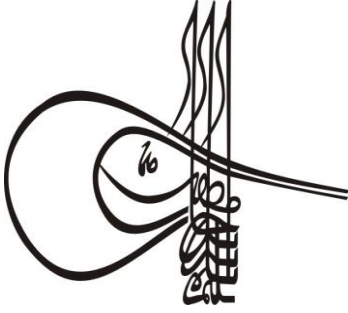




Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/33, p. 379-402

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12705>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL –
Yrd. Doç. Dr. Beste DİNÇER

This article was checked by iThenticate.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN, AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE AKADEMİK BAŞARILARI İLE İLİŞKİSİ*

A.Seda SARACALOĞLU** - Çiğdem ALDAN KARADEMİR*** - Fevzi
DURSUN**** - Mehmet ALTIN***** - Nurtaç ÜSTÜNDAĞ*****

ÖZET

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından irdelenmesini amaçlayan bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören toplam 703 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Katılımcılara, Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ile beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanlarda üniversiteye, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme ve motivasyon için işe koyulma, plan yapma ve hedef edinme, stratejileri üzerine değerlendirme yapma ve öğrenmedeki bağımlılık puanlarında üniversiteye göre yalnızca strateji kullanımı ve değerlendirme puanlarında anlamlı fark vardır. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenliği seçme nedenine göre yalnızca planlama ve amaç edinme puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarında öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Üniversiteye, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile dış kontrol odağı, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme ve öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir

* Bu araştırma, 5. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi ULEAD'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi. El-mek: sedasaracal@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. El-mek: cakarademir@mu.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Gazi Osman Paşa Üniversitesi, El-mek: fevzi.dursun@gop.edu.tr

***** Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi. El-mek: mehmet.altin@adu.edu.tr

***** Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi. El-mek: nurtac.ustundag@adu.edu.tr

ilişki vardır. Dış kontrol odağı ile iç kontrol odağı ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki vardır. İç kontrol odağı ile akademik öz-yeterlik ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Akademik öz-yeterlik ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öz-düzenleyici öğrenme becerisi, akademik kontrol odağı, akademik öz-yeterlik, sınıf öğretmeni adayı, akademik başarı.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION LEARNING SKILLS, ACADEMIC SELF-EFFICACY, FOCUS OF ACADEMIC CONTROL AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate academic achievements of the prospective primary school teachers based on various variables. The participants of the study were 703 students attending the Faculty of Education at Adnan Menderes University, Erciyes University, Muğla Sıtkı Koçman University and Gaziosmanpaşa University. The data of the study were collected through the use of the scale of self-regulation learning skills, the scale of locus of the academic control, the scale of self-efficacy believes and demographic form. The findings of the study reveal that the focus of the academic control scores of the participants do not statistically vary based on the variables of university, gender and grade level and there is a significant different in the focus of the academic control scores according to the reason for choosing a teaching profession. The motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment and dependence on learning scores of the participants do not statistically vary based on the variables of gender and grade level. There is a significant different in strategy using and assessment according to university. There is a significant different in the planning and determining aims according to the reason for choosing a teaching profession. The self-efficacy believes of the participants do not statistically vary based on the variables of the reason for choosing a teaching profession. There is a significant different in the self-efficacy believes according to the university, gender and grade level. There is a statistically significant correlation between the academic achievement and the focus of the external academic control scores, the action to learning and motivation, making plan and determining aims scores and the total point of self-regulated learning skills. There is a statistically significant correlation between the focus of the internal academic control scores and the external academic control scores. There is a statistically significant correlation between the focus of the internal academic control scores and academic self-efficacy believes. There is a statistically significant correlation between the total point of self-regulated learning

Turkish Studies

skills and academic self-efficacy believes, the focus of the internal and external academic control scores..

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Self-regulation is defined as an active and a constructive process that students are setting their own learning objectives, attempting to organize their cognition, their motivations and their behaviors, directed and constrained by their goals and contextual features in their environment (Pintrich and De Groot, 1990). Among motivational beliefs sought in connection with self-regulation, self-efficacy belief plays an important role (Pajares and Schunk, 2001). Self-efficacy, which is one of the basic concepts of Social Learning Theory, is defined as an attribute that is effective in the formation of behaviors and "the individual's own judgment about the capacity to organize and to successfully perform the activities that necessary to demonstrate a certain performance" (Bandura, 1997). Self-efficacy perceptions are related to the personality dimensions and one of the most important of these dimensions is the focus of academic control (Saracaloğlu, Yenice and Özden, 2013). Rotter (1966) defines the control focus as "the tendency to link positive or negative events that an individual has experienced or expected to live to internal and external sources".

When studies conducted in the field of education are examined, it is seen that the researches related to self-efficacy beliefs, focus of academic control and self-regulatory learning skills of teachers and teacher candidates are increased. It is anticipated that teachers must have specific features for providing students valuable education. Therefore, it is crucial to examine relationship between these variables, which play an important role in teacher education and career life.

The Purpose of the Research

The purpose of this study is to examine the relationship between academic averages of prospective primary school teachers, academic self-efficacy perceptions, self-regulatory learning skills and the focuses of academic control. For this purpose, the following problems have been sought:

- Does the self-regulatory learning skills of prospective primary school teachers differ significantly from universities, genders, classes and the reasons for choosing teaching?
- Does the focuses of academic control of primary teacher candidates differ significantly from universities, genders, classes and the reasons for choosing teaching?
- Does the academic self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers differ significantly from universities, genders, classes and the reasons for choosing teaching?
- Is there a significant relationship between the academic achievement of prospective primary school teachers candidates and

Turkish Studies

focuses of the academic control, self-regulatory learning skills, and academic self-efficacy perceptions?

- What are the factors that predict self-regulatory learning skills of prospective primary school teachers?

