

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Başarılarını Yordayan Değişkenler¹

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın
sedasaracal@adu.edu.tr

Prof. Dr. S. Rana VAROL
Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, İzmir
ranavarol@gmail.com

Yrd. Doç.Dr. Zehra CERTEL
Akdeniz Üniversitesi BESYO, Antalya
zcertel@akdeniz.edu.tr

Doç. Dr. Ziya BAHADIR
Erciyes Üniversitesi BESYO, Kayseri
zyabahadir40@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada; Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordayan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma; Adnan Menderes, Ege ve Celal Bayar Üniversiteleri Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 337 gönüllü öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmada; Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının okuma ilgisinin “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin alt boyutları çözümlendiğinde, duyuşsal özellikleri oluşturan Tutum ve Motivasyonun düşük, Kaygının ise ortalamanın altında olduğu belirlenmiştir. Bilişsel özelliklerden en yüksek puanlar Bilgilerin İşlenmesi, Çalışma Yardımcıları, Zaman Kullanımı, Kendi Kendini Test Etme boyutlarında elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların içten denetimli oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin genel başarı düzeyi ile ortaöğretim başarı düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde, okuma ilgisi ile negatif ve düşük, bilgilerin işlenmesi, çalışma yardımcıları, kendi kendini test etme ve test stratejileri ile oldukça düşük ilişkiler olduğu saptanmıştır. Denetim odağı ise yalnızca motivasyon ve konsantrasyon ile düşük ve negatif ilişkiler içindedir. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda; başarıdaki değişkenliğin %30'unu açıklayan faktörlerin ortaöğretim not ortalaması, test stratejileri ve okuma ilgisi olduğu ortaya konulmuştur. Çalışma sonuçlarına uygun öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma ilgisi, okuma alışkanlığı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, denetim odağı.

Variables That Predict Academic Achivement of Prospective Physical Education Teachers

Abstract

In this study; It is aimed to determine the factors that predict the academic achievement of the Physical Education teacher candidates. Sample of this study composed of 337 volunteer students attending at the Departments of Physical Education and School of Physical Education and Sports Teacher Training at Adnan Menderes University, Ege University and Celal Bayar University. In this relational screening model research, it is seen that reading interest of Physical Education Teacher candidates is at “medium” level. When the sub dimensions of the Learning and Studying Strategies of participants are analyzed it is seemed that attitude and motivation, which form affective features, are quite low and anxiety is below the average. The highest points of the cognitive features are gained from the dimensions of Information Processing, Study Aids, Use of Time, and Self-Evaluation. It is also determined that the participants have internal locus of control. . It is detected the relations of academic success levels of students are positive and mid-level with secondary school success levels of them and negative and low with reader interest, and quite low with information processing, study aids, self-evaluation, and testing strategies. Locus of control is only in a quite low and negative relationship with motivation and concentration. Moreover, according to the regression analyze it is exposed that factors that explains the 30% of the changes in success are secondary school average points, testing strategies, and reading interests. Appropriate suggestions are developed in accordance with the research results.

Key Words: Reading interest, reading habits, learning and studying strategies, focus of control.

¹ Bu makale, 22-26 Mayıs 2015 tarihlerinde Ohrid, Makedonya'da düzenlenen 4th International Science, Culture and Sport Congress'te sözlü bildiri olan sunulan bildirinin geliştirilmiş formudur.

GİRİŞ

Okuma *kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan eylem* (UNESCO, 1978; Akt: Şirin, 2006) olarak betimlenmekte ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocukluk dönemi kritik bir önem taşımaktadır. Özellikle okuma ilgisinin, çocukluk döneminde kazandırılması ve ergenlik döneminde desteklenerek alışkanlık haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Okuma ilgisi, bireyin dikkatini okuma eylemi üzerinde toplaması ve okuma eylemine yakınlık duyması, ondan hoşlanması ve okuma eylemine öncelik tanınmasıdır (TDK, 1988: 1033). Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için ise, çocuğun okumayı bir zevk ve gereksinim olarak algılaması önemlidir. Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceri (Gönen, Öncü ve Işıtan 2004) olarak ifade edilmektedir. Buna göre, okuma alışkanlığı, okuma eyleminin süreklilik kazanmasıdır. Bu bağlamda okuma alışkanlığının kazandırılması, bireyin okuma-yazmayı öğrenmesine bağlı olarak, okumayı sevdirip, güdülenmesine yönelik çalışmalar yapılmasına bağlıdır (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010).

İnsanlarda okuma alışkanlığının oluşabilmesi için, kitaba yatkınlığın sağlanması, görsel ve işitsel araçlara ayrılan zamanla okumaya ayrılan zamanın dengelenmesi ve okuma eylemini gerçekleştirmek için de her türlü araca, kuruma ve yayınlara ulaşılabilmesi gerekmektedir. Ne var ki, çeşitli araştırmalarda, kitap okuyanların sayısı 1965'te % 27, 1980'de % 5,7, 1990'da % 2,5, 1997'de % 3,5 olarak belirlenmiştir (Özen, 1998). Bir başka araştırmada ise, Japonların bir yılda ortalama 25, İsveçlilerin 10, Fransızların ise 7 kitap okuduğu; ülkemizde ise bir yılda altı kişiye yalnızca bir kitap düştüğü saptanmıştır (Odabaş, 2005).

Birleşmiş Milletler'in 2014 yılı insani gelişim raporunda (UNDP, 2014); ülkeler kitap okuma oranına göre sıralandığında Türkiye'nin 173 ülke arasında 86. sırada olduğu saptanmıştır. Ayrıca Gallup (2010)'un bir araştırmasına göre; nüfusa göre kitap okuma oranları Japonya'da % 14, ABD'de % 12, Almanya ve İngiltere'de % 11 ve Türkiye'de % 0.01'dir. Gazete okuyanların nüfusa oranları ise, Japonya'da % 62, Almanya'da % 48 ve Türkiye'de % 5'tir. Kültür ve Turizm Bakanlığınca (www.kygm.gov.tr) 2011 yılında 26 ilde gerçekleştirilen "Türkiye Okuma Kültürü Haritası"ndaki araştırma sonuçları; katılımcıların (N=6212) ortalama %75'inin okumadığı, % 25'in okuma alışkanlığına sahip olduğu, yılda ortalama 7,2 kitap okunduğu, Türkiye nüfusunun % 31'inin hiç kitap okumadığı, her 4 kişiden 1'inin kitap okuma alışkanlığı bulunduğu ve % 44'ünün 1-10 kitap okuyan kategorisinde yer aldığı ortaya konulmuştur. Buna göre kitap ve gazete okuma alışkanlığının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye'de kişi başına düşen kitap okuma sayısı 2014 yılı için 7,3'tür. Bu durum umut verici olmakla birlikte, yeterli değildir.

Bunun yanında, okuma eylemine ayrılan süreye ya da okunan yayın sayısına göre okur tiplerini belirlemeye yönelik bir takım standartlar bulunmaktadır. Örneğin American Library Association (1978), okuma alışkanlığı düzeylerini bireylerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısına göre dört tür altında sınıflandırılmaktadır (Akt: Odabaş, 2005). Buna göre:

- Okur olmayan: Yılda hiç kitap okumayan kişidir.
- Az okuyan okur: Yılda 1-5 arası kitap okuyan kişiler,
- Orta düzeyde okuyan okur: Yılda 6-20 arası kitap okuyan kişiler,
- Çok okuyan okur: Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan kişiler şeklinde nitelendirilmektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Dökmen, 1994; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009) gençlerin okuma alışkanlıklarının oldukça yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda (Eşgin ve Karadağ, 2000; Semerci, 2002; Balcı, 2003; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Aydın Yılmaz, 2006; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Kolaç, 2007; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2007; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2007; Erişkon Cangil, 2008; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008; Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Saracaloğlu; Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) da öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen araştırmalarda Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri üzerinde sınırlı sayıda (Mavi ve Çetin, 2008; Arslan, Çelik ve Çelik, 2009) çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu

durumda, Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlığının irdelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi de, öğrenme ve ders çalışma stratejileridir. Öğrenme stratejileri; yeni bilgilerin, önceden kazanılmış bilgilerle birleştirilmesi ve bu bilgilerin gerektiğinde hatırlanmasına yardımcı olacak davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme stratejileri öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra, öğrenmedeki verimliliğini artırmakta ve öğrencine bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmaktadır. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini yalnız bilişsel yönden değil, duyuşsal yönden de etkileme amacını taşımaktadır. Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır (Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2007). Eğitimde beklenen verim ve başarı için, bireylerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturma, sürdürme, değiştirme ve yenilemelerini sağlamak gereklidir. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek, bu stratejilerin başarıya etkisini ortaya çıkarmak, başarıyı izlemek açısından önemlidir (Weinstein, 1985). Öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını etkileyen iki önemli öğrenci özelliği olduğu saptanmıştır (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990; Pintrich ve Smith, 1993; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Weinstein (1985:1)'a göre, öğrenci özelliklerinden öğrenme süreçlerini etkileme gücünde olan kaygı, tutum, motivasyon, ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin öncelikle “öğrenmeyi öğrenme”de, etkili ve verimli öğretme durumlarının hazırlanmasında önemli rolleri bulunmaktadır.

Türkiye’de öğrencilerin pek çoğu zamanlarının büyük bölümünü ders çalışmaya ayırdığı halde yeteri kadar başarılı olamamaktan yakınmaktadırlar. Öğretmenler ve aileler de öğrencilerin başarısızlığından şikâyet etmektedir (Kuzgun, 1981; Yılmaz, 1997). Kuzgun (1981), öğrencilerin çalışma zamanı ve süresi ile dinlenme zamanı ve süresini iyi ayarlayamadıklarını, öğrenilenleri hatırlama tutmaya yarayacak bazı tekniklerden yararlanmadıkları için çabalarının sonucunu alamadıklarını ifade etmiştir. Yetersiz okuma becerileri, çalışma zamanının uygun biçimde kullanılamaması ve düzenleme stratejilerini kullanmada yetersizlik, en genel ders çalışma güçlükleridir (Jones ve Slate, 1992). Bu açıklamaları ve çalışmaları destekleyici olarak, ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalarda, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri ile öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yeterli düzeyde sahip olmadıkları ya da orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir (Jones ve Slate, 1992; Ersoy, 2003; Saracaloğlu, Varol ve Evin Gencil, 2006; Serin ve Bulut Serin, 2006; Şen, 2006; Serin, Serin ve Şahin, 2009; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Şara, 2012).

Yapılan araştırmalar öğrenme ve ders çalışma becerileri ile akademik başarının da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Weinstein ve Mayer 1986; Köymen, 1989; Pintrich and De Groot, 1990; Ersoy, 2003; Saracaloğlu, Başer, Yavuz ve Narlı, 2004; Chung ve Yip, 2005; Saracaloğlu, Varol ve Gencil, 2006; Sarıçoban ve Sarıcaoğlu, 2008). Sözü edilen çalışmalarda; öğrenme stratejileri kullanımı ile akademik başarı/yeterlik arasında doğrudan bir ilişki olduğu, öğrenme stratejilerinin etkin kullanıldığı durumlarda akademik başarının da yükseldiği saptanmıştır.

Derry ve Murphy (1986), eğitimin en önemli hedeflerinden birisinin öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin incelenmesi, öğrencilere söz konusu özellikleri kazandıracak olmaları nedeniyle kritik bir öneme sahiptir.

Akademik başarı ve birçok psikolojik özellikle ilişki gösteren öğrenme stratejilerinin tercih edilme düzeylerini etkileyen bir başka değişkenin de denetim odağı olduğu ifade edilmektedir (Ocak ve Yamaç, 2011). Denetim odağı, Rotter’in Sosyal Öğrenme Kuramı’nın yapı taşı olup, kişilik ile ilgili önemli bir değişkendir. Denetim odağı bireylerin kendi davranışları hakkındaki inançlarıdır (Akbulut, 2006). Birey kendini tanımlarken, kendi yaşamında rol oynayan olaylar karşısında kendini yerleştirdiği konum bireyin benlik kontrolünün odağını oluşturmaktadır (Rotter, 1966). Bu kavram ile bireylerin kendi davranışlarının denetim kaynağını kendilerine bağlı olarak görmeleri içsel (internal) yönelimli, kendileri dışındaki çeşitli etkenlere bağlamaları da dışsal (external) yönelimli bir kişilik yapısı olarak tanımlanmıştır.

