Erkek	180	4,55	,95	-3,690	548	,000*	Kız	370	4,85	,87	Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Erkek	180	4,35	,81	-2,767	548	,006*	Kız	370	4,55	,80	Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319	Kız	370	4,19	1,02	Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166	Kız	370	3,63	1,40	Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*	Kız	370	4,66	1,09								
Düzenleme	Erkek	180	4,69	1,28	-6,036	548	,000*																																																																																												
	Kız	370	5,36	1,18				Eleştirel Düşünme	Erkek	180	4,48	1,16	-1,485	548	,138	Kız	370	4,64	1,21	Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Erkek	180	4,55	,95	-3,690	548	,000*	Kız	370	4,85	,87	Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Erkek	180	4,35	,81	-2,767	548	,006*	Kız	370	4,55	,80	Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319	Kız	370	4,19	1,02	Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166	Kız	370	3,63	1,40	Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*	Kız	370	4,66	1,09																				
Eleştirel Düşünme	Erkek	180	4,48	1,16	-1,485	548	,138																																																																																												
	Kız	370	4,64	1,21				Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Erkek	180	4,55	,95	-3,690	548	,000*	Kız	370	4,85	,87	Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Erkek	180	4,35	,81	-2,767	548	,006*	Kız	370	4,55	,80	Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319	Kız	370	4,19	1,02	Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166	Kız	370	3,63	1,40	Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*	Kız	370	4,66	1,09																																
Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Erkek	180	4,55	,95	-3,690	548	,000*																																																																																												
	Kız	370	4,85	,87				Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Erkek	180	4,35	,81	-2,767	548	,006*	Kız	370	4,55	,80	Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319	Kız	370	4,19	1,02	Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166	Kız	370	3,63	1,40	Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*	Kız	370	4,66	1,09																																												
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Erkek	180	4,35	,81	-2,767	548	,006*																																																																																												
	Kız	370	4,55	,80				Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319	Kız	370	4,19	1,02	Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166	Kız	370	3,63	1,40	Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*	Kız	370	4,66	1,09																																																								
Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319																																																																																												
	Kız	370	4,19	1,02				Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166	Kız	370	3,63	1,40	Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*	Kız	370	4,66	1,09																																																																				
Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166																																																																																												
	Kız	370	3,63	1,40				Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*	Kız	370	4,66	1,09																																																																																
Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*																																																																																												
	Kız	370	4,66	1,09																																																																																															

*p<.05

Tablo 9’ da yer alan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre "yineleme ($t_{(548)}=-4,442$; $p=,000$), açıklama ($t_{(548)}=-4,222$; $p=,000$), düzenleme ($t_{(548)}=-6,036$; $p=,000$), meta-bilişsel öz-düzenleme ($t_{(548)}=-3,690$; $p=,000$), zaman ve çalışma ortamı yönetimi ($t_{(548)}=-2,767$; $p=,006$),

yardım isteme ($t_{(548)}=-2,637$; $p=.009$), ve öğrenme stratejileri ($t_{(548)}=-4,130$; $p=.000$)", cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalamalara göre farklılıklar kız öğrenciler lehinedir. "Eleştirel düşünme, emek yönetimi ve akran işbirliği" stratejilerinin kullanımını ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10.

Öğrencilerin güdülenme durumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Güdülenme alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
İçsel Hedef Düzenleme	Gruplar arası	5,786	3	1,929	1,159	,359	
	Gruplar içi	908,668	546	1,664			
	Toplam	914,455	549				
Dışsal Hedef Düzenleme	Gruplar arası	17,493	3	5,831	3,710	,012*	1.sınıf-4.sınıf
	Gruplar içi	858,082	546	1,572			
	Toplam	875,575	549				
Görev Değeri	Gruplar arası	10,595	3	3,532	1,990	,114	
	Gruplar içi	968,804	546	1,774			
	Toplam	979,398	549				
Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	4,486	3	1,495	,912	,435	
	Gruplar içi	895,487	546	1,640			
	Toplam	899,972	549				
Öğrenme Kontrolü İnancı	Gruplar arası	45,720	3	15,240	10,032	,000*	1.sınıf-3.sınıf 2.sınıf-3.sınıf
	Gruplar içi	829,450	546	1,519			
	Toplam	875,170	549				
Sınav Kaygısı	Gruplar arası	5,525	3	1,842	1,041	,374	
	Gruplar içi	966,397	546	1,770			
	Toplam	971,923	549				