Method

This research is a "relational screening model", which is a type of descriptive research. The participants of the study were 703 students at the Faculty of Education at Adnan Menderes University, Erciyes University, Muğla Sıtkı Koçman University and Gaziosmanpaşa University. The data collection tools utilized in the study are explained below. The Self-regulatory Learning Skills Scale was developed by Turan (2009) and revised by Eken (2016). The Academic Self-Efficacy Scale was developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted to Turkish by Yılmaz, Güçray and Ekici (2007). The Academic Control Spread Scale was developed by Akin (2007). In addition, Personal Information Form developed by the researchers was used. Data collection tools were applied to the students by the academicians working at the universities where the study was conducted. In the analysis of the data, t-test for independent samples, ANOVA, Pearson correlation analysis and linear regression analysis were used.

Results

The findings of the study reveal that the focus of the academic control scores of the participants do not statistically vary based on the variables of university, gender and grade level and there is a significant different in the focus of the academic control scores according to the reason for choosing a teaching profession. The motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment and dependence on learning scores of the participants do not statistically vary based on the variables of gender and grade level. There is a significant different in strategy using and assessment according to university. There is a significant different in the planning and determining aims according to the reason for choosing a teaching profession. The self-efficacy believes of the participants do not statistically vary based on the variables of the reason for choosing a teaching profession. There is a significant different in the self-efficacy believes according to the university, gender and grade level.

There is a statistically significant correlation between the academic achievement and the focus of the external academic control scores, the motivation and action to learning, planning and determining aims scores and the total point of self-regulated learning skills. There is a statistically significant correlation between the focus of the internal academic control scores and the external academic control scores. There is a statistically significant correlation between the focus of the internal academic control scores and academic self-efficacy believes. There is a statistically significant correlation between the total point of self-regulated learning skills and academic self-efficacy believes, the focus of the internal and external academic control scores.

It seems that prospective primary school teachers use "high" levels of motivation, learning, planning and goal acquisition, strategy use and

Turkish Studies

evaluation, and total self-regulatory learning skills for motivation and learning. Learning dependence is "moderate". In this case, it can be said that the prospective primary school teachers use the self-regulatory learning skills in high level.

It is an important finding that teacher candidates are more focused on internal control. Because participants assume responsibility for what they do, they believe that events or outcomes are caused by their behavior, effort or personality.

Keywords: Self-regulated learning skill, focus of academic control, academic self-efficacy, prospective primary school teacher, academic achievement.

Giriş

Sosyal Bilişsel Kuramda çok sık kullanılan kavramlardan olan öz-düzenleme kapasitesinde kişinin sergilediği davranışlara ilişkin kendi kapasite ve becerisi hakkında düşünmesi üzerine odaklanılmaktadır (Ciltaş, 2011). Öz-düzenleme; bireylerin, kendi öğrenme amaçlarına karar verdikleri, biliş düzeylerini, güdülerini ve davranışlarını organize etmeye çabaladıkları, amaçları ve etraflarındaki nitelikler nedeniyle kontrol edildikleri, yapıcı ve etkin bir aşama şeklinde betimlenmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Öz-düzenleyici öğrenme süreci de, bireylerin belirledikleri amaçlar doğrultusunda bilişsel süreçlerini, motivasyonel inançlarını ve davranışlarını kontrol edebildikleri, izleyerek gerektiğinde düzenlemeler yapabildikleri, bireysel ve çevresel etmenlerden etkilenen aktif ve yapılandırmacı bir süreç (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003) olarak betimlenmektedir. Öz-düzenleme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Üredi ve Üredi'nin (2005) çalışmalarında başarıyı etkileyen en güçlü öz-düzenleme stratejisi bilişsel strateji kullanımı olarak bulunmuştur. Haşlamam ve Aşkar'ın (2007), programlama dersinde öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, yinleme, öz yansıma, öz yeterlik algısı, çaba gösterme, başkalarıyla çalışma ve zaman yönetiminden oluşan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, başarının %71'ini açıkladığı belirlenmiştir. Arsal'ın (2009) deneysel desende gerçekleştirdiği çalışmada, öz-düzenleyici öğretim etkinlikleri uygulanan öğrencilerin hem ondalık sayılar, kesirler ünitesindeki akademik başarılarının hem de matematiğe yönelik tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İsrail (2007) de fen bilgisi dersinde öz-düzenlemeyi artırıcı yaklaşımların kullanımının öğrencilerin fen bilgisi başarılarını artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Tekbıyık, Camadan ve Gülay(2013) araştırmalarında, ilk ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarının, faydalandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri tarafından yordanıp yordanmadığını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, katılımcıların fen bilimleri dersinde yararlandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin, fen bilimleri dersinde akademik başarılarının manidar yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Eker'e göre (2014) de, öğretmenler daha fazla pratikle öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini yeniden düzenlemeli, içselleştirmelerini sağlamalıdır.

Öz-düzenleme ile ilişkili olarak çalışılan güdüleyici inançlar arasında, öz-yeterlik inancının büyük bir rolü bulunmaktadır (Pajares ve Schunk, 2001). Öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramında yer alan önemli terimlerden biridir; davranışların meydana gelmesinde aktif olan özellik ve "kişinin belirli bir görevi yerine getirmek için davranışlarını düzenleyip başarılı olma yetisi üzerinde kendine olan algısı" olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Bandura yaptığı çalışmalarda, bireyin yetileri hakkındaki düşüncelerinin davranışlarının yanı sıra güdülerinin ve akademik başarılarının üzerinde de etkisi olduğunu belirtmektedir (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013). Alanyazında