Buna göre, denetim odağı; yaşam boyunca ortaya çıkan her türlü olumlu ya da olumsuz yaşantı üzerinde bireyin kendisinin ya da kendisi dışındaki güçlerin etkili olduğuna ilişkin bireysel inancını ifade etmektedir. Gardner ve Warren'a (1978, Akt: Akbulut, 2006) göre denetim odağı, bireyin kendi davranışlarının sonucu olarak bireysel sorumluluğu kabul etme dereceleridir. Başka bir ifadeyle, denetim odağı kavramı, bireyin, başına gelen olayların sorumlusunu nasıl algıladığı ile ilgili bir kavramdır. Bireyler yaşadıkları olayların sorumlusunu kendileri dışında; kader, şans, Tanrı ve diğer insanlar gibi bir sebebe bağlarsa bu durum dıştan denetimi; bu olayların sorumlusu olarak kendilerini görür ve sonuçları büyük ölçüde kendi davranışlarına ve özelliklerine bağlı olarak algılayarsa da içten denetimi ifade etmektedir (Wong-McDonald ve Gorsuch, 2004, Akt. Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan, 2006; Yeşilyaprak, 2006; Dilmaç, Hamarta ve Arslan, 2009). Başka bir ifadeyle, iç denetim odağı, kişilerin kendi öğrenmelerindeki başarı ve başarısızlıklarının kendi sorumluluklarından kaynaklandığına dair inançlarıdır (McInerney ve McInerney, 2002: 526).

Dıştan denetimli bireyler ise davranışlarının sonuçlarını ya da başarısızlığı, kendisinin kontrol edemediği dış koşulların sonucu olarak algılamaktadır. Dış kontrol odağı, kişilerin öğrenmelerindeki başarı ve başarısızlıklarında kendi denetimlerinin çok az olduğunu düşünen kişilerin etkilendiği inançlardır (McInerney ve McInerney, 2002: 525). Rotter (1954, Akt: Yeşilyaprak, 2004)'a göre güçlü içsel denetim odağına sahip insanlar, gelişimlerdeki sorumluluğu ne olursa olsun kendilerinde ararlar. İçselleşmiş başarı ve başarısızlığın kendi çabalarına bağlı olduğunu düşünürler. İçten denetimli bireylere atfedilen özellikler sorumluluk sahibi, etkili problem çözme becerisine sahip olabilmek, planlı, düzenli, dirençli, kendinden emin, başarıya yönelimli olmalarıdır. İçsel denetim odağına sahip olan öğrencilerin, dışsal denetim odağına sahip olan öğrencilere göre başarılı olmak ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çalıştığı ve kendi davranışlarının sorumluluğunu aldığı görülmektedir.

Dışsal denetim odağına sahip olanlar ise tam tersine, hayattaki gelişim faktörlerinin şans, kader ve diğer güçler tarafından kontrol edildiğine inanırlar. Bu yüzden de ulaştıkları gelişim seviyesi düzeyinde kendi çabalarının çok az etkisi olduğunu düşünürler (Akt. Akbulut, 2006). Bu durum özellikle öğrencilerde çok somut bir biçimde gözlenmektedir. Öğrenciler başarısızlığı ya kendi çabalarının yetersiz oluşu gibi iç denetimli ya da şans, öğretmen, vb. gibi dış denetimli değişkenlere bağlamaktadırlar (Lamont, Richard ve James, 2003). Genel olarak bakıldığında içten denetimli bireylerin aktif, girişimci, mücadeleci, uyumlu, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli oldukları (Phares, 1976, Strickland, 1978, Pandey, 1979; Akt.: Canbay, 2007; Dönmez, 1983; Yeşilyaprak, 2004), dıştan denetimli bireylerin ise farklı konularda yeterlikleri ve beklentileri sınırlı olan, kuşkulu, kaygı düzeyi yüksek, yaşamı ve olayları kabul düzeyi düşük bireyler oldukları görülmektedir (Devin, 1982, Lefcourt, 1976, akt: Canbay, 2007; Alpars, 2007; Yeşilyaprak, 2004; Akt: Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011).

Spector ve arkadaşları (2004), Asya toplumlarında yaşayan bireylerin Amerikan toplumunda yaşayan bireylere göre dıştan denetimli davranışları daha çok sergilediklerini saptamışlardır. Türkiye'de denetim odağı üzerine yapılan araştırmaların bulguları; dıştan denetimli bireylerin özsaygı düzeylerinin içten denetimli bireylere göre daha düşük olduğunu (Onur, 2003), içten denetimli bireylerin akademik başarı düzeylerinin dıştan denetimlilere göre daha yüksek olduğunu (Wood, Saylor ve Cohen, 2009; Akt: Durna ve Şentürk, 2012) saptamışlardır. Bir başka araştırmada ise dıştan denetimlilik eğilimi yükseldikçe problem çözmede kendini yetersiz algılama eğiliminin de yükseldiği saptanmıştır (Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan, 2006). Deryakulu (2002) tarafından yapılan çalışmada da, denetim odağı ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalardan yararlanılarak; iç denetim odağı yönelimli öğrencilerin bir öğrenme durumunda, dış denetim odağı yönelimlilere göre akademik yönden daha başarılı oldukları, kendi gelişimleri için daha etkin biçimde bilgilere ulaşmaya çalıştıkları, yeni bilgileri önceki bilgileriyle daha çok ilişkilendirme eğiliminde oldukları, daha etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullandıkları, öğrenme görevlerini yerine getirmek için daha çok çaba harcadıkları ve güdülenmiş oldukları ile kendi bilgi ve becerilerinin gelişimini daha çok sınıadıkları belirtilmiştir.

Altın, Sanoğlu ve Uslu (2013) tarafından BESYO (N=450) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada BE Öğretmeni adayları (n=150, x= 9,49) yanı sıra Antrenörlük (N=150, x=9,41) ve Spor Yöneticiliği (N=150, x=9,80) Bölümü öğrencileri de içsel denetim odaklı bulunmuştur. Aynı

şekilde, Erkmen ve Çetin (2007) tarafından BE öğretmenleri ($x=8,78$) ve Çolak (2006) tarafından meslek lisesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin içten denetimli olduğu ortaya konulmuştur. Akça ve Yaman (2010) sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin içsel denetimli olduklarını bulmuşlardır. Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da katılımcıların iç denetimli olduğu ortaya konulmuştur (Gökler, Kalafat, Koçak, Yazar ve Türkoğlu, 2012).

Özel yetenek sınavlarıyla öğrenci alan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin de iç denetimli oldukları ortaya konulmuştur. Örneğin Dilmaç'ın (2008) Resim-iş Eğitimi, Akbulut'un (2006) Müzik Eğitimi öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarda, katılımcıların yüksek düzeyde içsel denetim odağına sahip oldukları saptanmıştır.

Denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların ulaştığı genel sonuç, iç denetim ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki varken (Dağ, 1991; Bostic, 2010) dış denetim ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Ocak ve Yamaç, 2011). Genel olarak, öğrencilerin akademik başarıları ile denetim odağı arasında anlamlı ilişkiler vardır (Yeşilyaprak, 2006; Ocak ve Yamaç, 2011). Öğrenci hemşirelerin dış kontrol odaklı olduğu ve akademik başarı ile denetim odağının ilişkili olmadığı saptanmıştır (Dil ve Bulaktekin, 2011). Onur (2003)'ün çalışmasında, yabancı dil akademik başarı düzeyleri ile denetim odağı puanları arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. İngilizce akademik başarı düzeyi düşük olanların, orta ve yüksek olanlara göre; orta düzeyde olanların yüksek olanlara göre denetim odağı puanları ve denetim odağı düzeyi (içten-dıştan denetimli), istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca içsel ve dışsal denetimliliğin başarı üzerine etkisi olduğu yapılan çalışmalarda kanıtlanmıştır (Cassidy and Eachus, 2000; Foley and Epstein, 1992; Lefcourt, 1992, Akt: Ocak ve Yamaç, 2011).

Yapılan ayrıntılı literatür taramasında BE öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlığı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odakları üzerinde gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ayrıca bu üç değişkenin akademik başarı ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Nitekim çeşitli çalışmalarda da okuma ilgi ve alışkanlığı, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağının birbiriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, BE öğretmeni adaylarının akademik başarılarını etkileyen söz konusu özelliklerin incelenmesi ve alanyazındaki eksiliği gidermesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçtan kaynaklanan araştırmanın problemi Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odaklarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının okuma ilgisi puanları; üniversitelere, cinsiyete, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve düzenli ders çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının okudukları materyal türleri ve sıklığı, ayda okudukları kitap ve dergi sayısı ile yeterince kitap okuma durumları ve okumama nedenleri; üniversitelere, cinsiyete, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve düzenli ders çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları; üniversitelere, cinsiyete, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve düzenli ders çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları; üniversitelere, cinsiyete, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve düzenli ders çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının genel başarı ortalaması, ortaöğretim başarı ortalaması, okuma ilgisi, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının fakülte başarı ortalamasını yordayan değişkenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada; Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, denetim odakları, fakülte başarı düzeyleri ile ortaöğretim başarı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle çalışma ilişkisel tarama modelinde hazırlanmış betimsel nitelikte bir araştırma olup, değişkenler arasındaki ilişki, karşılaştırma yolu ile belirlenmiştir (Karasar, 2005: 81).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Ege Bölgesinde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bölgede Uşak ve Sıtkı Koçman Üniversiteleri Spor Bilimleri Fakültesi, Dokuz Eylül ve Pamukkale Üniversiteleri Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu olması nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca Ege Bölgesinde yer alan Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu farklı özellikler (iklim, puan vb.) sergilemesi nedeniyle araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma evreni olarak ise, Adnan Menderes, Ege ve Celal Bayar Üniversiteleri Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümleri seçilmiştir. Araştırmaya söz konusu üniversitelerin 3. ve 4. sınıf öğrencileri küme örnekleme yöntemiyle araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece araştırmanın yapıldığı gün ve saatlerde derste bulunan tüm öğrenciler örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırma örneklemini Adnan Menderes Üniversitesinde öğrenim gören 105 (%27,9), Ege Üniversitesinden 128 (%34) ve Celal Bayar Üniversitesinden 144 (%38,2) olmak üzere toplam 377 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %42,2'si (n=159) kadın, %57,8'i (n=218) erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması $22,99 \pm 2,20$ 'dir. Katılımcıların 203'ü üçüncü (%53,8), 174'ü (%46,2) ise son sınıf öğrencisidir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi açısından öğrencilerin %10,1'i (n=38) üst, %73,2'si (n=276) orta ve %16,7'si (n=63) ise alt SED algısına sahiptir. Ayrıca öğrencilerin çok büyük bir bölümü düzenli ders çalışmadığını (n=308, %81,7) ifade ederken, düzenli ders çalışan gençlerin oranı %18,3'tür (n=69).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak *Okuma İlgisi Ölçeği*, *Okuma Alışkanlığı Yetişkinler Formu Anketi*, *Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri* ve *Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği* ile dört sorudan oluşan *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır.