* $p<.05$

Tablo 10'da yer alan sonuçlara göre öğrencilerin güdülenme durumları "dışsal hedef düzenleme ve öğrenme kontrolü inancı" alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre dışsal hedef belirleme ($F_{(3-546)}=3,710$; $p=.012$) alt boyutundaki farklılık, 1. sınıf ($\bar{x}=5,29$; $ss=1,29$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=4,83$; $ss=1,19$) öğrencileri arasındadır. Öğrenme kontrolü inancı boyutundaki farklılık ($F_{(3-546)}=10,032$; $p=.000$) ise, 1. sınıf ($\bar{x}=5,22$; $ss=1,25$) ile 3. sınıf ($\bar{x}=4,58$; $ss=1,37$) arasında ve 2. sınıf ($\bar{x}=5,41$; $ss=1,10$) ile 3. sınıf arasındadır. Ortalamalara göre farklılıklar 1.ve 2. sınıf öğrencilerinin lehinedir. İçsel hedef düzenleme, görev değeri, öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı boyutlarında ise öğrencilerin güdülenme durumları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 11'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrenciler tarafından kullanılan "yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme, meta-bilişsel öz düzenleme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, emek yönetimi ve yardım isteme" stratejileri, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. "Akran ve işbirliği yönetimi" stratejisinde ise ($F_{(3-546)}=4,444$; $p=.004$) 1. ve 3. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre 3. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=4,04$; $ss=1,37$), 1.sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=3,51$; $ss=1,49$) göre akran işbirliği öğrenme stratejisini daha fazla kullanmaktadır.

Tablo 11.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
Yineleme	Gruplar arası	2,749	3	,916	,648	,584	
	Gruplar içi	772,075	546	1,414			
	Toplam	774,824	549				
Açıklama	Gruplar arası	1,368	3	,456	,334	,801	
	Gruplar içi	746,276	546	1,367			
	Toplam	747,644	549				
Düzenleme	Gruplar arası	2,958	3	,986	,628	,597	
	Gruplar içi	857,894	546	1,571			
	Toplam	860,852	549				
Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	,827	3	,276	,192	,902	
	Gruplar içi	782,534	546	1,433			
	Toplam	783,362	549				
Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Gruplar arası	1,372	3	,457	,558	,643	
	Gruplar içi	447,821	546	,820			
	Toplam	449,193	549				
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Gruplar arası	1,188	3	,396	,605	,612	
	Gruplar içi	357,447	546	,655			
	Toplam	358,635	549				
Emek Yönetimi	Gruplar arası	,823	3	,274	,255	,858	
	Gruplar içi	588,469	546	1,1078			
	Toplam	589,292	549				
Akran ve İşbirliği Yönetimi	Gruplar arası	26,306	3	8,769	4,444	,004*	1.ve 3. sınıf
	Gruplar içi	1077,431	546	1,973			
	Toplam	1103,738	549				
Yardım İsteme	Gruplar arası	5,901	3	1,967	1,547	,201	
	Gruplar içi	694,018	546	1,271			
	Toplam	699,918	549				

*p<.05

Tablo 12.