Turkish Studies

bireylerin öz-yeterlik algılarıyla akademideki başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını gösteren çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Akengin, Yıldırım, İbrahimoglu ve Arslan'ın (2014) çalışmalarında coğrafya dersinde bir öğrenme alanına ilişkin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde manidar bir bağlantı olduğu sonucu elde edilmiştir. Duran ve Bekdemir'in (2013) araştırmalarında görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısı ile görsel matematik başarıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fettahlıoğlu, Güven, İnce Aka, Sert Çibık ve Aydoğdu (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının vücudumuzdaki sistemler konusundaki akademik başarıyı pozitif yönde anlamlı olarak yordadığını tespit etmişlerdir. Kırmızı'nın (2015) çalışmasında öğrencilerin öz-yeterlik inançlarıyla akademik başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Üredi ve Üredi'nin (2006) çalışmalarında başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının başarı düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde fen öğretimde öz-yeterlik inancına ve sonuç beklentisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Arseven (2016) araştırmasında, önceki çalışmalarda elde edilen “öğrenci başarıları ile üç yeterlik türü arasında ilişkiler bulunmaktadır” bulgusundan hareketle, öz yeterlilik kuramı ve temel özellikleri, öz yeterlilik inancı ve akademik başarı ilişkisi, öz yeterlilikle ilgili diğer kavramları (öz saygı, öz güven, öz düzenleme, benlik algısı) ortaya koyarak bu kavramların temel farklılıklarını, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının gelişiminde öğretmenlerin rolünü ve öğrencilerde öz yeterliliğin gelişmesi için gerekli olan özellikleri kuramsal olarak açıklamıştır.

Kişilerin kendilerine dair inançları, onların görüş, his ve davranışlarını kontrol etmelerine imkan vererek inanç, düşünce, his ve eylemleri üzerinde etki yaratmaktadır (Bandura,1993). Dolayısıyla öğrencilerin kişilik boyutlarının öz-yeterlik algılarıyla bağlantısının bulunduğu, en önemli boyutlardan birinin de akademik kontrol odağı olduğu belirtilmektedir (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013). Rotter (1966) kontrol odağını “kişinin hayatta kalmayı beklenti haline getirdiği ya da edindiği pozitif ya da negatif durumları hem dış hem de iç kaynaklarla ilişkilendirme eğilimi” olarak tanımlamaktadır. İçsel kontrol odağı kişinin, çıktı ya da durumların kendi etkinliklerinden, gösterdiği emekten ya da kişisel bir netielikten kaynaklandığına yönelik inancını ifade eder. Dış kontrol odağı, kişinin, durum ya da sonuçların olasılık, işin kolaylığı ya da başka kişilerin eylemleri gibi kontrol dışı değişkenler yüzünden oluştuğuna dair inançlarla bağlantılır (Akın, 2010). İçsel denetimliler, bilgiyi sentezlemeye, ilişki kurmaya dayalı kavramsal işlemlerde ve kişisel bilgi ve becerilerini sınavabilecekleri durumlarda etkili iken; dışsal denetimliler sosyal etkileşim gerektiren görevlerde, başkaları ile empati kurma ve onları anlamaya dayalı işlemlerde ve tekrarlanan alıştırmalarda etkindirler (Yeşilyaprak, 2004). İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen birçok araştırma (Buluş, 2011, Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009, Derin, 2006, Dilmaç, 2008, Şengüder, 2006) akademik kontrol odağı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilindiği gibi, eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir (Saracaloğlu, 2000). Eğitim sistemimizde merkez noktada bulunan öğretmenlerin öğreten özelliği, karakteri, eylemleri, hisleri ve inançları öğrenci üzerinde oldukça önemli etkiye sahiptir (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Öğrencilerde istenen değişimlerin etkili ve başarılı ölçüde oluşabilmesi için öğretmenin ya da gelecekte bu göre ifa edecek aday öğretmenlerin etkili öğretmen olmalarıyla gerçekleşebilecektir (Çelikkaleli ve Akbaş, 2007).

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, pedagojik eğitim alan öğrencilerin ve mevcut öğretmenlerin ve öz-yeterlik inançları, akademik kontrol odağı ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin araştırmaların arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin nitelikli bir eğitim verebilmeleri için söz konusu özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde ve meslek yaşamında önemli bir rol oynayan bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkisinin

incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalamaları, akademik öz-yeterlik algıları, öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Belirtilen amaca yönelik cevap aranan alt sorular;

- Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri üniversitelere, cinsiyete, sınıflara ve öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının akademik kontrol odakları üniversitelere, cinsiyete, sınıflara ve öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algıları üniversitelere, cinsiyete, sınıflara ve öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile akademik kontrol odakları, öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerini yordayan faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Adnan Menderes Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programlarının 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları, öz-düzenleyici öğrenme, akademik özyeterlik inancı ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma betimsel araştırmaların bir türü olan, “ilişkisel tarama modeli”ndedir. Korelasyonel araştırmasında, iki veya daha fazla faktörün aralarındaki bağlantının herhangi bir biçimde bu faktörlere müdahale edilmeden analiz edildiği çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğ. 2011).

Evren ve Örneklem

Çalışma, Adnan Menderes, Erciyes, Muğla Sıtkı Koçman ve Gaziosmanpaşa Üniversitelerinde öğrenim gören 703 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüştür. Örneklem ait kişisel bilgiler 1. tabloda yüzde dağılımı ve frekans şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

Üniversite	Frekans	Yüzde	
ADÜ-Aydın	131	18,6	
Erciyes-Kayseri	223	31,7	
Sıtkı Koçman-Muğla	136	19,3	
Gaziosmanpaşa-Tokat	213	30,3	
Toplam	703	100,0	
Cinsiyet	Frekans	Yüzde	
Kadın	490	69,7	
Erkek	213	30,3	
Toplam	703	100,0	
Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde	
1	183	26,0	
2	160	22,8	
3	188	26,7	
4	172	24,5	
Toplam	703	100,0	
Öğretmenlik Nedenleri	Mesleğini Seçme	Frekans	Yüzde
İsteyerek		467	66,4
Zorunlu		85	12,1
Rastlantı		151	21,5
Toplam		703	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere, örnekleme dahil olan öğretmen adaylarının 131’i (% 18,6) Adnan Menderes Üniversitesi’nde, 223’ü (% 31,7) Erciyes Üniversitesi’nde, 136’sı (% 19,3) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde ve 213’ü (% 30,3) Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir. Örnekleme dahil olan öğretmen adaylarının 490’ının (% 69,7) kadın, 213’ünün (% 30,3) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 183’ü (% 26,0) birinci sınıf düzeyinde, 160’ı (% 22,8) ikinci sınıf düzeyinde, 188’i (% 26,7) üçüncü sınıf düzeyinde ve 172’si (% 24,5) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 467’sinin (% 66,4) öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri, 85’inin (% 12,1) zorunlu olarak seçtikleri ve 151’inin (% 21,5) de rastlantısal olarak seçtikleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada yararlanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır. Veriler Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği, Turan (2009) tarafından geliştirilmiştir. Eken (2016) tarafından revize edilmiştir. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe’ye uyarlaması Yılmaz, Güçray ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği, Akın (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bununla birlikte araştırmacıların geliştirdiği Kişisel Bilgi Formundan da faydalanılmıştır.

Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği: dört alt boyut ve 41 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Seçenekleri (1) “kesinlikle katılmıyorum”, (2) “katılmıyorum”, (3) “kararsızım”, (4) “katılıyorum” ve (5) “kesinlikle katılıyorum” olarak düzenlenmiş olan ölçekten alınabilecek puanlar 41’den 205’e kadar değişmektedir. Ölçekteki ilk boyut güdülenme ve öğrenme için harekete geçme olup 7 maddeden oluşmaktadır. Planlama ve amaç belirleme olan ikinci boyutta 8 madde bulunmaktadır. Strateji kullanımı ve değerlendirme olan üçüncü boyutta 19 madde vardır. Ölçekteki dördüncü boyut öğrenmede bağımlılıktır ve 7 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar için Cronbach alfa katsayısı sırasıyla 0,88, 0,91, 0,83, 0,76 ve ölçeğin tümü için 0,91 olarak bulunmuştur.

Turkish Studies

Eldeki araştırmada ise, sırasıyla .84, .89, .92, .72 ve toplam ölçeğin .93'tür.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi ölçektir. %'li likerti oluşturan madde tepkileri “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Ölçekte alınabilecek en fazla 85 alınabilirken en düşük skor 17'dir. Dışsal kontrol odağı boyutunda 11 madde, içsel kontrol odağı boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dış ve iç boyutlarından el edilen skorlar arttıkça katılımcıda belirtilen boyutla ilgili niteliklerin yüksek düzeyde bulunduğu ifade edilmiştir (Akın, 2007). Ölçekte alt boyutlarına ait iç tutarlılık güvenirlik katsayısı akademik içsel kontrol odağı alt boyutu için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu için .95 şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırmada ise sırasıyla .74 ve .82'dir.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği: 7 maddeden ve tek boyuttan oluşan 4'lü likert tipi ölçektir. Ölçekte seçenekler (1) bana tamamen uyuyor, (2) bana uyuyor, (3) bana çok az uyuyor ve (4) bana hiç uymuyor şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 28'dir. 7. madde ters maddedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Eldeki araştırmada alfa güvenirlik katsayısı ise .73 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle analizlerde ilişkisiz örneklemelere yönelik olarak Pearson korelasyon testi, ilişkisiz örneklem t-testi, ANOVA ve doğrusal regresyon testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Puanlarının Üniversite, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık ve toplam puanları her bir alt boyuttaki madde sayısına bölünmüş ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Düzenleme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Toplam Tepkileri

	N	Minimum	Maximum	Mean	ss
Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme	703	1,29	5,00	3,9640	,66524
Planlama ve Amaç Edinme	703	1,00	5,00	3,8784	,71223
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	703	1,00	5,00	3,8703	,59818
Öğrenmede Bağımlılık	703	1,00	5,00	3,1540	,72693
Öz-düzenleyici Öğrenme Toplam	703	1,80	5,00	3,7656	,50706

Tablo 2'de de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adayları en yüksek puanları güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutundan elde etmişlerdir. Bunu sırasıyla planlama ve amaç edinme ile strateji kullanımı ve değerlendirme puanları izlemektedir. En düşük puanlar ise öğrenmede bağımlılık alt boyutundadır.

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam ve alt puanlarının üniversite faktörüne göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Alt Puanlarının Üniversitelere Göre Anova Testi Sonucu

	Üniversite	N	X	Ss	Sd	F	P
Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme	ADÜ	131	27,496	4,777			
	Erciyes	223	27,497	4,744			
	Sıtkı Koçman	136	28,485	4,470	3-699	1,491	,216
	Gaziosmanpaşa	213	27,694	4,588			
	Toplam	703	27,748	4,656			
Planlama ve Amaç Edinme	ADÜ	131	30,801	5,754			
	Erciyes	223	30,542	5,819			
	Sıtkı Koçman	136	32,022	5,398	3-699	1,997	,113
	Gaziosmanpaşa	213	31,037	5,679			
	Toplam	703	31,027	5,697			
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	ADÜ	131	73,595	11,458			
	Erciyes	223	72,569	11,315			
	Sıtkı Koçman	136	75,933	10,634	3-699	2,746	,042
	Gaziosmanpaşa	213	72,981	11,667			
	Toplam	703	73,536	11,365			
Öğrenmede Bağımlılık	ADÜ	131	22,038	4,773			
	Erciyes	223	22,578	5,207			
	Sıtkı Koçman	136	22,088	4,901	3-699	1,424	,234
	Gaziosmanpaşa	213	21,572	5,248			
	Toplam	703	22,078	5,088			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutundaki farklılığı oluşturan üniversiteler ise Erciyes ile Muğla Sıtkı Koçman'dır. Bu durum Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim gören katılımcılar lehinedir. Başka bir anlatımla, sözü edilen öğrencilerin strateji kullanımı ve değerlendirme becerileri Erciyes Üniversitesi'ndeki öğrencilerden daha yüksektir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Toplam Puanlarının Üniversiteye Göre Anova Testi Sonucu