Okuma İlgisi Ölçeği

Araştırmada katılımcıların okuma ilgisi Dökmen (1994) tarafından geliştirilen araç ile ölçülmüştür. 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçeğin test- tekrar test güvenilirliği $r = .78$ olarak bulunmuştur. Eldeki çalışmada güvenilirlik katsayısı $r = .71$ olarak hesaplanmıştır. Bir katılımcının ölçeğin tüm maddelerinden aldığı puanların toplamı, o bireyin okuma ilgisi ölçeğinden aldığı toplam puandır. Katılımcıların Okuma İlgisi Ölçeğinden en az 20, en çok 100 puan alınabilir. Yüksek puanlar okuma ilgisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Okuma Alışkanlığı Anketi

Dökmen (1994) tarafından geliştirilen Okuma Alışkanlığı Yetişkinler Formu Anketi (OAA-Y), 17 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Dökmen (1994) tarafından geliştirilen ve “Okuma Alışkanlığı Yetişkinler Formu Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmış, örneklemin normal dağılım gösterdiği durumlarda χ^2 (ki-kare testi) testi, t-testi, varyans analizi ve Dunnett’s C testleri uygulanmıştır. Örneklemin normal dağılım göstermediği durumlarda ise, Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Köymen (1990) tarafından gerçekleştirilen *Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri* (ÖDÇSE) ile 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araç (LASSI) 10 skaladan oluşmaktadır. Bunlar; Tutum, Motivasyon, Zaman Kullanma, Kaygı, Konsantrasyon, Bilgi İşleme, Anafikirlerin Seçimi, Çalışma Yardımcıları, Kendini Test Etme ve Test Stratejileridir. Skalaların alfa katsayıları 0.68-0.86 olup, test tekrar test korelasyon katsayıları ise 0.72-0.85 aralığında değişmektedir. Eldeki araştırmada, ölçeğin alfa güvenirlik katsayıları 0.53-0.86 arasında değişmektedir. Toplam 77 sorudan oluşan ÖDÇSE’de her skala bağımsız olarak değerlendirilmekte, sonuçlar değerlendirme formu üzerinde işlenmekte, öğrenme ve ders çalışma strateji profili elde edilmektedir.

Stratejik öğrenmenin Beceri, İstek ve Öz-Düzenleme olmak üzere üç ögesi vardır.

Beceri ögesi ile ilgili olan alt ölçekler; Bilgi İşleme, Anafikirlerin Seçimi ve Test Stratejileridir. Bu ölçekler; yeni bilgi, fikir ve süreçlerin tanımlama, edinme ve yapılandırma ile ilgili olan öğrenme stratejileri, beceri ve düşünce süreçleri ile yeni bilginin nasıl test edildiğini ya da değerlendirme süreçlerinin nasıl hazırlandığını ve gösterildiğini incelemektedir.

İstek ögesi ile ilgili alt ölçekler; Tutum, Motivasyon ve Kaygı’dır. Bu ölçekler yeni bilginin öğrenilmesindeki istekliliği, okula/fakülteye yönelik ilgi ve tutumu, onların öğrenme gayretini, öz-disiplinini ve akademik gereklerin başarıyla tamamlanması için gereken çabayı gösterme isteği ve akademik performansına ilişkin kaygılarını ölçmektedir.

Stratejik öğrenmenin Öz-Düzenleme ögesi ile ilgili ÖDÇSE ölçekleri ise; Konsantrasyon, Zaman Kullanma, Kendini Test Etme ve Çalışma Yardımcılarıdır. Bu ölçekler, öğrencilerin zamanlarını etkili bir biçimde kullanıp, dikkatlerini toplayarak ve zaman içerisinde bunu koruyarak, dersin, ödevin ya da bir testin gerekliliklerini yerine getirip getiremediklerini; özel öğretmen, tekrar ya da bir kitabın özellikli bölümleri gibi öğrenme destekleyicilerini kullanarak kendilerini nasıl yönettiklerini ölçmektedir. Diğer bir anlatımla, öz-düzenleme ögesi kişisel kontrol becerilerini ölçmektedir.

Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)

Rotter (1966)’ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği, bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu; pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (şans, kader vb.) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inancı ölçmekte olup, Türkçeye uyarlanması Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek 29 maddeden oluşmakta ve her madde, zorunlu seçmeli cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Altı madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiştir ve diğer 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri 1’er puanla değerlendirilmektedir. Böylece ölçek puanları 0 ila 23 puan arasında değişmekte ve yükselen puan dış denetim odağı inancının artmasına işaret etmektedir. RİDKOÖ’nün test-tekrar test güvenirlik katsayısı .83’tür. Ölçeğin KR-20 tekniğiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı .68, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .71 olarak bulunmuştur. Bu da aracın ölçtüğü boyutu, kabul edilebilir düzeyde geçerli bir şekilde ölçebildiğini göstermektedir. Ölçek değerlendirilirken 0-10 arası puan alanlar içten denetimli, 11 puan ve üzeri dıştan denetimli, olarak ele alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Alt problemler doğrultusunda verilere uygun istatistiksel işlemler yapılmıştır. Buna göre, örneklemin normal dağılım gösterdiği durumlarda χ^2 testi, bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe ile LSD testleri uygulanmıştır. Örneklemin normal dağılım göstermediği durumlarda ise, Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon katsayıları hesaplanmış ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmış olup, önem düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Alanyazında korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak bir fikir birliği olmamakla beraber; korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta ve 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2003: 32).

BULGULAR ve YORUM

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi

BE Öğretmeni adaylarının okuma ilgisi toplam puanları üniversitelere ve ailenin sosyoekonomik düzeyine göre tek yönlü varyans analizi, cinsiyet açısından da t-testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, katılımcıların okuma ilgisi puanları üniversitelere göre anlamlı bir farklılık ($F=4,741$, $p < .05$) göstermektedir. Bu durum ADÜ ile Ege ve CBÜ öğrencileri arasındadır. Buna göre, Celal Bayar ve Ege Üniversitesi öğrencilerinin okuma ilgisi puanları daha yüksek olup, söz konusu üniversiteler lehinedir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) tarafından Uludağ ve Adnan Menderes Üniversitelerinde yapılan araştırmada da okuma ilgisinin üniversitelere göre farklı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da benzer durum söz konusudur. Buna karşın Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2006) tarafından Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ise her iki üniversite öğrencilerinin okuma ilgi puanlarının benzer nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu durum, örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi Puanlarının Üniversite, Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzey Göre Varyans Analizi Sonuçları

Üniversiteler	N	x	ss	F	p
Ege	128	65,00	10,17		
Celal Bayar	144	66,34	9,79	4,742	.009
Adnan Menderes	105	62,31	10,91		
Cinsiyet	N	x	ss	t	p
Kadın	159	66,00	10,15		
Erkek	218	63,85	10,41	2,007	.045
Aile SED’i (Cinsiyet)	N	x	ss	F	p
Üst	38	67,5263	9,44325		
Orta	276	64,2391	10,44957	1,836	.161
Alt	63	65,3968	10,25252		

BE Öğretmeni adaylarının okuma ilgisi puanları cinsiyet açısından irdelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Tablo 1’de de görüleceği gibi, bu durum kadın öğrenciler lehinedir. Başka bir anlatımla, kadınların okuma ilgisi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Çeşitli araştırma sonuçlarında (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Gömleksiz, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) da kadınların okuma ilgilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Aslan, Çelik ve Çelik (2009) tarafından Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada da kadın öğrencilerin tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu bağlamda, eldeki çalışma bulgusu ile söz konusu araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Okuma ilgisi puanları ailenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından incelenmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi normal dağılım gösterdiği için verilere parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki aile çocuklarının okuma ilgi puanları görece olarak yüksek bulunmakla birlikte, istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu durumda, okuma ilgisi puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinden bağımsız olduğu söylenebilir. Eldeki araştırma bulgusu ile Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) ile Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007) tarafından yapılan çalışmalar da birbirini destekler niteliktedir. Ancak Dökmen (1994) tarafından yapılan çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma ilgisi puanları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların okuma ilgisi puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Eldeki araştırma bulgusuyla çelişkili görünen bu durum, farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının okuma ilgisi puanları düzenli ders çalışma durumlarına göre de incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Sözü edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. BE Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi Puanlarının Düzenli Ders Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Düzenli Ders Çal.	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	69	219,59	15151,50	8515,50	.01
Hayır	308	182,15	56101,50		

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, düzenli ders çalışan öğrencilerin sıra ortalamaları daha yüksektir. Başka bir anlatımla, düzenli ders çalışan katılımcıların okuma ilgisinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, düzenli ders çalışan katılımcıların okuma alışkanlığının olduğu ve bu durumu ders çalışmaya yansıttığı düşünülebilir.

Bu çalışmada katılımcıların okuma ilgisi “orta” düzeyde bulunmuştur. Bu vargı, Dökmen (1990), Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2006), Sağlam, Suna ve Çengelci (2007), Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007), Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) ile Aslantürk ve Saracaloğlu (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir.

Bedens Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Okudukları Materyal Türleri ve Sıklığı

Bedens eğitimi öğretmeni adaylarının okudukları materyal türleri ve sıklığı incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. BE Öğretmeni Adaylarının Okudukları Materyal Türlerinin ve Sıklığının Karşılaştırılması

Tür	Hiç		Çok az		Oldukça		Çok Fazla	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Gazete	-	-	69	18,3	192	50,9	116	30,8
Mizah Dergileri	77	20,4	186	9,3	84	22,3	30	8,0
Bilim Teknik D.	96	25,5	190	50,4	74	19,6	17	4,5
Çeşitli Dergiler	47	2,5	143	37,9	153	40,6	34	9,0
Sanat Kitapları	38	10,1	96	25,5	193	41,5	126	27,1
Kültür Kitapları	103	27,3	152	40,3	90	23,9	32	8,5
Bilimsel Kitaplar	101	26,8	161	42,7	90	23,9	25	6,6

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, BE öğretmen adaylarının en çok okudukları materyaller sırasıyla gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, kültür kitapları (deneme, vb.), bilimsel kitaplar, bilim teknik ve mizah dergileri şeklinde sıralanmaktadır. Esgin ve Karadağ (2000), Semerci (2002), Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003), Gönen, Öncü ve Işıtan (2005), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2006), Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007), Erişkon Cangil (2008), Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) ile Aslantürk ve Saracaloğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte BE öğretmeni adaylarının en az okumayı tercih ettikleri türlerin "bilim teknik dergileri, mizah dergileri, bilimsel kitaplar ve kültür kitapları" olduğu belirlenmiştir. Benzer bulgu Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) ile Aslantürk ve Saracaloğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Bu bağlamda, sözü edilen araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Okunan materyal türleri ve sıklığı üniversitelere göre incelendiğinde, gazete [$\chi^2(sd=4, n=377)=8.74, p>.05$]; mizah [$\chi^2(sd=6, n=377)=8.20, p>.05$]; bilim teknik dergisi [$\chi^2(sd=6, n=377)=8.53, p>.05$]; çeşitli dergiler [$\chi^2(sd=6, n=377)=7.89, p>.05$]; sanat kitapları [$\chi^2(sd=6, n=377)=7.46, p>.05$]; kültür kitapları [$\chi^2(sd=6, n=377)=9.57, p>.05$] okuma durumu değişmezken, bilimsel kitaplar [$\chi^2(sd=6, n=377)=14.36, p<.05$] açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Genel olarak, CBÜ öğrencilerinin çok az "bilimsel kitap" okudukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007) tarafından yapılan okunan materyal türlerinin üniversitelere göre fark olmadığı yönündeki araştırma bulgusuyla görece olarak desteklenmektedir.

Cinsiyete göre gazete [$\chi^2(sd=2, n=377)=2.85, p>.05$], mizah dergileri [$\chi^2(sd=3, n=377)=6.77, p>.05$], bilim teknik dergisi [$\chi^2(sd=3, n=377)=.93, p>.05$], çeşitli dergiler [$\chi^2(sd=3, n=377)=3.24, p>.05$], sanat kitapları [$\chi^2(sd=3, n=377)=2.08, p>.05$], kültür kitapları [$\chi^2(sd=3, n=377)=2.07, p>.05$] ve bilimsel kitaplar [$\chi^2(sd=3, n=377)=.28, p>.05$] okumanın anlamlı bir değişim oluşturmadığı saptanmıştır. Başka bir anlatımla okunan materyal türleri ve sıklığı cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, BE öğretmeni adaylarının okudukları materyal türleri ve sıklığı cinsiyetten bağımsızdır. Bu sonuç, çeşitli araştırma bulguları (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Gömleksiz, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2007) ile birbirini desteklemektedir.

