T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

AFET EĞİTİM VE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
AFET EĞİTİM VE YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ: ACİL YARDIM VE AFET YÖNETİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEZEN TUNA

Tez Danışmanı
DR. ÖĞR. ÜYESİ FEHMİ VOLKAN AKYÖN

ÇANAKKALE – 2021

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

AFET EĞİTİM VE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
AFET EĞİTİM VE YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ: ACİL YARDIM VE AFET YÖNETİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEZEN TUNA

Tez Danışmanı
DR. ÖĞR. ÜYESİ FEHMİ VOLKAN AKYÖN

ÇANAKKALE – 2021

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Sezen TUNA

26 /08/2021

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansımın ve araştırma sürecimin bütün aşamalarında tecrübelerini, bilgilerini ve zamanını esirgemeyip her fırsatta yardımcı olan değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN' e, araştırmam boyunca bütün zorluklarda bana destek ve yardımcı olan değerli arkadaşım Fatma ZENGİN'e, hayatım boyunca her anımda yanımda ve destek olan canım aileme ve hayat arkadaşım Tolga YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SEZEN TUNA

Çanakkale, Ağustos 2021

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ: ACİL YARDIM VE AFET YÖNETİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Sezen TUNA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Afet Eğitimi ve Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Fehmi Volkan AKYÖN
26/08/2021,11

Gelişen ve küreselleşen dünyada afetler ile yaşamayı öğrenmeye çalışmakta ve kendimizi geliştirmekteyiz. Fakat en büyük görev ve sorumluluk afetin yaşanmasında sorun ile mesleki olarak karşı karşıya kalan afet yönetiminin her evresinde mücadele eden afet yöneticileridir.

Çalışmanın literatür kısmında afet ve afet yönetimi evreleri açıklanmış olup Bilişüstü Öğrenme stratejilerinin tanımı ve evreleri açıklanmıştır. Problemin tanımı ve problem çözme basamaklarına değinilmiştir.

Çalışmanın araştırma kısmında Acil Yardım ve Afet yönetimi ve Acil Durum ve Afet Yönetimi öğrencilerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi ölçülmüştür. Katılımcıların farklı demografik özelliklerine göre bilişüstü öğrenme stratejileri ve problem çözme becerisini etkileyen durumlara yer verilmiştir. Geleceğin afet yöneticileri olarak nitelendirdiğimiz bu öğrencilerin problem çözme becerisinde ne kadar başarılı oldukları ve bu sorunlar karşısında bilişüstü öğrenme stratejilerinin hangi evrelerinden faydalanarak sorunları çözdükleri ortaya konmuştur.

Son olarak daha önce yapılmış çalışmalardan faydalanılmış benzerlikler ve farklılıklara yer verilmiştir. Çalışmadan çıkan sonuçlar değerlendirilerek önerilerde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Afet, Afet Yönetimi, Bilişüstü Öğrenme Stratejisi, Problem Çözme

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE STUDENT'S METACOGNİTİVE LEARNİNG STRATEGİES ON PROBLEM-SOLVİNG SKİLLS: A STUDY ON EMERGENCY AND DİSASTER MANAGEMENT STUDENTS

Sezen TUNA
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Master of Science Disaster Education And Management
Advisor: Dr. Fehmi Volkan AKYÖN
26/08/2021,11

We are trying to learn to live with disasters in the developing and globalizing world and we are improving ourselves. However, the greatest duty and responsibility falls to disaster managers who professionally encounter the problem of experiencing disasters and struggle at every stage of disaster management.

In the literature section of the study, the stages of disaster and disaster management are explained, the definition and stages of Metacognitive Learning strategies are explained. The definition of the problem and the steps of problem solving are mentioned.

In the research part of the study, the Effect of Emergency and Disaster Management and Emergency and Disaster Management on Metacognitive Analysis Strategy was evaluated. Metacognitive learning strategies and situations affecting problem solving skills are included according to the different demographic characteristics of the participants. It has been revealed how successful these students, whom we define as disaster managers of the future, are in problem solving skills and which stages of metacognitive learning strategies they solve in the face of these problems.
Finally, there are similarities and differences drawn from previous studies. The results of this study were evaluated and recommendations were presented.