	N	X	Ss	Sd	F	p
ADÜ	131	153,931	21,695			
Erciyes	223	153,188	20,931			
Sıtkı Koçman	136	158,529	19,436	3-699	2,279	,078
Gaziosmanpaşa	213	153,286	20,719			
Toplam	703	154,389	20,789			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri puanlarında üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme, öğrenmede bağımlılık ve toplam puanlarının cinsiyet faktörüne yönelik anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair gerçekleştirilen t-testinden elde edilen bulgular 5. tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Alt Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	T	p
Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme	Kadın	490	27,7286	4,56646	701	-,170	,185
	Erkek	213	27,7934	4,86851			
Planlama ve Amaç Edinme	Kadın	490	31,1286	5,54124	701	,716	,327
	Erkek	213	30,7934	6,04968			
Strateji Kullanımı ve Değerlen.	Kadın	490	73,5449	11,11140	701	,030	,333
	Erkek	213	73,5164	11,95613			
Öğrenmede Bağımlılık	Kadın	490	22,0837	5,14763	701	,043	,333
	Erkek	213	21,0657	4,96168			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık skorlarının cinsiyet faktörüne dair istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	T	p
Öz-düzenleyici Öğrenme Toplam	Kadın	490	154,4857	20,50549	701	,185	,513
	Erkek	213	154,1690	21,47573			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık puanlarının sınıf düzeyi faktörüne dair manidar bir farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizinden elde edilen bulgular 7. tabloda verilmektedir.

Tablo 7. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Alt Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonucu

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	Sd	F	p
Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme	1	183	27,557	4,685	3-699	1,354	,256
	2	160	27,950	4,696			
	3	188	28,191	4,214			
	4	172	27,279	5,020			
	Toplam	703	27,748	4,656			
Planlama ve Amaç Edinme	1	183	30,786	5,858	3-699	1,508	,211
	2	160	31,368	5,848			
	3	188	31,542	5,231			
	4	172	30,401	5,843			
	Toplam	703	31,027	5,697			
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	1	183	72,125	11,791	3-699	2,318	,074
	2	160	75,350	10,139			
	3	188	73,457	11,698			
	4	172	73,436	11,481			
	Toplam	703	73,536	11,365			
Öğrenmede Bağımlılık	1	183	22,065	5,046	3-699	2,322	,074
	2	160	22,025	4,967			
	3	188	22,781	4,953			
	4	172	21,372	5,325			
	Toplam	703	22,078	5,088			

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık puanlarının üniversite faktörüne ilişkin istatistiksel olarak manidar farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonucu

	N	X	Ss	Sd	F	p
1	183	152,535	21,5553	3-699	1,992	,114
2	160	156,693	19,9117			
3	188	155,973	20,0428			
4	172	152,488	21,3720			
Toplam	703	154,389	20,7893			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık puanlarının öğretmenliği seçme nedeni faktörüne yönelik manidar bir farklılık olup olmadığına dair gerçekleştirilen ANOVA analizinden elde edilen bulgular 7. tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Alt Puanlarının Öğretmenliği Seçme Nedenine Göre Anova Testi Sonucu

	Öğretmenliği Seçme Nedeni	N	X	Ss	Sd	F	P
Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme	İsteyerek	467	27,843	4,465			
	Zorunlu	85	27,435	5,499	2-700	,339	,713
	Rastlantı	151	27,629	4,742			
	Toplam	703	27,748	4,656			
Planlama ve Amaç Edinme	İsteyerek	467	31,396	5,442			
	Zorunlu	85	29,741	6,740	2-700	3,576	,028
	Rastlantı	151	30,609	5,739			
	Toplam	703	31,027	5,697			
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	İsteyerek	467	73,914	10,882			
	Zorunlu	85	71,941	13,867	2-700	1,139	,321
	Rastlantı	151	73,264	11,267			
	Toplam	703	73,536	11,365			
Öğrenmede Bağımlılık	İsteyerek	467	22,064	5,194			
	Zorunlu	85	22,741	4,567	2-700	1,041	,354
	Rastlantı	151	21,748	5,032			
	Toplam	703	22,078	5,088			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık puanlarının öğretmenliği seçme nedeni değişkenine göre yalnızca planlama ve amaç edinme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu durum bölümünü isteyerek seçen katılımcılar lehinedir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları ile öğretmenliği seçme nedeni değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Toplam Puanlarının Öğretmenliği Seçme Nedenlerine Göre Anova Testi Sonucu

	N	X	Ss	Sd	F	p
İsteyerek	467	155,218	19,8555			
Zorunlu	85	151,858	25,4956	2-700	1,228	,294
Rastlantı	151	153,251	20,6595			
Toplam	703	154,389	20,7893			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri puanlarında öğretmenliği seçme nedenine yönelik istatistiksel olarak manidar farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p > .05$).

Akademik Kontrol Odağı Puanlarının Üniversite, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik kontrol odağı puanlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları 11. tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. Akademik Kontrol Odağı Puanlarının Ortalama Değerleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss
Dış Kontrol Odağı	703	1,00	4,55	2,4199	,63412
İç Kontrol Odağı	703	1,00	5,00	3,9998	,77003

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik dış kontrol odakları Tablo 11’de de görüldüğü gibi, “ortanın altında”, iç kontrol odakları ise “yüksek” düzeydedir.

Sınıf öğretmeninde okuyan öğrencilerin akademik kontrol odağı skorlarının üniversite faktörüne ilişkin manidar bir farklılık olup olmadığına dair gerçekleştirilen ANOVA analizinden elde edilen bulgular 12. tabloda sunulmuştur.

Tablo 12. Akademik Kontrol Odağı Puanlarının Üniversiteye Göre ANOVA Testi Sonucu

	Üniversite	N	X	Ss	Sd	F	p
Dış Kontrol Odağı	ADÜ	131	2,4913	,62025			
	Erciyes	223	2,3290	,63492			
	Sıtkı Koçman	136	2,4833	,66966	3- 699	2,573	,053
	Gaziosmanpaşa	213	2,4306	,61103			
	Toplam	703	2,4199	,63412			
	Üniversite	N	X	Ss	Sd	F	p
İç Kontrol Odağı	ADÜ	131	3,9478	,72915			
	Erciyes	223	4,0007	,76253			
	Sıtkı Koçman	136	4,0833	,70361	3- 699	,792	,498
	Gaziosmanpaşa	213	3,9773	,84062			
	Toplam	703	3,9998	,77003			

Tablo 12’ye bakıldığında, katılımcıların dış kontrol odağı skorlarının üniversite faktörüne ilişkin istatistiksel yönden manidar biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Katılımcıların akademik kontrol odağı skorlarının cinsiyet faktörüne ilişkin manidar bir farklılık olup olmadığına dair gerçekleştirilen t-testinden elde edilen bulgular 13. tabloda sunulmuştur.