Okunan materyal türleri ve sıklığı ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre incelenmiş ve anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır. Gazete [$\chi^2(sd=4, n=377)= 4.15, p>.05$], mizah dergisi [$\chi^2(sd=6, n=377)=5.24, p>.05$], bilim teknik dergisi [$\chi^2(sd=6, n=377)=2.33, p>.05$]; çeşitli dergiler [$\chi^2(sd=6, n=377)=11.17, p>.05$]; sanat kitapları [$\chi^2(sd=6, n=377)=7.75, p>.05$]; kültür kitapları [$\chi^2(sd=6, n=377)=10.68, p>.05$] ve bilimsel kitaplar [$\chi^2(sd=6, n=377)=3.66, p>.05$] okuma durumu istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007) ile

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) tarafından yapılan çalışmalar ile kısmen desteklenmektedir.

Okunan materyal türleri ve sıklığı, düzenli ders çalışma durumuna göre incelenmiş ve kültür kitapları [$\chi^2(sd=3, n=377)=7.84, p<.05$] okuma dışında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Gazete [$\chi^2(sd=2, n=377)=1.89, p>.05$], mizah dergisi [$\chi^2(sd=3, n=377)=2.60, p>.05$], bilim teknik dergisi [$\chi^2(sd=3, n=377)=1.54, p>.05$]; çeşitli dergiler [$\chi^2(sd=3, n=377)=3.39, p>.05$]; sanat kitapları [$\chi^2(sd=3, n=377)=3.25, p>.05$] ve bilimsel kitaplar [$\chi^2(sd=3, n=377)=6.31, p>.05$] okuma durumu istatistiksel olarak anlamlı değildir.

BE öğretmeni adaylarının ayda okudukları kitap ve dergi sayıları da incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e göre katılımcıların % 20,7'si (n=78) "hiç" kitap okumadığını ifade ederken, % 30,0'u (n=113) ayda bir, % 31,3'ü (n=118) ayda iki kitap, % 9,5'i (n=36) ayda üç kitap ve % 8,5'i (n=32) ayda dört ve üzerinde kitap okuduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, çeşitli araştırma sonuçlarıyla (Esgin ve Karadağ, 2000; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2007; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) benzer nitelikte olmakla birlikte, bu çalışmadaki katılımcıların söz konusu çalışmalardaki öğrencilerden nispeten daha az okuduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ayda okudukları kitap ve dergi sayıları bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyete [$\chi^2_{\text{kitap}}(sd=4, n=377)=8,18, p>.05$; $\chi^2_{\text{dergi}}(sd=4, n=377)=8,89, p>.05$], sosyo-ekonomik düzeye [$\chi^2_{\text{kitap}}(sd=8, n=377)=10,16, p>.05$; $\chi^2_{\text{dergi}}(sd=8, n=377)=13,99, p>.05$], ve düzenli ders çalışma durumuna [$\chi^2_{\text{kitap}}(sd=4, n=377)=1,50, p>.05$; $\chi^2_{\text{dergi}}(sd=4, n=377)=3,30, p>.05$] göre değişmezken, üniversitelere [$\chi^2(sd=8, n=377)=16,56, p<.05$] göre kitap okuma sayısı değişmekte ancak dergi [$\chi^2(sd=8, n=377)=8,18, p>.05$]

Tablo 4. Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Ayda Okudukları Kitap ve Dergi Sayısının Dağılımı

Kitap / Dergi Sayısı	Hiç		Bir		İki		Üç		Dört ve +	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kitap	78	20,7	113	30,0	118	31,3	36	9,5	32	8,5
Dergi	119	31,6	57	15,1	82	21,8	51	13,5	68	18,0

açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre iki ve üç kitap okuma Ege Üniversitesi ve tüm kitap okuma sayıları açısından CBÜ öğrencileri lehinedir. Başka bir ifade ile ADÜ'deki katılımcılar diğer üniversitelerden daha az sayıda kitap okumaktadırlar. Bu durum, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) tarafından yapılan araştırma ile desteklenirken, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007), Gönen, Öncü ve Işıtan (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile çelişmektedir. Bu da farklı örneklem grupları ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Üniversiteli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada (Esgin ve Karadağ, 2000) katılımcıların % 92'sinin yeterince okumadıkları, bir başka çalışmada (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009) da öğrencilerin %72'sinin hiç okumadığı ya da az okuduğu saptanmıştır. Bostancı (2004; Akt: Şahiner, 2005; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) tarafından Türkiye genelinde gerçekleştirilen bir çalışmada ise, sık sık kitap okuyanların oranı %34, ara sıra okuyanların % 63 ve hiç okumayanların % 2,7 düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Eldeki çalışmada katılımcıların % 21'inin hiç kitap okumadığı, buna karşın gençlerin % 79,31'inin ayda en az bir kitap okuduğu saptanmıştır. Bu bağlamda BE öğretmeni adaylarının sözü edilen diğer çalışmadaki katılımcılardan daha fazla okuduğu söylenebilir.

Katılımcıların dergi okuma oranları irdelendiğinde, % 31,6'sının (n=119) herhangi bir dergi okumadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sırasıyla % 15,1'i (n=57) ayda bir, % 21,8'i (n=82) iki, % 13,5'i (n=51) üç ve % 18'i (n=68) de dört ve daha fazla dergi okumaktadırlar. Buna göre BE öğretmeni adaylarının % 68,43'ü ayda en az bir dergi okumaktadır. Bu durum, üniversitelere [$\chi^2(sd=8, n=377)=15,35, p>.05$], cinsiyete [$\chi^2(sd=4, n=377)=8,89, p>.05$], sosyo-ekonomik düzeye [$\chi^2(sd=8, n=377)=11,33, p=.184$] ve düzenli ders çalışma [$\chi^2(sd=4, n=377)=3,30, p>.05$] durumuna göre değişmemektedir. Buna göre, BE öğretmeni adaylarının ayda dergi okuma durumu bağımsız değişkenlere göre benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların ayda ortalama 1,96 kitap ve 2,5 dergi okuduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2006), Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007), Aslantürk ve Saracaloğlu (2011) ile Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Dedebeali (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları ile birbirine paralel bulunmuştur. Çeşitli araştırmalarda ise (Dökmen, 1990; 1994; Esgin ve Karadağ, 2000; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003) öğrencilerin ayda yaklaşık 2,2 ila 5,7 adet kitap okudukları belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin ayda okuyabildikleri 1,96 düzeyindeki ortalama kitap sayısının, söz konusu araştırmalardaki ortalamalardan biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yılda okuduğu toplam kitap sayısı 12'yi aşan kişilerin "çok okuyan okur tipi" olarak değerlendirildiği (Yılmaz, 2004) dikkate alındığında; katılımcıların bu kategoriye girdikleri de söylenebilir.

BE öğretmeni adaylarının yeterince kitap okuyabilme durumu incelendiğinde, katılımcıların % 69,5'inin (n=262) yeterince kitap okuyabilme durumlarını "yetersiz" bulduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 25,2'si (n=95) okuma düzeylerini "kısmen" yeterli bulduklarını belirtirken, yalnızca % 5,3'ü (n=20) yeterince kitap okuyabildiğini ifade etmektedir. Bu sonuç; öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çeşitli araştırma bulguları (Dökmen, 1990; Esgin ve Karadağ, 2000; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Dedebeali, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) ile benzer niteliktedir.

Katılımcıların yeterince kitap okuyabilme durumları; üniversitelere [$\chi^2(sd=4, n=377)=2,65, p>.05$], cinsiyete [$\chi^2(sd=2, n=377)=2,19, p>.05$], sosyo-ekonomik düzeye [$\chi^2(sd=4, n=377)=5,79, p>.05$] ve düzenli ders çalışma durumuna [$\chi^2(sd=2, n=377)=5,37, p>.05$] göre farklılaşmamaktadır. Buna göre, BE öğretmeni adaylarının yeterince kitap okuma durumu ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir bağlantı bulunmamaktadır.

Eldeki araştırmada, BE öğretmeni adaylarının üçte ikisinden fazlasının yeterince kitap okumadıkları ortaya konulmuştur. Bu bulgu, çeşitli araştırma sonuçları (Dökmen, 1990; Esgin ve Karadağ, 2000; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu 2006; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice 2007; Kolaç, 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Dedebeali, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) ile örtüşmektedir.

BE öğretmeni adaylarının yeterince okuyamama nedenlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. BE Öğretmeni Adaylarının Yeterince Kitap Okuyamama Nedenleri

Okuyamama Nedenleri	Hiç uygun değil		Biraz uygun		Oldukça uygun		Çok uygun	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Zaman bulamama	142	37,7	124	32,9	65	17,2	46	12,2
Yorgun olma	96	25,5	118	31,3	104	27,6	59	15,6
TV seyretmeyi tercih etme	161	42,2	134	35,5	56	14,9	26	6,9
Sohbetin daha çekici olması	95	25,2	124	32,9	100	26,5	58	15,4
Kitap fiyatları yüksek	101	26,8	85	22,5	68	18,0	123	32,6

Öğretmen adaylarının yeterince kitap okuyamama sebepleri, Tablo 5'te de görüldüğü üzere, önem sırasına göre şöyle sıralanmaktadır: Kitap fiyatlarının yüksek olması, yorgun olma, işlerden / derslerden zaman bulamama, dostlarla / arkadaşlarla sohbetin daha çekici olması ve televizyon seyretmeyi tercih etme. Bu bulgular çeşitli araştırma bulguları (Dökmen, 1990; Esgin ve Karadağ, 2000; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Gömleksiz, 2005; Odabaş, 2005; Aydın Yılmaz, 2006; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Kolaç, 2007; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice 2007; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Dedebeali, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) ile benzer bulunmuştur. Bu bağlamda, eldeki araştırma bulgusu ile sözü edilen araştırma bulguları birbirlerini desteklemektedir.

BE öğretmeni adaylarının işlerden / derslerden zaman bulamama nedeniyle yeterince kitap okuyamama durumu; üniversiteler [$\chi^2(sd=6, n=377)=6.55, p>.05$], cinsiyet [$\chi^2(sd=3, n=377) =.446, p>.05$], aile sosyo-ekonomik düzey algısı [$\chi^2(sd=6, n=377)=5.98, p>.05$] ve düzenli ders çalışma durumu [$\chi^2(sd=6, n=377)=2.14, p>.05$] açısından değişmemektedir. Buna göre, zaman yokluğu nedeniyle yeterince kitap okuyamadığını dile getiren katılımcıların benzer görüşte olduğu ve bağımsız değişkenlerle bağlantılı olmadığı ifade edilebilir. Ancak Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Adnan Menderes Üniversitesi öğrencileri lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Eldeki araştırma bulgusuyla çelişkili görünse de, diğer değişkenler ile birbirini desteklemektedir.

Öğrencilerin yorgun olma nedeniyle yeterince kitap okuyamama durumu; üniversitelere [$\chi^2(sd=6, n=377)=14.95, p<.05$] göre farklılaşırken, cinsiyete [$\chi^2(sd=3, n=377)=3.08, p>.05$], sosyo-ekonomik düzey algısına [$\chi^2(sd=6, n=377)=3.14, p>.05$] ve düzenli ders çalışma durumuna [$\chi^2(sd=6, n=377)=5.94, p>.05$] göre anlamlı bir değişim göstermemektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının yorgun olma nedeniyle kitap okumama durumu benzer nitelikte olup, söz konusu değişkenlerle bağlantılı değildir. Bir çalışmada (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2007), yeterince kitap okuyamama nedenlerinin yalnızca cinsiyete göre farklılaştığı ve kadın öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Bu araştırma bulgusu ile çelişkili bulunan eldeki çalışmanın, diğer değişkenler açısından tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin televizyon seyretmeyi tercih etme nedeniyle yeterince kitap okuyamama durumu; üniversitelere [$\chi^2(sd=6, n=377)=15.89, p<.05$] göre değişirken, cinsiyet [$\chi^2(sd=3, n=377)=1.95, p>.05$], sosyo-ekonomik düzey algısı [$\chi^2(sd=6, n=377)=8.52, p>.05$] ve düzenli ders çalışma durumu [$\chi^2(sd=3, n=377)=2.0, p>.05$] açısından farklılaşmamaktadır. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2007)'nin gerçekleştirdikleri araştırma ile eldeki çalışmanın birbirini desteklediği düşünülebilir.