Keywords: Disaster, Disaster Management, Metacognitive Learning Strategy, Problem Solving.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER ..... **V**
ETİK BEYAN ..... **İ**
TEŞEKKÜR ..... **İİ**
ÖZET ..... **İİİ**
ABSTRACT ..... **İV**
SİMGELER VE KISALTMALAR ..... **Viİİ**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **İX**

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 PROBLEMİN KONUSU 1
1.2. PROBLEMİN DURUMU 1
1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI 2
1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 2
1.5 ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ 2
1.6. SAYILTILAR 3
1.7 SINIRLILIKLAR 3

İKİNCİ BÖLÜM

KURUMSAL ÇERÇEVE

2.1. AFET KAVRAMININ TANIMI 4
2.2. AFET YÖNETİMİ 9
Türkiye'de Afet Yönetimi 11
2.2.1. Afet Yönetiminin Temel İlkeleri ve Hedefleri *11*
2.2.2. Afet Yönetiminin Evreleri *13*
2.3. AFET EĞİTİMİ 15
2.4. ÖĞRENME 16
2.4.1. Öğrenme Stratejileri *17*
2.5. BİLİŞÜSTÜ KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ 20
2.5.1. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri *24*
2.6. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME 29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 32
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ 32
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE YÖNTEM 40
3.4. KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (KPÇE) 40

3.5. BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ (BÖSBÖ)..... 40
3.6. GÜVENİLİRLİK ANALİZLERİ 41
3.7. VERİLERİN TOPLANMASI..... 41
3.8. VERİLERİN ANALİZİ 42
3.9. GEÇERLİLİK ÇALIŞMALARI..... 42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. KATILIMCILARIN "KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE ETTİKLERİ PUANLARIN BETİMSEL İSTATİSTİKLERİ 44
4.2. KATILIMCILARIN "BİLİŞÜSTÜ ÖĞRENME ENVANTERİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE ETTİKLERİ PUANLARIN BETİMSEL İSTATİSTİKLERİ 76

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ 106
5.2. TARTIŞMA 109
5.3. ÖNERİLER 112
KAYNAKÇA 113
ÖZGEÇMİŞ 118

SİMGELER VE KISALTMALAR

AYAY	Acil Yardım ve Afet Yönetimi
ADAY	Acil Durum ve Afet Yönetimi
MAKÜ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MYO	Meslek Yüksek Okulu
SBF	Sağlık Bilimleri Fakültesi
SPSS	Statistical Package For The Social Sciences
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
ÇOMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
AFAD	Afet ve Acil Durum Başkanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
KPÇE	Kişiler arası Problem Çözme Envanteri
BÖSBÖ	Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Çalışmaya katılanların cinsiyet bilgisi frekans dağılımları	32
Tablo 2	Çalışmaya katılanların medeni durum bilgisi frekans dağılımları	33
Tablo 3	Çalışmamıza katılanların yaş bilgisi frekans dağılımları	33
Tablo 4	Çalışmamıza katılanların eğitim durumu bilgisi frekans dağılımları	33
Tablo 5	Çalışmamıza katılanların mezun olduğu lise bilgisi frekans dağılımları	33
Tablo 6	Çalışmamıza katılanların okul bilgisi frekans dağılımları	33
Tablo 7	Çalışmamıza katılanların barınma yeri bilgisi frekans dağılımları	34
Tablo 8	Çalışmamıza katılanların çalışma bilgisi frekans dağılımları	34
Tablo 9	Çalışmamıza katılanların çalışma yılı bilgisi frekans dağılımları	34
Tablo 10	Çalışmamıza katılanların nerde çalıştığı bilgisi frekans dağılımları	34
Tablo 11	Çalışmamıza katılanların hangi kamu biriminde çalışma bilgisi frekans dağılımları	35
Tablo 12	Çalışmamıza katılanların STK üyeliği bilgisi frekans dağılımları	35
Tablo 13	Çalışmamıza katılanların hangi STK'ya üye oldukları bilgisi frekans dağılımları	35