Tablo 13. Akademik Kontrol Odağı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	T	p
Dış Kontrol Odağı	Kadın	490	25,6469	6,631	701	-5,728	,506
	Erkek	213	28,8545	7,243			
	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
İç Kontrol Odağı	Kadın	490	24,1653	4,608	701	1,452	,977
	Erkek	213	23,6150	4,634			

Tablo 13’e bakıldığında, öğretmen adaylarının iç ve dış kontrol odağı puanlarında cinsiyet faktörüne ilişkin istatistiksel yönden manidar farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Katılımcıların akademik kontrol odağı skorlarının sınıf seviyesi faktörüne yönelik manidar farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizinden elde edilen bulgular 14. tabloda sunulmuştur.

Tablo 14. Akademik Kontrol Odağı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonucu

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	Sd	F	p
Dış Kontrol Odağı	1	183	2,4143	,62343			
	2	160	2,4182	,66658			
	3	188	2,3419	,58063	3- 699	2,192	,088
	4	172	2,5127	,66324			
	Toplam	703	2,4199	,63412			
	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	Sd	F	P
İç Kontrol Odağı	1	183	4,0109	,79540			
	2	160	4,0646	,77229			
	3	188	4,0372	,69274	3- 699	1,783	,149
	4	172	3,8866	,81425			
	Toplam	703	3,9998	,77003			

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen adaylarının iç ve dış kontrol odağı puanlarında sınıf düzeyi faktörüne ilişkin istatistiksel olarak manidar farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p > .05$).

Katılımcıların akademik kontrol odağı skorlarının öğretmenliği seçme nedeni faktörüne ilişkin manidar farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizinden elde edilen bulgular 15. tabloda sunulmuştur.

Tablo 15. Akademik Kontrol Odağı Puanlarının Öğretmenliği Seçme Nedenine Göre Anova Testi Sonucu

		N	X	Ss	Sd	F	p
Dış Kontrol Odağı	İsteyerek	467	2,3381	,58162			
	Zorunlu	85	2,4652	,55518	2-700	14,324	,000
	Rastlantı	151	2,6472	,76442			
	Toplam	703	2,4199	,63412			
		N	X	Ss	Sd	F	P
İç Kontrol Odağı	İsteyerek	467	4,0525	,73734			
	Zorunlu	85	3,8922	,80578	2-700	3,280	,038
	Rastlantı	151	3,8974	,83463			
	Toplam	703	3,9998	,77003			

Tablo 15’de de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının iç kontrol odağı puanlarında öğretmenliği isteyerek seçen öğretmen adaylarının lehine, dış kontrol odağı puanlarında ise öğretmenliği rastlantısal olarak seçen öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Üniversite, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Ortalama Değerleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss
Akademik Özyeterlik	703	1,00	4,00	2,4357	,58545

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik puanları Tablo 16’da da görüldüğü gibi, “orta” düzeydedir.

Katılımcıların akademik öz-yeterlik skorlarının üniversite faktörüne ilişkin manidar farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizinden elde edilen bulgular 17. tabloda gösterilmektedir.

Tablo 17. Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Üniversiteye Göre Anova Testi

Üniversite	N	X	Ss	Sd	F	p
ADÜ-Aydın	131	15,847	3,763			
Erciyes-Kayseri	223	15,735	3,539			
Sıtkı Koçman-Muğla	136	15,595	3,464	3-699	79,113	,000
Gaziosmanpaşa-Tokat	213	20,220	3,502			
Toplam	703	17,088	4,107			

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarında üniversite faktörüne ilişkin istatistiksel yönden manidar farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). En yüksek akademik özyeterlik puanları Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerine aittir.

Katılımcıların akademik öz-yeterlik puanlarının cinsiyet faktörüne ilişkin manidar farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen t-testi analizinden elde edilen bulgular 18. tabloda verilmektedir.

Tablo 18. Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Mean	Ss	Sd	T	p
Kadın	490	17,634	3,806			
Erkek	213	15,831	4,493	701	5,459	,001

Tablo 18'e bakıldığında, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Katılımcıların akademik öz-yeterlik skorlarının sınıf düzeyi faktörüne ilişkin manidar farklılık olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ANOVA analizinden elde edilen bulgular 19. tabloda verilmektedir.

Tablo 19. Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	N	X	Ss	Sd	F	P
1	183	18,322	3,680			
2	160	15,625	3,726			
3	188	17,468	4,033	3-699	14,004	,000
4	172	16,720	4,497			
Toplam	703	17,088	4,107			

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarında sınıf düzeyi faktörüne ilişkin birinci sınıfların lehine istatistiksel yönden manidar farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının öğretmenliği seçme nedeni faktörüne ilişkin manidar farklılık olup olmadığına dair gerçekleştirilen ANOVA analizi bulguları 20. tabloda gösterilmektedir.

Tablo 20. Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Öğretmenliği Seçme Nedenine Göre Anova Testi Sonucu

	N	X	Ss	Sd	F	p
İsteyerek	467	17,015	3,969			
Zorunlu	85	17,552	4,187	2-700	,623	,537
Rastlantı	151	17,053	4,479			
Toplam	703	17,088	4,107			

Tablo 20’de de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarında öğretmenliği seçme nedeni faktörüne ilişkin istatistiksel yönden manidar bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$).

Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri, Kontrol Odağı, Akademik Öz-yeterlik Puanları ile Akademik Ortalamalar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Akademik ortalama, dış kontrol odağı, iç kontrol odağı, akademik öz-yeterlik, öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Akademik Ortalama, Kontrol Odağı, Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Akademik Ortalama	Dış Kontrol Odağı	İç Kontrol Odağı	Akademik Öz-yeterlik	Öz-düzenleyici Öğrenme Toplam
Akademik Ortalama	r	1				
	p					
	N	632				
Dış Kontrol Odağı	r	-,140*	1			
	p	,000				
	N	632	703			
İç Kontrol Odağı	r	,049	-,175*	1		
	p	,219	,000			
	N	632	703	703		
Akademik Öz-yeterlik	r	,010	,027	-,093*	1	
	p	,810	,481	,013		
	N	632	703	703	703	
Öz-düzenleyici Öğrenme Toplam	r	,093*	-,289*	,473*	-,105*	1
	p	,019	,000	,000	,005	
	N	632	703	703	703	703

$p<.05^*$

Tablo 21’e bakıldığında, öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile dış kontrol odağı ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu ilişki dış kontrol odağı ile negatif ve düşük düzeyde, öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları ile pozitif ve düşük düzeydedir. Dış kontrol odağı ile iç kontrol odağı ($r=-.175$, $p<.05$) ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları ($r=-.289$, $p<.05$) arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Dış kontrol odağı ile akademik öz-yeterlik arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$). İç kontrol odağı ile akademik öz-yeterlik arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-.093$, $p<.05$). İç kontrol odağı ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=.473$, $p<.05$). Akademik öz-yeterlik ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r=-.105$, $p<.05$).

Turkish Studies

Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerini Yordayıcı Faktörlere İlişkin Bulgular

Öz-düzenleme becerilerinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo22: Öz-düzenleme Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Model değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	45,272	4,535		9,982	,000
Dış kontrol odağı	-,265	,045	-,206	-5,891	,000
İç kontrol odağı	,829	,067	,429	12,335	,000
Akademik özyeterlik	-,113	,074	-,052	-1,521	,129
Akademik Ortalama	,062	,049	,044	1,279	,201

F= 57.808, p=0.00, R=0.519, R²=0.269

Tabloda verilen öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; dış kontrol odağı, iç kontrol odağı, akademik özyeterlik ve akademik ortalamalarının birlikte öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=0.519, p<.05). Bu değişkenler birlikte öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanlarına ilişkin varyansın % 27’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki göreceli önem sırası; iç kontrol odağı, dış kontrol odağı, akademik özyeterlik ve akademik ortalama şeklindedir.

Dış kontrol odağı (β= -.206, p<.05) öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. İç kontrol odağı (β= .429, p<.05) öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri (β=-.052, p>.05) ile akademik ortalamalarının (β=0.44, p>.05) öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Regrasyon analizi sonuçlarına göre, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öz-düzenleyici öğrenme becerileri = 45.272-0.265*dış kontrol odağı+0.829*iç kontrol odağı-0.113*akademik özyeterlik+0.062*akademik ortalama

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık puanlarında üniversiteye göre yalnızca strateji kullanımı ve değerlendirme puanlarında anlamlı fark vardır. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenliği seçme nedenine göre yalnızca planlama ve amaç edinme puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Öz-düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği benzer çalışmalar bulunmaktadır. Sağır, Çiltas, Azapağası ve Zehir’in (2010), çalışmalarında üniversite son sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf lehine öz-düzenleme becerileri arasında manidar fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alcı ve Altun’un (2007) çalışmalarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öz-düzenleme ve bilişüstü becerilerinde Lise 1 ve Lise 2’ler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilişüstü ve öz-düzenleme becerilerinde kızların lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun yanında Demirel, Erdoğan ve Aydın’ın (2015) ve Mandacı Şahin’in (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar eldeki araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Gömleksiz ve Demiralp’in (2012) çalışmalarında pedagojik eğitim alan katılımcıların öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin alt

boyutları olan “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” ile ölçeğin tümüne dair düşüncelerinin cinsiyet faktörüne ilişkin istatistiksel yönden farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların iç ve dış kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanlarda üniversiteye, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmazken, öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denetim odaklarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği benzer çalışmalarda bu bulguları destekleyen ve bulgularla örtüşmeyen sonuçlara rastlanmıştır. Dilmaç’ın (2008) görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında denetim odağını algılamada cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark yaratmış, kadınlar erkeklerle oranla daha içsel denetim odaklı bulunmuştur. Denetim odağını algılamada sınıf düzeyi değişkeni anlamlı bulunmamıştır. Serin, Bulut Serin ve Şahin’in (2009) çalışmalarında öğrencilerin kontrol odağı puanlarında erkekler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kontrol odağı puanları öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılaşmamaktadır. Sarıçam, Duran, Çardak ve Halmatov’un (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının iç ve dış kontrol odağı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken, iç kontrol odağı puanlarında kadınlar lehine, dış kontrol odağı puanlarında ise erkekler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen-edebiyat, mühendislik, iktisat ve eğitim fakültelerinde eğitim alan öğrencilerle yapılan araştırmada, öğrencilerde bulunan denetim odaklarının sınıf seviyesi ve cinsiyete ilişkin manidar bir farklılıkta olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Durna ve Şentürk, 2012). Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt’un (2001) çalışmalarında Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin denetim odağı puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, alanlarına göre anlamlı olarak değiştiği bulunmuştur. Saracaloğlu, Yenice ve Özden’in (2013) yaptıkları çalışmada sosyal, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları akademik kontrol odaklarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim alınan anabilim dalı değişkenlerine göre manidar farklılıkta olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların akademik öz-yeterlik puanlarında öğretmenliği seçme nedenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Üniversiteye göre Gaziosmanpaşa Üniversitesi lehine, cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının lehine, sınıf düzeyine göre 1. Sınıfların lehine anlamlı fark saptanmıştır. Akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği benzer çalışmalara bakıldığında Arpacı ve Birhanlı’nın (2013) çalışmalarında fen bilimleri bölümünde eğitim gören öğrencilerin biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlik algı seviyelerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi faktörlerine ilişkin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Batar ve Aydın’ın (2014) çalışmalarında fakültelerin ikinci sınıf seviyelerinde eğitim alan Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım öz-yeterlik inançları en yüksek seviyede olduğu, birinci sınıf seviyelerinde eğitim alan Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım öz-yeterlik inançlarının en düşük seviyede olduğu; cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcıların yazılı anlatım becerisine ilişkin erkek katılımcılara göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz’un (2009) çalışmasında da öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında; sınıfa ve cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmuştur. Demirtaş, Cömert ve Özer’in (2011) araştırmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Külekçi’nin (2011) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Aslan ve Uluçınar Sağır’ın (2008) çalışmalarında öğrencilerin fen bilgisi öğretmenliği programını tercih etme nedenlerine göre öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Doruk ve Kaplan’ın (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Gökdağ Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan’ın (2015) ve Özbaş’ın (2014) çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının sınıf seviyesi