Katılımcıların dostlarla / arkadaşlarla sohbetin daha çekici olması nedeniyle yeterince kitap okuyamama durumu; üniversitelere [$\chi^2(sd=6, n=377)=6.56, p>.05$], cinsiyete [$\chi^2(sd=3, n=377)=3.36, p>.05$], sosyo-ekonomik düzey algısına [$\chi^2(sd=6, n=377)=1.60, p>.05$] ve düzenli ders çalışma durumuna [$\chi^2(sd=3, n=377)=.71, p>.05$] göre farklılaşmamaktadır. Bu durumda BE öğretmeni adaylarının sohbet etmeyi tercih etme nedeni bağımsız değişkenlerden bağımsız olup, birbirine benzer niteliktedir.

Kitap fiyatlarının yüksek olması nedeniyle yeterince kitap okuyamama durumu; yalnızca göre farklılaşmakta, buna karşın üniversiteler [$\chi^2(sd=6, n=377)=2.81, p>.05$], cinsiyet [$\chi^2(sd=3, n=377)=2.45, p>.05$], sosyo-ekonomik düzey algısı [$\chi^2(sd=6, n=377)=6.85, p>.05$] ve bölümünden memnun olma [$\chi^2(sd=3, n=377)=1.90, p>.05$] açısından anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Eldeki çalışma bazı araştırma sonuçları (Dökmen, 1990; Esgin ve Karadağ, 2000; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Gömleksiz, 2005; Odabaş, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Yılmaz, 2006; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice 2007; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Dedebeali, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) ile birbirine paraleldir. Bu bağlamda sözü edilen çalışmaların birbirini desteklediği söylenebilir.

Özetle, BE öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının genel olarak “yeterli” olmadığı söylenebilir. Bu sonuç çeşitli araştırma sonuçları (Dökmen, 1990; 1994; Esgin ve Karadağ, 2000;

Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Gömleksiz, 2005; Odabaş, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Aydın Yılmaz, 2006; Kolaç, 2007; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Dedebeali, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2011) ile tutarlı bulunmuştur.

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

BE öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları incelenmiş ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. BE Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Genel Puanları

ÖDÇS	N	X	s	Min.	Max.
Tutum	377	21,9549	7,79597	8	39
Motivasyon	377	25,3979	3,97342	14	37
Zaman Kullanımı	377	26,0212	4,38682	12	36
Kaygı	377	23,9655	5,16343	11	39
Konsantrasyon	377	24,3528	3,88877	14	38
Bilgi İşleme	377	30,4350	4,93000	15	40
Anafikirlerin Seçimi	377	16,1114	3,72931	7	25
Çalışma Yardımcıları	377	26,5570	4,63538	10	40
Kendini Test Etme	377	27,2653	4,91131	12	40
Test Stratejileri	377	22,4191	7,43156	8	40

BE öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları üniversitelere göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Buna göre; tutum [$F(2, 374)=37.79, p<.05$]; kaygı [$F(2, 374)=4.11, p<.05$]; anafikirlerin seçimi [$F(2, 374)=22.66, p<.05$] ve test stratejileri [$F(2, 374)=38.19, p<.05$] istatistiksel olarak değişirken, motivasyon [$F(2, 374)=.520, p>.05$]; zaman kullanımı [$F(2, 374)=.734, p>.05$]; konsantrasyon [$F(2, 374)=3.05, p>.05$]; bilgi işleme [$F(2, 374)=.401, p>.05$]; çalışma yardımcıları [$F(2, 374)=.607, p>.05$] ve kendini test etme [$F(2, 374)=.107, p>.05$] açısından farklılaşmamaktadır.

BE öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri scheffe ve LSD testleri ile çözümlenmiş ve bulgular Grafik 1'de verilmiştir. Grafik 1'de de görüldüğü gibi, BE öğretmen adaylarının tutum puanları Adnan Menderes Üniversitesi lehinedir. Başka bir anlatımla, ADÜ'lü katılımcıların okula ve başarılı olmaya yönelik ilgi ve tutumları Ege ve Celal Bayar Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir. Kaygı puanları arasındaki fark ise Adnan Menderes Üniversitesi ile Ege Üniversitesi öğrencileri arasında olup, ADÜ lehinedir. Buna göre düşük puan alan Ege Üniversitesi'ndeki öğrencilerin okulla ilgili endişe yaşadıkları söylenebilir. Konsantrasyon puanları incelendiğinde, ADÜ öğrencileri ile Ege ve Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri arasındadır. Bu durum ADÜ lehinedir. Buna göre; ADÜ'deki katılımcıların çalışma sırasında önem derecesi daha düşük veya destekleyici nitelikteki ifadeler arasından önemli olan fikri/fikirleri ayırt etme becerilerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

99	39	39	39	39	38	39	25	38	39	39	99
95	38	38	33	36	34	36	23	33	33	37	95
90	37	37	32	34	32	34	22	31	32	35	90
85	36	36	30	33	31	32	21	30	30	34	85
80	35	35	29	32	30	31	---	29	29	33	80
75	---	---	28	31	29	30	20	28	---	---	75
70	34	34	27	30	---	29	---	27	28	32	70
65	---	33	26	29	28	---	19	26	27	---	65
60	33	32	28	27	28	---	---	---	---	31	60
55	---	---	27	27	27	---	---	25	25	---	55
50	32	31	25	26	25	---	18	---	2	30	50
45	---	30	22	24	25	---	26	24	24	29	45
40	31	---	21	24	23	---	---	23	24	---	40
35	30	29	20	23	22	---	---	---	23	28	35
30	29	28	19	22	21	---	16	22	22	27	30
25	---	27	18	21	20	---	---	21	21	26	25
20	28	26	17	20	19	---	15	20	20	25	20
15	27	26	15	19	18	---	20	14	19	19	15
10	25	24	14	17	16	---	13	18	18	2	10
05	25	24	12	15	13	---	11	16	16	19	05
01	19	17	09	12	10	---	14	08	13	12	01
	TUT	MOT	ZAK	KAY	KON	BİŞ	AFS	ÇYA	KTE	TST	

(Ege Ü.; Celal Bayar Ü.; Adnan Menderes Ü.)

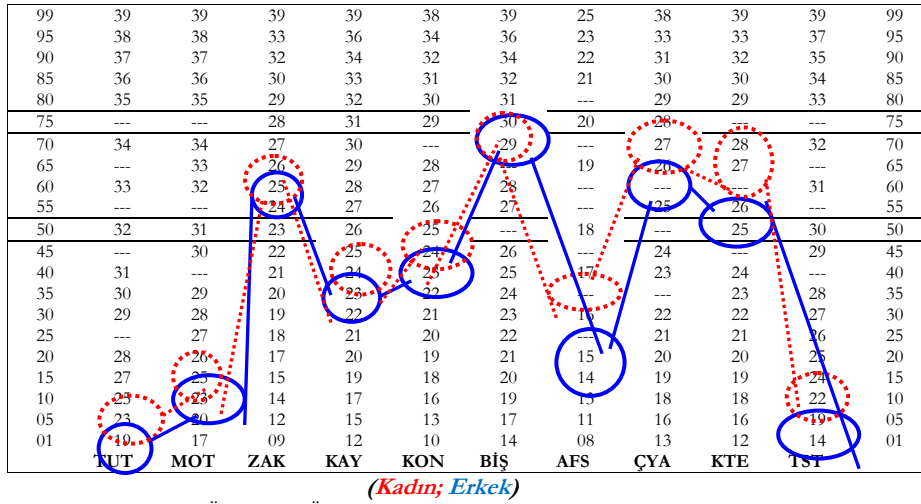
Grafik 1. Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Test stratejileri açısından ise üç üniversite arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bununla birlikte Ege Üniversitesi en düşük puanları almıştır. Celal Bayar Üniversitesinin puanları biraz daha yüksektir ancak en yüksek puanlar Adnan Menderes Üniversitesindeki katılımcılar tarafından elde edilmiştir. Bu strateji, öğrencilerin teste hazırlık ve testi yanıtlama sürecinde kullandıkları stratejileri ölçmektedir. Genel anlamda bakıldığında, bu araştırmadaki tüm BE öğretmenliği öğrencilerinin test stratejilerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu stratejiden en yüksek puanları alan Adnan Menderes Üniversitesi öğrencilerinin bile test stratejileri % 25 düzeyindedir. Bu bağlamda, ölçekten düşük puan öğrencilerin teste/sınava hazırlanma ve sınavı/testi yanıtlamada etkili teknikleri öğrenmeleri gereklidir. Bu durum, spor yüksekokullarına diğer programlara oranla daha düşük puanlarla ve yetenek sınavıyla öğrenci seçilmesinden kaynaklanabilir. Katılımcıların motivasyon, zaman kullanımı, konsantrasyon, bilgi işleme, çalışma yardımcıları ve kendini test etme açısından ise birbirlerine benzer nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Serin, Serin ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrenme ve ders çalışma stratejileri bakımından üniversitelere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre motivasyon Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, kaygı, anafikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri Dokuz Eylül Üniversitesi lehinedir. Şara (2012) tarafından üniversitelere göre istatistiksel olarak zaman kullanma, kaygı ve konsantrasyon anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, tutum, motivasyon, bilgi işleme, ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejileri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, sözü edilen çalışmaların birbirini desteklediği söylenebilir. Buna karşın Saracaloğlu, Varol ve Evin Gencil (2006) tarafından Ege (N=519) ve Celal Bayar (N=503) Üniversitelerindeki toplam 1022 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin üniversitelere göre yalnızca kendini test etme boyutunda, istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Kendini test etme stratejisi ise Celal Bayar Üniversitesi lehinedir. Başka bir anlatımla, Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören gençlerin kendini test etme stratejileri daha yetersiz görünmektedir. Bununla birlikte, Ege Üniversitesindeki öğrencilerin söz konusu stratejileri kullanma yeterliği % 55 civarında iken, Celal Bayar Üniversitesindeki gençlerin kendini test etme stratejileri yaklaşık % 60 oranındadır. Bu durumda; üniversiteli gençlerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin birbirine oldukça benzer nitelikte olduğu ve test stratejilerinin biraz daha geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Saracaloğlu, Varol ve Evin Gencil, 2006). Aynı şekilde, Köymen (1989; 1990) tarafından Anadolu ve Çukurova Üniversitelerindeki öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmalarda da, sözü edilen araştırmaya paralel bulgular elde edilmiştir. Eldeki çalışma ile çelişkili

görünen bu sonuç, çalışmanın farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilmiş olmasından ve farklı sınav sistemi uygulanmasından kaynaklanabilir. Başka bir anlatımla, önceki sınavlarda daha yüksek puanlar ile öğrenci alınmış ve üniversite puanlarının yetenek sınavlarına daha yüksek puan olarak yansıtılmış olmasından da kaynaklanabileceği düşünülebilir.

BE öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyete göre irdelenmiş ve bulgular Grafik 2'de verilmiştir. Kadın öğrenciler zaman kullanımı ($t=1.61$, $p>.05$) ve bilgi işleme ($t=.236$, $p>.05$) dışındaki tüm stratejilerde erkeklerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Buna göre; tutum ($t=3.83$, $p<.05$), motivasyon ($t=4.20$, $p<.05$), kaygı ($t=3.09$, $p<.05$), konsantrasyon ($t=2.54$, $p<.05$), anafikirlerin seçimi ($t=3.47$, $p<.05$), çalışma yardımcıları ($t=3.55$, $p<.05$), kendini test etme ($t=2.76$, $p<.05$) ve test stratejileri ($t=3.24$, $p<.05$) kadın adayların daha yüksektir.