Tablo 14	Çalışmamıza katılanların bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz bilgisi frekans dağılımları	35
Tablo 15	Çalışmamıza katılanların şu anki not ortalaması bilgisi ile ilgili frekans dağılımları	36
Tablo 16	Çalışmamıza katılanların yabancı dil biliyor musunuz bilgisi frekans dağılımları	36
Tablo 17	Çalışmamıza katılanların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi bilgisi frekans dağılımları	36
Tablo 18	Çalışmamıza katılanların yabancı dil sınav puanı bilgisi frekans dağılımları	36
Tablo 19	Çalışmamıza katılanların Erasmus yapma bilgisi frekans dağılımları	37
Tablo 20	Çalışmamıza katılanların Erasmus yapmak isteme bilgisi frekans dağılımları	37
Tablo 21	Çalışmamıza katılanların staj yaptınız mı bilgisi frekans dağılımları	37
Tablo 22	Çalışmamıza katılanların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz bilgisi frekans dağılımları	37
Tablo 23	Çalışmamıza katılanların hiç afet yaşadınız mı bilgisi frekans dağılımları	38
Tablo 24	Çalışmamıza katılanların afet yaşadıysanız o an nasıl tepki verdiniz bilgisi frekans dağılımları	38
Tablo 25	Çalışmamıza katılanların Kendinizi bu mesleğe uygun görüyor musunuz bilgisi frekans dağılımları	38

Tablo 26	Çalışmamıza katılanların Kendinizi bu mesleğe uygun görme sebebiniz nedir bilgisi ile ilgili tanımlayıcı istatistikler	39
Tablo 27	Çalışmamıza katılanların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz bilgisi frekans dağılımları	39
Tablo 28	Kişiler arası problem çözme envanteri ölçeği soru dağılımları	40
Tablo 29	Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği soru dağılımları	41
Tablo 30	Kişiler arası problem çözme envanteri ölçeği güvenilirlik analizi	41
Tablo 31	Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği güvenilirlik analizi	41
Tablo 32	Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeğine ait faktör analizi bulguları KMO ve Bartlett's Küresellik testi	43
Tablo 33	Kişiler arası problem çözme envanteri ölçeğine ait faktör analizi bulguları KMO ve Bartlett's Küresellik testi	43
Tablo 34	Katılımcıların "kişiler arası problem çözme envanteri ölçeğinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri	44
Tablo 35	Katılımcıların cinsiyet gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	44
Tablo 36	Katılımcıların medeni durum gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.	45
Tablo 37	Katılımcıların yaş gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	46
Tablo 38	Katılımcıların eğitim durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	48

Tablo 39	Katılımcıların okudukları lise gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	49
Tablo 40	Katılımcıların okuduğunuz üniversite gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	51
Tablo 41	Katılımcıların barınma gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	52
Tablo 42	Katılımcıların çalışma durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	53
Tablo 43	Katılımcıların çalışma yılı gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	54
Tablo 44	Katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	55
Tablo 45	Katılımcıların kamu çalışma yeri gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	57
Tablo 46	Katılımcıların herhangi bir STK'ya üye misiniz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	58
Tablo 47	Katılımcıların hangi stk 'ya üyesiniz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	59
Tablo 48	Katılımcıların bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	60
Tablo 49	Katılımcıların şu an ki not ortalamanız gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	61

Tablo 50	Katılımcıların herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	62
Tablo 51	Katılımcıların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi (YDS, YÖKDİL, TOEFL, İELTS) durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	63
Tablo 52	Katılımcıların yabancı dil puanı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	64
Tablo 53	Katılımcıların Erasmus yaptınız mı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	65
Tablo 54	Katılımcıların Erasmus yapmadıysanız yapmak istiyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	66
Tablo 55	Katılımcıların staj yaptınız mı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	67
Tablo 56	Katılımcıların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	68
Tablo 57	Katılımcıların hiç afet yaşadınız mı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	69
Tablo 58	Katılımcıların afet anında ne hissettiniz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	70
Tablo 59	Katılımcıların kendinize bu mesleği uygun görüyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	72

Tablo 60	Katılımcıların kendinizi bu mesleğe neden uygun görüyorsunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	73
Tablo 61	Katılımcıların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	75
Tablo 62	Katılımcıların "Bilişüstü öğrenme envanteri ölçeğinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri	76
Tablo 63	Katılımcıların cinsiyet gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri	76
Tablo 64	Katılımcıların medeni durum gruplarına göre Bilişüstü öğreneme stratejileri güdü düzeyleri	77
Tablo 65	Katılımcıların yaş gruplarına göre biliş üstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	78
Tablo 66	Katılımcıların eğitim durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	79
Tablo 67	Katılımcıların okudukları lise gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	80
Tablo 68	Katılımcıların okuduğunuz üniversite gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	81
Tablo 69	Katılımcıların barınma yerleri gruplarına göre biliş üstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	82