Öğrencilerin güdülenme durumlarının fakültelere göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Güdülenme alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey-HSD)
İçsel Hedef Düzenleme	Gruplar arası	6,236	5	1,247	,747	,589	
	Gruplar içi	908,219	544	1,670			
	Toplam	914,455	549				
Dışsal Hedef Düzenleme	Gruplar arası	17,349	5	3,470	2,199	,053	
	Gruplar içi	858,226	544	1,578			
	Toplam	875,575	549				
Görev Değeri	Gruplar arası	14,946	5	2,989	1,686	,136	
	Gruplar içi	964,453	544	1,773			
	Toplam	979,398	549				
Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	20,944	5	4,189	2,592	,025*	Eğitim F.-İİBF Eğitim F.-Fen Edb.
	Gruplar içi	879,028	544	1,616			
	Toplam	899,972	549				
Öğrenme Kontrolü İnancı	Gruplar arası	10,075	5	2,015	1,267	,277	
	Gruplar içi	865,095	544	1,590			
	Toplam	875,170	549				
Sınav Kaygısı	Gruplar arası	15,715	5	3,143	1,788	,113	
	Gruplar içi	956,208	544	1,758			
	Toplam	971,923	549				

*p<.05

Tablo 12'de sunulan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin güdülenme durumları sadece "öz yeterlik algısı" ($F_{(5-544)}=2,592$; $p=,025$) alt boyutunda fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık Eğitim Fakültesi ile İİBF ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri arasındadır. Buna göre İİBF ($\bar{x}=4,96$; $ss=1,18$) ve Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=4,95$; $ss=1,19$) öğrencileri, Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=4,41$; $ss=1,37$) öğrencilerine göre "öz yeterlik algısı" ile daha fazla güdülenmektedir. Güdülenmeye ilişkin diğer alt boyutlar ile fakülte değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 13.

Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Fakültelelere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
Yineleme	Gruplar arası	7,874	5	1,575	1,117	,350	
	Gruplar içi	766,950	544	1,410			
	Toplam	774,824	549				
Açıklama	Gruplar arası	9,623	5	1,925	1,034	,397	
	Gruplar içi	738,021	544	1,357			
	Toplam	747,644	549				
Düzenleme	Gruplar arası	8,104	5	1,621	1,034	,397	
	Gruplar içi	852,749	544	1,568			
	Toplam	860,852	549				
Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	15,499	5	3,100	2,196	,053	
	Gruplar içi	767,862	544	1,412			
	Toplam	783,362	549				
Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Gruplar arası	5,062	5	1,012	1,240	,289	
	Gruplar içi	444,131	544	,816			
	Toplam	449,193	549				
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Gruplar arası	3,029	5	,606	,927	,463	
	Gruplar içi	355,607	544	,654			
	Toplam	358,635	549				
Emek Yönetimi	Gruplar arası	3,166	5	,633	,588	,709	
	Gruplar içi	586,126	544	1,077			
	Toplam	589,292	549				
Akran ve İşbirliği Yönetimi	Gruplar arası	19,333	5	3,867	1,940	,086	
	Gruplar içi	1084,405	544	1,993			
	Toplam	1103,738	549				
Yardım İsteme	Gruplar arası	16,845	5	3,369	2,683	,021*	Müh. Fak- Turizm YO.
	Gruplar içi	683,073	544	1,256			
	Toplam	699,918	549				