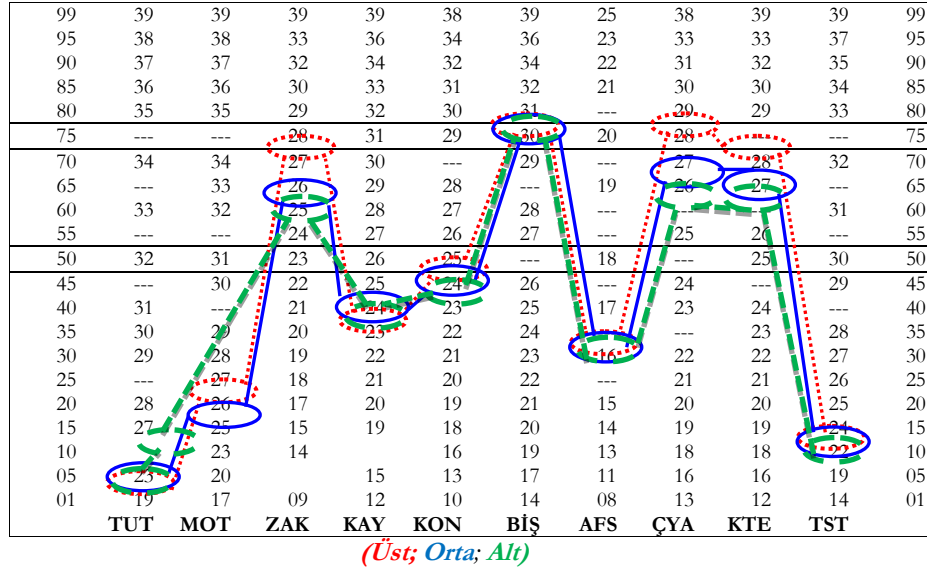


Grafik 2. Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Saracaloğlu, Başer, Yavuz ve Narlı (2004) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğrenciler kaygı dışındaki tüm alt boyutlarda erkeklerden daha yüksek puan elde etmişlerdir. Saracaloğlu, Varol ve Evin Gencil (2006) tarafından yapılan araştırmada, tutum, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcılığı ile kendini test etme boyutlarında kadınların daha yüksek puanlar elde ettiğini ortaya koymaktadır. Serin, Serin ve Şahin (2009) tarafından yapılan öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon, ana fikirlerin seçilmesi ve çalışma yardımcılığı alt boyutları bakımından kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Kaygı alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyete göre tutum, motivasyon, zaman kullanma, konsantrasyon, ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcılığı, test stratejileri alt boyutlarında ve toplam puanlarda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Şara, 2012). Serin ve Bulut Serin (2006), Şahin (2008), Şen (2006), Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) kadın öğrenciler lehine fark bulmuştur. Görüldüğü gibi, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin büyük ölçüde kadınlar lehine olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumun, kadınların daha fazla ders çalışıyor olmalarından dolayıyla öğrenme stratejilerinin daha fazla gelişmiş bulunmasından kaynaklanabilir.

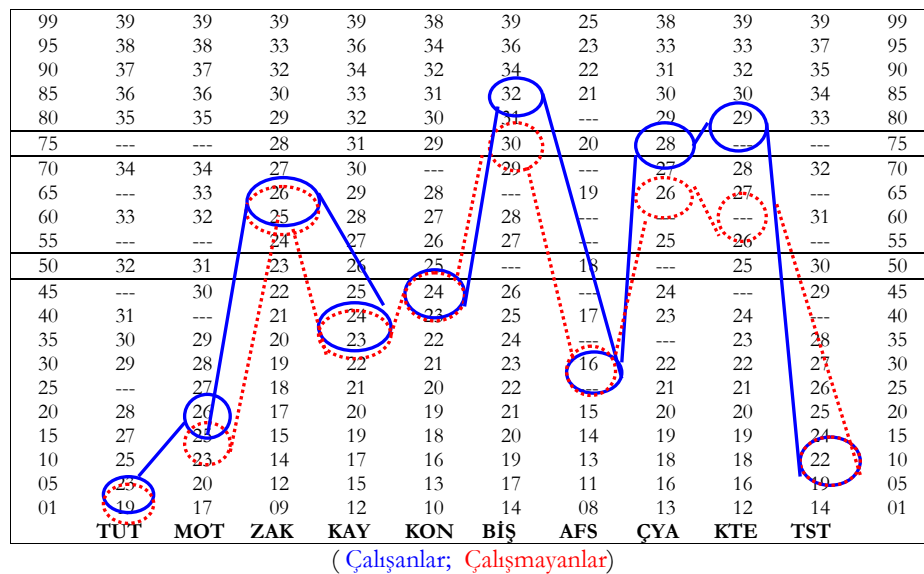
Katılımcıların aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğrenme ve ders çalışma stratejileri de incelenmiş ve bulgular Grafik 3'te gösterilmiştir. BE öğretmeni adaylarının yalnızca motivasyon puanları [$F(2, 374)=3.76$, $p<.05$] üst SED lehine istatistiksel bir farklılık oluşturmakta, tutum [$F(2, 374)=.057$, $p>.05$], zaman kullanımı [$F(2, 374)=2.19$, $p>.05$], kaygı [$F(2, 374)=.109$, $p<.05$], konsantrasyon [$F(2, 374)=1.81$, $p>.05$], bilgi işleme [$F(2, 374)=.697$, $p>.05$], anafikirlerin seçimi [$F(2, 374)=.213$, $p>.05$], çalışma yardımcılığı [$F(2, 374)=2.35$, $p>.05$], kendini test etme [$F(2,$

374)=1.39, $p>.05$] ve test stratejileri [$F(2, 374)=.522, p>.05$] ise ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmamaktadır.



Grafik 3: Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

BE öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri düzenli ders çalışma durumuna göre de incelenmiştir. Buna göre; katılımcıların tutum ($t=-.446, p>.05$), motivasyon ($t=1.97, p>.05$), zaman kullanımı ($t=-1.107, p>.05$), kaygı ($t=-.709, p>.05$), konsantrasyon ($t=-.255, p>.05$), anafikirlerin seçimi ($t=-.60, p>.05$) ve test stratejileri ($t=-.321, p>.05$) anlamlı bir farklılık göstermezken, bilgi işleme ($t=3.52, p<.05$), çalışma yardımcıları ($t=3.22, p<.05$) ve kendini test etme ($t=3.69, p<.05$) açısından düzenli ders çalışanlar lehine değişmektedir.



Grafik 4: Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Düzenli Ders Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

Saracaloğlu, Varol ve Evin Gencil (2006) tarafından yapılan çalışmada; düzenli ders çalışma durumu açısından öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden kaygı ve konsantrasyon dışındaki tüm alt ölçeklerin anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; test stratejileri dışındaki tüm boyutların düzenli ders çalışan öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Eldeki araştırma ile sözü edilen araştırma bulgularının benzer oldukları ve bir anlamda birbirini desteklediği düşünülebilir.

Saracaloğlu, Başer, Yavuz ve Narlı (2004) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin motivasyonları düşük (%20), kaygıları yüksek (%55) olmasına karşın diğer alt boyutlarda öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Şara (2012) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri toplam puanlarının “orta” düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Şen (2008) ve Özer (1993), araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının orta düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da BE öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları “orta” düzeyde bulunmuştur.

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı

Katılımcıların denetim odağı puanları üniversitelere, cinsiyete ve aile sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmiş ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, BE öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları ($x=9,88$), katılımcıların içdenetimli olduğunu göstermektedir. Bu durum üniversite ve cinsiyet açısından değişmezken, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre değişmektedir. Bu durum Üst SED lehinedir. Buna göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki aile çocuklarının içdenetimli oldukları ifade edilebilir. BE öğretmeni adaylarının denetim odağı puanları ($x=9,88$) olup, katılımcıların içdenetimli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca içdenetimli katılımcıların ($n=230$) ortalamaları $x=7,77$, dış denetimli öğrencilerin ise ($n=148$) $x=13,16$ ’dır. Buna göre, bu çalışmadaki BE öğretmeni adaylarının % 61’inin içdenetimli, %39’unun ise dışdenetimli olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Katılımcıların Denetim Odağı Puanlarının Üniversitelere, Cinsiyete ve Ailenin SED’ine Göre Dağılımı

Üniversiteler	N	x	ss	F	p
Ege	128	9,823	3,321		
Celal Bayar	144	10,069	3,225	.408	.665
Adnan Menderes	105	9,714	3,109		
Cinsiyet	N	x	ss	t	p
Kadın	159	9,792	3,362		
Erkek	218	9,954	3,121	-.481	.631
Aile SED’i (Cinsiyet)	N	x	ss	F	p
Üst	38	8,3421	3,33107		
Orta	276	10,0145	3,16684	5,103	.007
Alt	63	10,2540	3,18752		

Altın, Sanioğlu ve Uslu (2013) tarafından BESYO (N=450) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada BE Öğretmeni adaylarının ($n=150$) denetim odağı puanları $x=9,49$ bulunmuştur. Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır (2011) tarafından BE öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da katılımcıların içdenetimli (N=116, $x=10,05$) olduğu belirlenmiştir. Çetin, Çağlayan ve Erkmen (2008)’in BE öğretmenleri (N=58) üzerinde yaptığı çalışmada katılımcıların %47’sinin ($n=27$) içdenetimli ve %53’ünün ($n=31$) dış denetimli olduğu saptanmıştır. Yanılmaz (1999)’ün çalışmasında (N=240), öğrencilerin %49’unun içdenetimli ve %51’inin dışdenetimli olduğu bulunmuştur. Akbulut’un (2006) çalışmasında ise Müzik öğretmeni adaylarının %98’inin içsel denetim odağına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde yetenek sınavıyla öğrenci alan Resim-

iş öğretmenliği adaylarının %63'ünün (Dilmaç, 2008) ve bu araştırmadaki BE bölümü öğrencilerinin %61'inin içdenetimli olmaları, yukarıdaki vargıyı güçlendirmektedir. Eldeki araştırmadaki öğrencilerin daha çok içdenetimli olduğu görülmektedir. Buna karşın, Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, Dil ve Bulaktekin (2011) ise öğrenci hemşirelerin dış kontrol odaklı olduğunu bulmuşlardır. Sonuçların farklı olması, farklı örneklem grupları ve ölçme araçları ile çalışılmış olmasının yanı sıra, gençlerin sporcu olmaları nedeniyle başarılarında şans ve kaderden çok, kendi gayret, çaba ve çalışmaları sonucunda gerçekleştiğini içselleştirmiş ve kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmiş olmalarından kaynaklanabilir.

Bu araştırmada denetim odağı puanlarının üniversitelere göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çoruh (2003) ve Şara (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da, denetim odağının üniversitelere göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Buna göre, söz konusu çalışmaların birbirini desteklediği ifade edilebilir.

BE öğretmeni adaylarının denetim odağı puanlarının cinsiyet açısından değişmediği saptanmıştır. Erkmek ve Çetin (2007) ile Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır (2011) tarafından BE öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmenlerin içten denetimli oldukları ve denetim odaklarının cinsiyetten bağımsız olduğu bulunmuştur. Yine Bozkurt, Serin ve Emran (2004), Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2005), Canbay (2007), Dil ve Bulaktekin (2011), Durna ve Şentürk (2012), Şara (2012), Gökler, Kalafat, Koçak, Yazar ve Türkoğlu (2012) ile Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da denetim odağının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu durumda, sözü edilen araştırma bulguları birbirine paralel olup, birbirini destekler niteliktedir. Buna karşın bazı araştırmalar denetim odağının kadınlar (Akbulut, 2006; Dilmaç, 2008), bazı araştırmalarda da erkekler (Tayfun, 2005; Serin, Serin ve Şahin, 2009; Altın, Sanoğlu ve Uslu, 2013) lehine bulunmuştur.

Görüldüğü gibi, cinsiyet ve denetim odağı arasındaki bağlantılar konusunda yapılan araştırmalarda tutarlı bir sonuç elde edilememiştir. Cinsiyet faktörünün tek başına iç ya da dış denetimli olma konusunda etkili olmadığı ifade edilebilir. Bu durumda, denetim odağının cinsiyetten bağımsız olduğu düşünülebilir. Nitekim Dilmaç (2008)'in sözü edilen farklılıkların; ailede ve toplumda cinsiyetler arası gösterilen farklı tutumlardan ve cinsiyet ayrımcılığının denetim odağı üzerindeki etkisinden kaynaklanabileceği yönündeki yorumu da, bu çalışmadaki vargıyı güçlendirmektedir.