Tablo 70	Katılımcıların çalışma durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	83
Tablo 71	Katılımcıların çalışma yılı gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	84
Tablo 72	Katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	85
Tablo 73	Katılımcıların kamu çalışma yeri gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	86
Tablo 74	Katılımcıların herhangi bir STK'ya üye misiniz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	86
Tablo 75	Katılımcıların hangi STK'ya üyesiniz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	88
Tablo 76	Katılımcıların bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	89
Tablo 77	Katılımcıların şu an ki not ortalamanız gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	90
Tablo 78	Katılımcıların herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	91
Tablo 79	Katılımcıların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi (YDS, YÖKDİL, TOEFL, İELTS) durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri	92
Tablo 80	Katılımcıların yabancı dil puanı durumu gruplarına göre	93

Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

Tablo 81 Katılımcıların Erasmus yaptınız mı durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 94

Tablo 82 Katılımcıların Erasmus yapmadıysanız yapmak istiyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 95

Tablo 83 Katılımcıların staj yaptınız mı durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 96

Tablo 84 Katılımcıların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 97

Tablo 85 Katılımcıların hiç afet yaşadınız mı durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 98

Tablo 86 Katılımcıların afet anında ne hissettiniz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 99

Tablo 87 Katılımcıların kendinizi bu mesleği uygun görüyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 101

Tablo 88 Katılımcıların kendinizi bu mesleğe neden uygun görüyorsunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 102

Tablo 89 Katılımcıların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri 103

Tablo 90 Katılımcıların Bilişüstü öğrenme stratejileri ile problem çözme becerileri ile ilişkisi 104

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm; yapılan problemin konusunu, problemin durumunu, araştırmanın amacını, önemini ve araştırma sorularını: problem ve alt problemleri kapsamaktadır.

1.1. Problemin Konusu

Araştırma konusunu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi (AYAY) bölümü öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini ölçmektir.

Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca aldıkları bilişüstü öğrenme strateji kabiliyetlerinin problemler ile karşılaşıldığında kullandıkları çözme becerileri bu tezin konusunu oluşturacaktır. Yaşanılan afet ve acil durumlarda görev almaları halinde başarılı olması ve bu problemi nasıl çözecekleri konusunda nasıl bir rol üstlenmeleri gerektiği problemin konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Problemin Durumu

21. yy hem dünyada hem de ülkemizde meydana gelen afetler nedeniyle afetler yüzyılı olarak adlandırılmaktadır. Afetlerin bu artan trendi afet yönetimini de çok önemli yere koymaktadır.

Afetlere karşı hazırlık yapılması afetlerin azaltılmaya çalışılması, afetlere zamanında müdahale edilmesi, afetlerde oluşacak olan can ve mal kayıplarının oranını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bundan dolayı afet öncesi ve afet sonrasındaki çalışmalarda görev alan personelin bu gelişmelerde nasıl görevler üstleneceği çok önemlidir. Özellikle afet sonrasında kaos ve karmaşanın çok fazla olduğu problemler ile sık sık karşı karşıya kalındığı durumlarda nasıl tutum sergileyeceği, ne tür özellikler göstereceği oldukça önemlidir.

Bilişüstü öğrenme stratejileri ise kişilerin sahip olduğu bilişsel stratejileri nasıl seçtiği, izlediği ve kullandığıyla ilgilidir. Problem çözme becerilerini etkin kullanan kişilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında daha profesyonelce davranmasına yardımcı olmaktadır. Söz konusu bu durum Acil Yardım ve Afet yönetimi öğrencileri ile Acil durum