* $p<.05$

Tablo 13'e göre öğrenme stratejilerinin kullanımı sadece "yardım isteme" ($F_{(5-544)}=2,683$; $p=,021$) stratejisinde fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, Mühendislik Fakültesi ile Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri arasındadır. Bu farklılığa göre Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri ($\bar{x}=4,88$; $ss=1,36$), Mühendislik Fakültesi ($\bar{x}=4,34$; $ss=1,20$) öğrencilerine göre daha fazla yardım isteme stratejilerini kullanmaktadır. Öğrenme stratejilerine ilişkin diğer alt boyutlar ile fakülte değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler çalışma evreni kapsamında yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Üniversite öğrencileri öğrenmeye daha çok içsel hedeflerle güdülenmektedir. Bunun yanında dışsal hedefler ve öğrencilerin öğrenme çabalarının olumlu sonuçlarına olan inançları, güdülenmelerinde etkili olan diğer önemli faktörlerdir. Hanrahan'ın (1998) belirttiği gibi içsel güdülenmede önceki bilgiler, öğrenilecek konuya duyulan ilgi ve gerekmediği halde daha fazla zaman ve emek harcamaya duyulan isteklilik gibi etkenler öne çıkmaktadır. Dışsal güdülenmede ise, öğrenci ve öğretmen arasında iyi sosyal ilişkiler geliştirme ve gelecekte iyi bir meslek sahibi olabilmek için başarılı sınav sonuçları elde etme isteği gibi faktörler etkilidir. Bu anlamda içsel ve dışsal faktörler, öğrencinin daha fazla çalışmasını ve öğrenme görevini yerine getirmek için özel bir çaba göstermesi ile sonuçlanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin yeterli düzeyde içsel ve dışsal hedefler doğrultusunda güdülenebilmeleri için öğretmenler, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden ziyade, bilgi aktarımı sürecinde öğrencilerle karşılıklı etkileşime gereken önemi vermelidir. Öte yandan öğrencilerin başarıya yönelik güdülenmelerini artırmak için Ülgen'e (1995) göre, öğrencilerde öncelikle içsel kaynaklı güdülenmeler geliştirilmelidir. Bunun için öğretim programlarındaki hedefler, öğrenciler için ulaşılabilir, açık, standardı belirlenmiş ve özendirici olmalıdır. Bu bağlamda elde edilen araştırma bulgusu dikkate alındığında, fakülte ve yüksekokulların öğretim programlarında yer alan hedeflerin üniversite öğrencileri için yeterince açık olduğu söylenebilir. Diğer bir bulguya göre sınav kaygısı öğrencileri güdülemede en az etkili olan unsurdur. Bu bulguyu destekler nitelikte olan Watson ve arkadaşlarının (2004) yürüttükleri araştırmada, üniversite öğrencilerinin güdülenmesinde sınav kaygısının etkili olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin öğrenme çabalarının sadece sınav dönemleriyle sınırlı olmadığı ve içsel ve dışsal hedefler doğrultusunda güdülenerek belirli bir hedef doğrultusunda öğrenmeye istekli oldukları söylenebilir. Bununla ilgili olarak Woolfolk (2007), öğrencilerin öğrenmeye daha iyi güdülenebilmeleri için çevre, koşullar ve sosyal ilişkilere yönelik düzenlemelerin gerekli olduğuna dikkat çekmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre üniversite öğrencileri en fazla *düzenleme, yineleme ve açıklama stratejilerini* kullanılmaktadır. Grup çalışmalarından yararlanarak *akranlarla işbirliği içinde öğrenme* ise öğrenciler tarafından en az tercih edilen öğrenme stratejisidir. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik daha çok düzenleme stratejilerini kullanmaları, onların bilgileri sınıflandırma ve önceki öğrenilenlerle bağlantılar kurma gibi öğrenme etkinliklerini yeterince uyguladıklarını göstermektedir. Bunun yanında yineleme stratejisinin öğrenciler arasında yaygın olarak kullanımı ise, öğrencilerin ezberleyerek öğrenmeye ağırlık verdiklerine işaret etmektedir. Burada önemli olan öğrencilerin karşılaştıkları yeni bir bilginin ezberlenmesi veya uzun süreli bellekte kodlanması gerektiğine karar verebilmeleridir. Öte yandan öğrenciler arasında açıklama stratejilerinin yaygın olarak kullanımı ise öğrencilerin yorumlama ve benzerlik oluşturma gibi öğrenme etkinliklerini uygulayarak, anlayarak öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Diğer taraftan akranlarla işbirliği içinde öğrenme stratejisinin en az kullanılan strateji olması, günümüz