Turkish Studies

faktörüne ilişkin farklılık gösterdiği, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) ve Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır'ın (2012) çalışmalarında öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile dış kontrol odağı, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ve planlama ve amaç edinme puanları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. İç kontrol odağı, strateji kullanımı ve değerlendirme, öğrenmede bağımlılık ve akademik öz-yeterlik skorlarıyla akademik ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam puanlarında üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretmenliği seçme nedenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Katılımcıların akademik ortalamaları ile öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Akademik öz-yeterlik puanları ile dış kontrol odağı skorları arasında da manidar bağlantı bulunmamıştır. Öz-düzenleyici öğrenme becerileri toplam skorlarıyla dış kontrol odağı skorları arasında negatif ve düşük düzeyde, iç kontrol odağı puanları arasında pozitif ve orta düzeyde, akademik öz-yeterlik puanları arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler adayları üzerinde yapılan çalışmada öz-yeterlik algılarıyla akademik kontrol odağı alt boyut skorları arasında istatistiksel yönden manidar bir bağlantının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013).

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç edinme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve toplam öz-düzenleyici öğrenme becerilerini “yüksek” düzeyde kullandığı görülmektedir. Öğrenme bağımlılığı ise “orta” düzeydedir. Bu durumda, sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerini oldukça yüksek kullandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının daha çok iç kontrol odaklı olduğu sonucuna ulaşılması önemli bir bulgudur. Çünkü katılımcılar yaptıkları işlerin sorumluluğunu üstlenmekte, olay veya çıktıların kendi davranışından, sergilediği çabadan veya bir kişilik özelliğinden kaynaklandığına inanmaktadırlar.

Birinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ikinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri süresince öz-yeterlik algılarını geliştirici etkinliklerin artırılması sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini kullanabileceği öğrenme ortamları oluşturularak, öğretim elemanlarının bu sürece rehberlik etmeleri sağlanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre öz-yeterlik algılarındaki düşüşün sebepleri farklı nitel araştırmalarla incelenebilir.

Erkek katılımcıların dış kontrol odağı puanları kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik algıları ise kadın öğretmen adaylarında daha yüksektir. Öğretmen adaylarının akademik ortalamalarıyla yalnızca dış kontrol odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak benzer çalışmalarda farklı sonuçların da elde edildiği görülmektedir. Bu farklılıklara ilişkin boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Benzer araştırmalar farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla ve farklı kademelerdeki öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, (250-167).
- Akın, A. (2010). Başarı yönelimleri ve akademik kontrol odağı: Yapısal eşitlik modeli. *Eurasian Journal of Education Research Issues*, (38), 1-18.
- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 9-17.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(1), 93-102.
- Arpacı, A. ve Birhanlı, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1199-1220.
- Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 3-14.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/19 Winter 2013, p. 63-80, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4473, ANKARA-TURKEY.
- Aslan, O. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve öz yeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi, *8th International Educational Technology Conference (IETC-2008)*, Eskişehir (Bildiriler kitabı).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Ciltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çakır, Ö. Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbaş, A. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamada fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 21-34.

- Demirel, M., Erdoğan, Ö. ve Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69-84.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2), 623-632.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dilmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-14.
- Doruk, M. ve Kaplan, A. (2012). Sınıf Öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(7), 291-302.
- Duran, M. ve Bekdemir, M. (2013). Görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısıyla görsel matematik başarısının değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 27-40.
- Durna, U. ve Şentürk, K. F. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8(15), 37-48.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/8 Summer 2014, p. 417-433, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7222>, ANKARA-TURKEY.
- Fettahlioğlu, P., Güven, E., İnce Aka, E., Sert Çıbık, A. ve Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 159-175.
- Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Gömlüksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Haşlamam, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- İsrail, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızı, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 32-40. DOI: 10.5961/jhes.2015.107

- Külekçi, G. (2011). İngilizce Öğretmen adaylarının öz-yetkinlik inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- Mandacı Şahin, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *NWSA: Education Sciences*, 5(3), 1370-1381.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290.
- Özbaş, S. (2014). Sınıf Öğretmeni adaylarının biyoloji öz-yeterlik algıları. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 56-63.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding and S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self perception* (Vol. 2). Westport CT: Ablex Publishing.
- Pintrich, P. R. and De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sağır, M. Ö., Çıltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri; İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını: 100.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(1), 21-35.
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R. ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 237-242.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250.
- Sarıçam, H., Duran, A., Çardak, M. ve Halmatov, M. (2012). The examination of pre-school teacher candidates' academic locus of control levels according to gender and grade. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 67-74.
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Şahin, F.S. (2009). Factors affecting the learning and studying strategies, and locus of control of the trainee teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1127-1136. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.203
- Şengüder, Ş. (2006). *Lise 1-III sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, *Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tekbıyık, A., Camadan, F. ve Gülay, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz düzenleyici öğrenme stratejileri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/3 Winter 2013, p. 567-587, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4473>, ANKARA-TURKEY.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R. and Karabenick, S. A. (2003). *Assessing academic self-regulated learning*. Presented at Indicators of Positive Development Conference sponsored by Child Trends, Washington, DC.
- Yeşilyaprak, B. 2004. Denetim odağı. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.