ve Afet yönetimi (ADAY) öğrencileri için de geçerlidir. Çünkü: Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü öğrencileri afetin, karmaşanın ve problemlerin çok olduğu alanlarda çalışmaktadır. Buda onların alacakları sorumluluğu ve bu problemler karşısında nasıl bir bilişüstü stratejisi kullanarak problem çözme becerisi kullanacaklarını gösterecektir. Bu sebeple çalışma Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü öğrencileri ve Acil durum ve Afet Yönetimi öğrencileri ile yapılmış ve onların bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanarak problem çözme özellikleri incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Acil Yardım ve Afet Yönetimi bölümü öğrencileri ile Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek Yüksekokulu Acil durum ve Afet yönetimi öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi. Öğrencilerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumları, çalışma durumları, nerede çalıştıkları, kamuda nerede çalıştıkları, STK üyesi olma durumları ve bölümü isteyerek seçme durumlarının bilişüstü öğrenme stratejilerinin problem çözme becerisi üzerine etkisini tespit etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Acil Yardım ve Afet Yönetimi bölümü öğrencileri ile Acil durum ve Afet Yönetimi öğrencilerinin sahip oldukları bilişüstü öğrenme stratejilerinin problem çözme becerilerini; karşılaştıkları problemler karşısında etkin kullanma becerilerini ölçmesi açısından önem taşımaktadır. Bir bakıma; Acil Yardım ve Afet Yönetimi bölümü ve Acil durum ve Afet yönetimi öğrencileri işleri gereği; karşılaştıkları problemli durumlara bireysel olarak gösterecekleri bilişüstü stratejilerinin etkisi ile problem çözme becerilerini kullanarak çözüme kavuşturmaları için farkındalık yaratacağı ve yapılabilecek çalışmalara da kaynak olabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın ana hipotezi şu şekildedir:

H_1: Acil yardım ve afet yönetimi bölümü ve Acil durum ve afet yönetimi öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerinin problem çözme becerisi üzerine etkisi arasında ilişki vardır.

Araştırmanın alt hipotezleri şu şekildedir:

-$H_{1.1}$: Bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılmasında bilinç düzeyleri ne derecededir.

-$H_{1.2}$: Problemlere yaklaşım şekilleri ve problemleri çözme becerileri ile bilişüstü stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

-$H_{1.3}$: Problemleri anlama ve çözme şekilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkisi vardır.

-$H_{1.4}$: 4 yıllık Acil Yardım ve Afet Yönetimi bölümü öğrencileri ile 2 yıllık Acil Durum ve Afet Yönetimi bölümü öğrencileri arasında bilişüstü stratejileri kullanmada anlamlı farklılık vardır.

1.6. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan Acil Yardım ve Afet Yönetimi bölümü ve Acil durum ve Afet Yönetimi öğrencilerinin, verilen ifadelerin tamamını okuyarak ve anlayarak cevaplandırdıkları varsayılmaktır.
2. Araştırmaya katılan Acil Yardım ve Afet Yönetimi ve Acil Durum ve Afet Yönetimi bölümü öğrencilerinin, ölçekleri yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini belirttikleri varsayılmaktadır.
3. Seçilen örneklemin; evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
4. Uygulanan ölçek sorularının araştırmanın problemini test etme bakımından yeterli olduğu varsayılmaktadır.
5. Araştırma problemlerini test etmek için kullanılan istatistiki analizlerin geçerli ve yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü öğrencileri ile Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek Yüksekokulu Acil Durum ve Afet Yönetimi öğrencilerini kapsamaktadır.
2. Araştırma üniversite öğrencilerini kapsamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde bütünleşik afet kavramı, afet yönetim ve eğitimi, bilişüstü öğrenme ve problem çözme; ilgili diğer faktörler ile birlikte alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

2.1. Afet Kavramının Tanımı

Afet kelimesi dilimize Arapçadan geçmiş bir kelimedir. TDK'de afet "çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım ve kıran" şeklinde tanımlanmaktadır. Tarihte farklı toplumların farklı biçimlerde maruz kaldığı birçok doğal, teknolojik veya insan kaynaklı afetler yer almaktadır (http://www.tdk.gov.tr).

Afet, AFAD Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğünde 'Toplumun tamamı veya belli kesimleri için ekonomik, sosyal ve fiziksel kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaydır. Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur.' şeklinde tanımlanmaktadır (AFAD, 2014; Çelik, 2020 s.11).