Denetim odağı puanları ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre değişmektedir. Bu durum, Üst SED lehinedir. Buna göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki aile çocuklarının içdenetimli oldukları ifade edilebilir. Yanılmaz (1999)'ın çalışmasında ise, denetim odağı puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu durum, çalışma gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Katılımcıların denetim odağı puanları düzenli ders çalışma açısından normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi ile çözümlenmiş ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Denetim Odağı Puanlarının Düzenli Ders Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Düzenli Ders Çal.	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	69	161,04	11112,00		
Hayır	308	195,26	60141,00	8696,00	.01

Öğrencilerin denetim odağı puanları düzenli ders çalışma durumuna göre farklılaşmakta olup, düzenli çalışanlar lehinedir. Buna göre, düzenli çalışan gençlerin denetim odağı puanları daha düşüktür. Başka bir anlatımla, düzenli çalışan öğrenciler düzenli çalışmayanlardan daha fazla

içdenetimlidir. Bu durum, Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının bireysel sorumluluk duygularının gelişmiş olduğu, planlı, düzenli ve başarı yönelimli olduğunu düşündürmektedir. Bu özellikler ise içsel denetim odağına sahip bireylerin özellikleridir.

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Genel Başarı Ortalaması ve Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan BE öğretmeni adaylarının genel başarı ortalaması ile ortaöğretim başarı ortalaması, okuma ilgisi, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Katılımcıların genel başarı ortalaması ile ortaöğretim başarı ortalaması arasında pozitif ve orta ($r=.429$, $p=.000$), okuma ilgisi ile negatif ve düşük ($r=-.103$, $p=.046$), konsantrasyon ($r=-.121$, $p=.019$), bilgi işleme ($r=.150$, $p=.004$), çalışma yardımcıları ($r=.127$, $p=.013$), kendini test etme ($r=.109$, $p=.034$) ve test stratejileri ($r=-.166$, $p=.001$) arasında da düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.

Okuma ilgisi ile tutum ($r=-.147$, $p=.004$) arasında negatif ve düşük, motivasyon ($r=.152$, $p=.003$), zaman kullanımı ($r=.109$, $p=.035$), konsantrasyon ($r=.105$, $p=.041$), anafikirlerin seçimi ($r=.142$, $p=.006$) ve çalışma yardımcıları ($r=.104$, $p=.044$) arasında da pozitif ve oldukça düşük düzeyde ilişkiler vardır. Buna göre, katılımcıların genel başarı düzeyi yükseldikçe, okuma ilgisinin düştüğü görülmektedir.

Denetim odağı ile motivasyon ($r=.159$, $p=.002$) ve konsantrasyon ($r=.131$, $p=.011$) arasında pozitif ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğrenme ve ders çalışma toplam puanları ile denetim odağı puanları arasında da pozitif ve düşük düzeyde ($r=.161$, $p=.004$) ilişki olduğu saptanmıştır. Şara (2012)'nin çalışmasında da öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı arasında çok düşük bir ilişki çıkmıştır. Dilmaç (2008) ve Buluş (2011) akademik başarı ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre, sözü edilen araştırmalarla eldeki araştırma birbirini desteklemektedir. Ayrıca öğrenci hemşirelerin akademik başarıları ile denetim odaklarının ilişkili olmadığı saptanmıştır (Dil ve Bulaktekin, 2011). Çelişkili bulunan bu durum, farklı örneklem grupları ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Agar ve Knopfmacher (1995), araştırmalarında öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutu olan motivasyonun içsel denetim odağını etkilediğini ve derin öğrenmelere sebep olduğunu ve akademik başarı düzeyini arttırdığını dile getirmiştir. Ames ve Archer (1988) da; öğrenme stratejileri ve motivasyon süreçleri üzerine yapmış oldukları araştırmada performans hedefleri olan öğrencilerin, başarısızlıklarının sebebinin kendi performanslarının yetersizliğinden kaynaklandığını dile getirmeleri ve başarısızlığın nedenlerini kendilerinde aramaları, bu öğrencilerin içsel denetime sahip olabileceğinin bir göstergesi olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle öğrenme stratejileri ile denetim odağı arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülebilir. Nitekim bu araştırmada da motivasyon ve öğrenme ve ders çalışma toplam puanları ile denetim odağı arasında ($r=.16$) düşük de olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olaitan ve Moroluyo (2014) tarafından yapılan araştırmada, ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında .411 ve denetim odağı arasında .406 düzeyinde pozitif ve orta düzeyinde ilişkiler bulunmuştur. Ders çalışma alışkanlıkları ile denetim odağı arasında da pozitif ve orta düzeyde ($r=.302$, $p<.001$) ilişki olduğu saptanmıştır.

Genel olarak, BE öğretmeni adaylarının genel not ortalaması ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin özdüzenleme ve beceri alt boyutları arasında düşük ancak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Genel Başarı Ortalamasını Yordayan Değişkenler

BE öğretmeni adaylarının genel başarı ortalamasını yordayan değişkenleri belirleyebilmek amacı ile verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 9'da da görüldüğü gibi, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, genel başarı düzeyi ile ortaöğretim not ortalaması arasında pozitif ve

orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.48$) olduğu saptanmıştır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.46$ olduğu görülmektedir. Test stratejileri ile genel başarı düzeyi arasında negatif ve orta düzeyde ($r=-.21$) bir ilişki olmakla birlikte, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki ilişki $r=-.23$ olarak hesaplanmıştır. Bilgi işleme ile genel başarı düzeyi arasında pozitif ve zayıf ($r=.17$) bir ilişki olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki ilişki $r=.16$ olarak hesaplanmıştır. Çalışma yardımcıları ile genel başarı düzeyi arasında pozitif ve zayıf ($r=.15$) bir ilişki vardır ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki ilişki $r=.12$ olarak hesaplanmıştır. Konsantrasyon ile genel başarı düzeyi arasında negatif ve zayıf ($r=-.14$) bir ilişki olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki ilişkinin $r=-.02$ olduğu görülmektedir. Okuma

Tablo 9. BE Öğretmeni Adaylarının Genel Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

DEĞİŞKEN	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	47,526	3,954		12,019	.000		
Ortaöğr. not ortalaması	3,099	.354	.444	8,744	.000	.466	.424
Okuma İlgisi	-.050	.027	-.096	-1,849	.066	-.109	-.090
Tutum	.142	.060	.198	2,350	.019	.138	.114
Motivasyon	.098	.089	.071	1,105	.270	.065	.054
Zaman Kullanımı	-.012	.072	-.010	-.173	.863	-.010	-.008
Kaygı	-.026	.060	-.025	-.438	.661	-.026	-.021
Konsantrasyon	-.035	.094	-.024	-.370	.712	-.022	-.018
Bilgi İşleme	.182	.069	.159	2,637	.009	.155	.128
Anafikirlerin Seçimi	.107	.110	.072	.972	.332	.058	.047
Çalışma Yardımcıları	.147	.071	.120	2,071	.039	.122	.101
Kendini Test Etme	-.106	.078	-.094	-1,347	.179	-.080	-.065
Test Stratejileri	-.279	.071	-.365	-3,905	.000	-.226	-.189
Denetim Odağı	-.080	.085	-.047	-.939	.348	-.056	-.046
Ayda Okunan Kitap Sayısı	-.123	.236	-.027	-.523	.602	-.031	-.025
R= .575	R ² =.331						
F _(14,376) = 10,043	p=.000						

İlgisi ile genel başarı düzeyi arasında da negatif ve düşük düzeyde ($r=-.12$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise, bu ilişkinin $r=-.11$ düzeyinde olduğu hesaplanmıştır. Tutum ile genel başarı düzeyi arasında negatif ve çok düşük ($r=-.07$) düzeyde bir ilişki olmasına rağmen, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve $r=.14$ 'e yükseldiği görülmektedir.

BE öğretmeni adaylarının genel başarı düzeyi tüm değişkenlerle birlikte orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Söz konusu değişkenler birlikte ($R=.575$, $R^2=.331$, $p<.001$) genel başarıdaki toplam varyansın % 33'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin genel başarı düzeyindeki göreceli önem sırası; ortaöğretim not ortalaması, test stratejileri, bilgi işleme, tutum, çalışma yardımcıları şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları irdelendiğinde ise, ortaöğretim not ortalamasının, test stratejilerinin, bilgi işlemenin, tutumun ve çalışma yardımcılarının genel başarı düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Diğer değişkenlerin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Ning ve Downing (2011), Hong Kong Üniversitesi son sınıfta okuyan 541 öğrencinin öğrenme deneyimleri ve çalışma davranışlarını ölçmek için Ders Deneyimi Anketi (CEQ) ve Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri kullanmışlardır. Akademik performansın en önemli yordayıcıları motivasyon ve çalışmaya yönelik tutumdur. Bu çalışmada ise, motivasyonun başarıdaki değişkenliği düşük düzeyde açıkladığı ($r=.14$) görülmektedir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada,

başarı ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki .32 olarak saptanmıştır. Bu ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır ($t=2.33$). Öğrenme stratejilerinin başarıyı açıklama oranı %11'dir. Denetim odağı ile öğrenme stratejileri arasında ilişki -0,07 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki negatif yönlü olup anlamlı değildir ($t=-0.65$). Buna göre denetim odağının genel olarak öğrenme stratejileri ile anlamlı bir bağlantısı yoktur. Denetim odağı öğrenme stratejilerini açıklamada anlamlı bir etkiye sahip değilken, öğrenme stratejileri başarıyı açıklamada anlamlı bir etkiye sahiptir (Ocak ve Yamaç, 2011). Sözü edilen çalışmaların bu araştırmayı desteklediği görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odaklarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanan bu araştırmada elde edilen genel sonuçlar şunlardır:

Katılımcıların okuma ilgisi “orta” düzeyde olup öğrencilerin okuma ilgileri üniversitelere, cinsiyete ve düzenli ders çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. BE öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının genel olarak “yeterli” olmadığı ifade edilebilir. Katılımcıların en çok okudukları materyaller sırasıyla gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, kültür kitapları (deneme, vb.), bilimsel kitaplar, bilim teknik ve mizah dergileri şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların % 21'i “hiç” kitap okumadığını ifade ederken, % 79'u ayda birden fazla kitap okuduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ayda ortalama 1,96 kitap ve 2,5 dergi okuduğu tespit edilmiştir. BE öğretmeni adaylarının % 70'i yeterince kitap okuyamadığını ve yalnızca % 5'i yeterince kitap okuyabildiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yeterince kitap okuyamama sebepleri, önem sırasına göre kitap fiyatlarının yüksek olması, yorgun olma, işlerden / derslerden zaman bulamama, dostlarla / arkadaşlarla sohbetin daha çekici olması ve televizyon seyretmeyi tercih etme şeklinde sıralanmaktadır.

BE öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri; bilgi işleme (%75), çalışma yardımcıları (%70) ve zaman kullanımı (%65) dışındaki tüm alt boyutlarda oldukça düşük bulunmuştur. Bunlar; tutum (%5), test stratejileri (%10), motivasyon (%15), anafikirlerin seçimi (%30), kendini test etme (%30), kaygı (%40) ve konsantrasyon (%45)'dur. Bu durum; üniversitelere, cinsiyete, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ve düzenli ders çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin özellikle duyuşsal stratejiler başta olmak üzere, ders çalışırken öğrenme stratejilerini kullanma oranının düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

BE öğretmeni adaylarının denetim odakları incelendiğinde; katılımcıların içten denetimli ($x=9,88$) oldukları görülmektedir. İç denetimli katılımcıların ($n=230$) ortalamaları $x=7.77$, dış denetimli öğrencilerin puanları ise ($n=148$) $x=13.16$ 'dır. Bu durumda, BE öğretmeni adaylarının % 61'inin içdenetimli, %39'unun ise dışdenetimli olduğu söylenebilir. Bu durum; üniversiteler ve cinsiyet açısından farklılaşmazken, ailenin SED'ine ve düzenli ders çalışma durumuna göre değişmektedir.