toplumlarında bireyselliğin yaygınlaşmış olmasından, akranlar arası iletişim kopukluğundan veya akademik başarıya yönelik öğrenciler arasında oluşan rekabet ortamından kaynaklanmış olabilir. Barutçugil'in (2004) ifade ettiği gibi günümüzün gelişen ve değişen çevresel koşulları içerisinde bilgi paylaşımına yatkınlık, iş dünyası için bireylerde aranan temel nitelikler arasındadır. Bu bakımdan elde edilen araştırma bulgusu dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin grup çalışmalarına katılım bakımından kendilerini geliştirme ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir. Bir başka bulguya göre *emek yönetimi* stratejisi, öğrenciler tarafından en az kullanılan stratejiler arasındadır. Bu bulgudan hareketle öğrenmeye aktif katılım sürecinde üniversite öğrencilerinin, ortaya çıkan bir takım engeller karşısında çabayı ve dikkati devam ettirebilme konusunda pek ısrarcı olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Üniversite öğrencileri tarafından *meta-bilişsel stratejiler*, *eleştirel düşünme*, *yardım isteme ile zaman ve çalışma ortamı yönetimi* stratejileri düşük düzeyde kullanılmaktadır. Bu bulgudan hareketle meta-bilişsel stratejilerle ilgili olarak, öğrenme amacını belirleme, öğrenilen bilgilerin kontrolü ve öğrenme sürecinde amaçlı bir şekilde hareket edebilme etkinliklerine yönelik, üniversite öğrencilerinin kendilerini geliştirme ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir. Bununla ilgili olarak Fidan (1960), öğrenmeye yönelik sahip olunan bir amacın, bireyin güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre eleştirel düşünme stratejilerinin yaygın olarak kullanılmaması ise; fakülte ve yüksekokullardaki öğretim programları ile kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yeterince yöneltememesi veya daha önceki öğretim kademelerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterince geliştirilememiş olması veya öğrencilerin mevcut bilgileri sorgulamadan olduğu gibi kabul etmeyi tercih ettikleri şeklinde açıklanabilir. Nitekim toplumsal gelişmişliğin önemli bir ölçütü, düşünen bir toplum olabilmektir. Düşünen bir toplum ise eleştirel düşünme becerisine sahip, sorgulayan bireylerle mümkündür. Bu anlamda öğrencilerde ana sınıftan itibaren eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için Erden ve Akman (2001), okullarda öğrencilere problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekerek, okullarda yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır: (i) Öğrencileri problem çözmeye teşvik etmek için öğrencilerde merak uyandıracak problemler seçilmelidir, (ii) problem çözümüne yönelik öğrencilerin çeşitli denenceler önermesine ve bunların doğruluğunu test etmelerine olanak sağlanmalıdır ve (iii) öğrencilere düşüncelerini serbestçe açıklamaları için izin verilerek, onların yaratıcı düşünceleri pekiştirilmelidir. Bununla ilgili olarak Ülgen (1995), öğrencilerin kendi kendine karar vermeleri konusunda cesaretlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özden (2010) ise eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için program içeriğinin ve ders işleme yöntemlerinin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan Yıldırım'a (2004) göre okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kademelerinde öğrencilere öğrenmeyi öğretmek temel amaç olmalıdır. Diğer bir bulguya göre yardım isteme stratejisinin kullanımı, üniversite öğrencileri tarafından pek tercih edilmemektedir. Bununla ilgili olarak herhangi bir konuyla ilgili öğretim üyelerinden veya akranlardan gereken yardımı isteme konusunda iyi sosyal ilişkilerin öneminin ön plana çıktığı söylenebilir. Zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejilerinin diğer stratejiler arasında alt