Katılımcıların genel başarı ortalaması ile ortaöğretim başarı ortalaması arasında pozitif ve orta, okuma ilgisi ile negatif ve düşük, konsantrasyon, bilgi işleme, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejileri arasında da oldukça düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Okuma ilgisi ile tutum arasında negatif ve düşük, motivasyon, zaman kullanımı, konsantrasyon, anafikirlerin seçimi ve çalışma yardımcıları arasında pozitif ve oldukça düşük düzeyde ilişkiler vardır. Denetim odağı ile motivasyon ve konsantrasyon arasında da negatif ve zayıf bir ilişki söz konusudur.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları irdelendiğinde, ortaöğretim not ortalamasının, test stratejilerinin, bilgi işlemenin, tutumun ve çalışma yardımcılarının genel başarı düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. BE öğretmeni adaylarının genel başarı düzeyi tüm değişkenlerle birlikte orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.575$, $R^2=.331$,

p<.001). Söz konusu değişkenler birlikte genel başarıdaki toplam varyansın % 33'ünü açıklamaktadır. Bu durumda, BE öğretmen adaylarının başarısındaki değişkenliği açıklayan başka faktörlerin de bulunduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak; BE öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin “orta”, okuma alışkanlığının “yetersiz”, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin “orta” düzeyde bulunduğu ve içsel denetimli oldukları ifade edilebilir.

Öneriler

1. BE öğretmen adaylarının okuma ilgisinin “orta”, okuma alışkanlığının “yetersiz” düzeyde bulunmuş olması nedeniyle, öğrencileri okumaya teşvik edici etkinlikler (okuma saatleri, seminerler, kitap tanıtımı, edebiyat günleri, yazar söyleşileri, vb.) düzenlenebilir.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlara seçmeli dersler kapsamında okuma hızlarını ve anlama kapasitelerini arttırmak amacıyla okuma teknikleri / stratejileri öğretilmelidir.
3. Okuma materyalleri öğrencilerin merak ve ilgisini çekecek çeşitlilikte ve yaşamla iç içe olmalıdır.
4. Gerek klasik ve temel edebi eserleri gerekse yeni çıkan edebi ürünleri tanıtıcı etkinlikler düzenlenmeli, öğrenciler bu konuda düşünmeye ve okumaya teşvik edilmelidir.
5. Öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilere söz konusu yeterliklerin kazandırılmasına yönelik ders, kurs, konferans ve seminerler vb. etkinlikler düzenlenebilir.
6. Ana fikirlerin seçilmesi etkili ve verimli çalışmanın gereğidir. Eğer öğrenci işe yarayacak kritik bilgileri seçemezse, öğrenilecek konu daha kompleks hale gelerek zihin çok gerekli olmayan bilgilerle dolar (Weinstein,1985). Bu nedenle, öğretmen adaylarına metin çözümleme çalışmalarını yaptırılması uygun olabilir.
7. Öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirici önlemler alınmalıdır
8. Öğrencilerin eğitime yönelik duygularını yansıtan tutumların oldukça düşük bulunması, okulda başarılı olmak için güdülenmelerini, dikkatli ve gayretli olmalarını olumsuz etkileyebilecektir. Bu bağlamda, üniversite ve okullarda olumlu tutum geliştirilmesine yönelik öğretim elemanı-öğrenci bütünleşmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönlendirilmesi de, tutumların olumlu hale getirilmesinde etkili olabilir.
9. Özellikle duyuşsal stratejilerin çok düşük olması nedeniyle öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını geliştirmeye ve kaygılarını azaltmaya yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
10. BE öğretmenlerinin sorumluluk duygularını ve eleştirel düşünme düzeylerini geliştirerek nesnel düşünceleri sağlanmalıdır. Böylece özdenetimleri ve denetim odakları güçlendirilebilir.
11. Bu araştırmaya benzer nitel ve boylamsal çalışmalar öğretmen yetiştiren çeşitli kurumlarda yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Agar, L. D., Knopfmacher, N. (1995). The learning and study strategies inventory: A South African application. *Higher Education*, 30 (1), 115-126, DOI: 10.1007/BF01384056.
- Akbulut, E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. *GÜ Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 171-180.

- Akça, F. ve Yaman, B. (2010). The effects of internal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *WCES-2010. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3976–3980.
- Altın, A., Sanoğlu, A. ve Uslu, M. (2013). Comparison of locus of control for students at school of physical education and sports with regard to some variables. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15 (1), 84-87.
- Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113–124.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 155-176.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006, Ocak). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5 (1), 1-6 <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/v5s1m1.PDF>
- Bostic, M., N. (2010). Locus of control and academic achievement among first-generation and second-generation college students. M.Sc. Thesis. Tennessee.
- Bozkurt N., Serin O. ve Emran B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Cilt II.
- Buluş, M. (2011, Bahar). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 4 (2), 207-239.
- Canbay, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2007). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin bilişsel, metabilşsel ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılması. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 462-479.
- Çetin, M. Ç., Çağlayan, H. S. ve Erkmen, N. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetim Odağı Düzeyi ile Stresle Başa Çıkma Yolları Arasındaki İlişki. *S.Ü. Beş Bilim Dergisi*, 10 (2), 31-39.
- Çolak, E. (2006). Meslek lisesi makine bölümü öğretmenlerinin denetim odaklarının medeni durum, yaş, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Çoruh, Y. (2003). Denetim odağı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.
- Derry, S. J. and Murphy, D. A. (1986, Spring). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56 (1), 1-39.

- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.
- Dil, S. ve Bulaktekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2 (1), 17-24.
- Dılmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-14.
- Dılmaç, B., Hamarta, E. ve Arslan, C. (2009, Kış). Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve denetim odaklarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 127-159.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 394-418.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durna, U. ve Şentürk, K. F. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 37-48.
- Erişkon Cangil, B. (2008). okumayı öğretmek - almanca öğretmen adayı gençlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Gençliğin İzdeşümü, Nilüfer Tapan Armağan Kitabı*. Yay. Haz. Nilüfer Kuruyazıcı. İstanbul: Multilingual, 293-313.
- Erkmen, N. ve Çetin, M. Ç. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 211-223.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6,7,8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Esgin, A. ve Karadağ, O. (2000). Üniversite öğrencilerinde okuma alışkanlığı. *Popüler Bilim Dergisi*, 82, 19-23.
- Gallup (2010). <https://ta-in.facebook.com/...kitap-okuma-istatistikleri/375010563411>. Erişim tarihi: 26. 07. 2011.
- Gökler, R., Kalafat, S., Koçak, R., Yazar, O. Z. ve Türkoğlu, E. (2012). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersine karşı tutumları ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 247-265.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gönen, M., Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164 (2).
- Jones, C. H. and Slate, J. R. (1992). Technical manual for the study habits inventory. *Unpublished manuscript, Arkansas State University*.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Dedeşali, N. C. (2010). Yazılı anlatım dersinin öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 389-402.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kolaç, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının okuyucu profilleri. *Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 27-29 Nisan 2007, 209-214.

- Köymen, Ü. (1990). Geleneksel yükseköğretim sistemi öğrencileri ile açıköğretim sistemi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından karşılaştırılması. *V. Ulusal Kongre Bildirisi Psikoloji Seminer Dergisi*, No.8, İzmir: E.Ü. Basımevi.
- Köymen, Ü. S. (1989). Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, (3).
- Kuzgun, Y. (1981). *Rehberlik ders notu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi EFAM Yayınları.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011). Türkiye Okuma Kültürü Haritası. <www.kygm.gov.tr/Eklenti/55_yonetici-ozetipdf.pdf>
- Lamont, A. F., Richard, M. H. ve James, M. (2003). Effects of locus of control on African American high school seniors educational aspirations: Implications for preservice and inservice high school teachers and counselors. *High School Journal*, 87 (1), 2-16.
- Mavi, H. F. ve Çetin, B. (2008). Beden Eğitimi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumlarının değerlendirilmesi. *C.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 1-11.
- McInemey, D. M. and McInemey, V. (2002). *Educational psychology: Constructing learning*. Australia: Pearson Education.
- Ning, H. K. and Downing, K. (2011). The interrelationship between student learning experience and study behaviour. *Higher Education Research and Development*, 30 (6), 765-778.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2011). Öğrenme stratejileri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 467-486.
- Odabaş, H. (2005). Ülkemizde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma. 41. *Kütüphane Etkinleri: Öğrenen Toplumda Okul Kütüphaneleri (31 Mart 2005)*, Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği, http://bilgi.belge.humanity.ankara.edu.tr/ogrelfiles/ho/Ulkmzde_okm_al_ve_el_okm.doc (erişim tarihi 21 Aralık 2006).
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2):431-465.
- Olaitan, A. W. and Moroluyo, A. T. (2014, March). Contributions of test anxiety, study habits and locus of control to academic performance. *British Journal of Psychology Research*, 2 (1), 14-24.
- Onur, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özen, F. (1998). *Türkiye’de okuma alışkanlığı ve öğretmenin sorumluluğu*. Eğitim Sen Demokratik Eğitim Kurultayı, 2-6 Şubat 1998. 571-590. Ankara: Volkan Matbaası.
- Özer, B. (1993). Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 33.
- Pintrich, P. R. and Smith, D. A. F. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-814.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008, Bahar). Öğretmen Adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 178, 8-23.

- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2007). Sınıf Öğretmenliği ile diğer öğretmenlik programları öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin karşılaştırılması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 27-29 Nisan 2006, Eskişehir, 325-328.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile öğrenme ve çalışma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 98-115.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz, S. (2011, Mayıs). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi: Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 10 (2), 468-478.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003, Yaz). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (12), 149-158.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (3), 461-484.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu N. ve Yenice, N. (2007). Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 382-389.
- Saracaloğlu A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 01-04 Ekim 2003, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 17, 237-242.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, R. ve Evin Gencil, İ. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R. ve Bahadır, Z. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe yönelik öz-yeterlik inançları ve denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *New Trends on Global Education Conference 2011*. Kyrenia, North Cyprus: 23-25 November 2011.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009, Aralık). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzyüçüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI (II), 186-206.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2006). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. 4-5 Mayıs 2006.
- Saracaloğlu, A. S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (2), 53-64.
- Sardoğan, M. E., Kaygusuz, C. ve Karahan, T. F. (2006, Aralık) Bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 184-194.
- Sarıçoban, A. ve Sarıcaoğlu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas-Royal*, 2 (2), 162-175.
- Serin, O. ve Bulut Serin, N. (2006). Öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 13-15 Eylül 2006, Muğla.
- Serin, O., Serin, N., Şahin, S. F. (2009). Factors affecting the learning and studying strategies, and locus of control of the trainee teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1127-1136.

- Şara, P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, B. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, M. R. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu Yayını, <http://www.cocukvakfi.org.tr> (22.04.2010 tarihinde erişilmiştir).
- Türk Dil Kurumu [T.D.K.]. (1988) *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 1–2.
- UNDP (2014). *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. Published for the United Nations Development Programme (UNDP).
- Weinstein, C. E (1985). Assessment and training of student learning strategies. In R.R Schmeck (Ed.) *Learning Styles and Learning Strategies*. Plenum, New York.
- Weinstein, C. E. and Mayer, R.(1986). *The testing of learning strategies: Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Company.
- Weinstein, C. E. and Palmer, R. D. (2002). *LASSI User's manual for those administering the learning and study strategies inventory*. Second Edition. H&H Publishing Company, Inc.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C. and Palmer, R. D. (1987). *Learning and study strategies inventory. (LASSI)*. Clearwater, Florida: H &H Published Company, Inc.
- Yanılmaz B. (1999). Öğretmen adaylarında denetim odağının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yeşilyaprak B. (2006). Eğitimde rehberlik hizmetleri, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2004) *Denetim odağı* (Edt: Kuzgun, Y. Ve Deryakulu, D.) *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 136.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1): 22-51. (<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~byilmaz/makaleler.htm> Erişi tarihi: 01.08.2009)
- Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.