sıralarda yer almasıyla ilgili olarak da, üniversite öğrencilerinin öğrenme amaçlarına yönelik zaman planlaması yapma ve kendilerine uygun bir çalışma ortamı oluşturma bakımından yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri esasında pek çok etkene bağlıdır. Bununla ilgili olarak Özkal ve Çetingöz'ün (2006) yürüttükleri araştırmada bir derse yönelik sahip olunan olumlu tutumların, kullanılan öğrenme stratejilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan öğrenme stratejileri ise Dikbaş ve Hasıcı'nın (2008) elde ettikleri araştırma sonucuna göre akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik Erden ve Akman (1997;2001), okulun en önemli işlevleri arasında öğrencilere öğrenme stratejilerini etkin kullanma becerisi kazandırmak olduğuna dikkat çekerek; genellikle altıncı sınıftan itibaren öğrenme stratejilerinin giderek daha etkili bir biçimde kullanılmaya başlandığını ve ilkökul yıllarında öğrencilere öğrenme stratejileri ile ilgili uygulamalar yaptırılarak, öğrencilerde bu becerilerin gelişmesine yardımcı olunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre kız ve erkek öğrencilerin güdülenme durumları benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan aynı öğrenme amacının kız ve erkek öğrenciler arasında benzer güdülenme durumları oluşturduğu söylenebilir. Öğrenme stratejilerinin kullanımında ise kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre yineleme, açıklama, düzenleme, meta-bilişsel öz-düzenleme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ve yardım isteme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır. Sınıf düzeyine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise birinci sınıf üniversite öğrencileri, dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla dışsal hedeflerle güdülenirken; birinci ve ikinci sınıfa devam eden üniversite öğrencilerinin öğrenme çabalarının başarıyla sonuçlanacağına olan inançları, üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazladır. Bunun yanında üniversite öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejileri sınıf düzeyine göre genel olarak benzerlik göstermekle birlikte; üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre akran işbirliği öğrenme stratejisini daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak üst sınıflarda arkadaşlık ilişkilerinin daha işbirlikçi düzeyde olduğu düşünülebilir. Öte yandan fakülte değişkenine göre üniversite öğrencilerinin güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri genel olarak farklılık göstermemekle birlikte; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme etkinliğini başarmaya ilişkin öz-yeterlik algıları, İİBF ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin, Mühendislik Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla "yardım isteme" stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik genel olarak benzer şekillerde güdülendiği ve benzer öğrenme stratejilerini kullandığı söylenebilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin genellikle belirli bir amaca yönelik öğrenme girişiminde bulunduğu, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren öğrenme stratejilerini yeterince kullanmadığı ve işbirliği içinde öğrenmeyi pek tercih etmediği söylenebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sıralanabilir: Yapılandırmacı yaklaşım üniversitelerde hayata geçirilmelidir; okul öncesinden itibaren öğrenme

stratejilerinin kullanımı öğrencilere öğretilmelidir; öğretimin her kademesinde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir takım yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır; üniversite öğrencilerinin farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için yazılı sınavların yanında proje ağırlıklı ve grup çalışmalarını gerektiren değerlendirmeler yapılmalıdır; derslerin işlenişinde öğretim üyesi ve öğrenciler arasındaki iletişimin çift yönlü olmasına dikkat edilmelidir; bunlara ek olarak toplumsal kültürün öğrenmeye etkisi dikkate alındığında, öğrenmeyi destekleyen bir toplum kültürü oluşturabilmek amacıyla karar alıcılar tarafından makro düzeyde birtakım girişimlerde bulunulmalıdır; yeni araştırmalar için ise, öğrenme stratejileri ile kullanılan öğretim etkinlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir araştırma tasarlanabilir, bunun yanında öğrencilerin güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri nitel araştırma yöntemleriyle desteklenerek araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 230-249.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 69-76.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş.
- Erden, M., & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Fidan, N. (1960). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-753.
doi:10.1080/0950069980200609
- İkiz, E. (2010). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. İçinde E. Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya.

- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D.(2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 46, 259-27.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme perspektifleri* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Pintrich, P.R., Smith, D.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J.(1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W.J.(1991). *A manuel for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan (ERIC No:ED338122).
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracaloğlu, A.S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- Senemoğlu, N. (2009). Eğitimin psikolojik temelleri. İçinde V.Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Serper, Ö. ve Aytaç, M. (2000). *Örnekleme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sönmez, V. (Ed.). (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Stoffa, R.C. (2009). *An examination of the factors underlying the motivation and learning strategies of generation 1.5 Korean American students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Duquesne University, School of Education.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Bilim.
- Watson, M., McSorley, M., Foxcroft, C., & Watson, A. (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 193-207. doi:10.1080/13583883.2004.9967127
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. Boston: Pearson Education.
- Yıldırım, R. (2004). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.