Afet kavramını açıklamak adına birçok tanım yapılmakla birlikte gerek ülkemizde gerekse dünyada herkes tarafından kabul edilen genel bir afet tanımının olmadığı görülmüştür. Afet tanımlarında görülen bu çeşitlilik, afetin algılanış biçimindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Laçiner ve Yavuz, 2013: 115). Bu nedenle çalışma genelinde afet kavramının birçok tanımına yer vererek kavramın doğru anlaşılması hedeflenmiştir.

Afet, tanımı ile insanlara zarar veren olaylara denir. Doğal olması, can ve mal kaybına neden olması ve hızlı ilerlemesi ve engellenememesi afet özelliklerindendir (Kahyaoğlu, 2016).

UNDISR'nin kabul ettiği tanımına göre afet: Bir toplumun kendi kaynaklarını kullanarak başa çıkamadığı, toplumun işleyişini ciddi şekilde bozan ve insan, malzeme, ekonomik ve çevresel kayıplara yol açan doğal ve insan kaynaklı veya teknoloji kolaylardır (http://www.unisdr.org).

Diğer bir ifade ile afet, meydana geldiği bölgedeki birçok kurum ve kuruluşun koordineli bir biçimde görev almasını gerektiren ve insanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar meydana getiren, normal yasamı ve insan aktivitelerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplumları veya insan topluluklarını etkileyen doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olaylar şeklinde ifade edilebilmektedir (Erkal ve Değerliyurt, 2009: 149).

5902 sayılı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'da afet: Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar şeklinde tanımlanmıştır (http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr).

Dünya Afet Raporu'nda (World Disaster Report) afet, on ya da daha fazla insanın ölümüyle, yüz ya da daha fazla insanın ise etkilenmesiyle sonuçlanan, kişilerin kendi olanakları ile üstesinden gelemeyip yardım talep etmek zorunda kaldıkları durum, şeklinde ifade edilmektedir (Akyel, 2007).

Yukarıda verilen afet kavramı tanımlarına ve diğer tanımlardan yola çıkarak, doğal, teknolojik veya insan kökenli bir olayın afet sonucunu doğurabilmesi için, insan toplulukları ve insan yerleşkeleri üzerinde kayıplar meydana getirmesi, ekonomik ve mali kayıplara yol açması, bu kayıpların yerel imkân ve kaynaklarla üstesinden gelinememesi ve insan faaliyetlerini bozarak veya kesintiye uğratarak bir veya birçok yerleşme birimini etkilemesi gerekmektedir. Başka bir deyişle afette bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçlar önemli olabilmektedir (Ergünay,2009: 3). Kimsenin yaşamadığı bir adayı etkileyen Tsunami veya hiçbir insanın yaşamadığı bir coğrafi alanda oluşan deprem afet niteliği taşımaz. Olay mutlaka insanları ekonomik, psikolojik, sosyal yönlerden olumsuz anlamda etkileyebilmelidir (Ceber,2005:6).

Afet, en temel anlamı ile insanlara zarar veren felaket düzeyindeki olaylar olarak tanımlamak mümkündür. Büyük boyutta can ve mal kaybına neden olan afet; insanların yaşadığı bölgelerde, bireylerin sosyal, ekonomik, çevresel ve fiziksel faaliyetlerini engelleyen ve geride bıraktığı hasarları onarmak adına eldeki tüm imkânların ve kaynakların yetersiz kaldığı doğal afetler veya insani kökenli afetlerdir. Zarar görebilirlik seviyeleri birey ve toplumların ekonomik ve sosyal durumlarına bağlıdır (Cannon, 1994). Ayrıca afet kavramları farklı şekillerde de tanımlanmaktadır.

“Afet” tanımı, Birleşmiş Milletler tarafından kabul görmüş ve uluslararası yazılıp kullanılmaktadır. Etkilenen toplumun yalnızca kendi kaynaklarını kullanarak başa çıkamadığı, insanların maddi veya çevresel kayıplarına neden olan, toplumun işleyişinin ciddi şekilde bozulmasına sebep olan olaylardır (The United Nations, 1992).

Afetler kökenlerine göre beşeri afetler ve doğal afetlerdir (Özmen, 2017). Beşeri afet türleri insan kaynaklı ve yapay olup, doğal afet türleri ise oluşan doğa olayları ile meydana gelmektedir. Doğal afetler ise meteorolojik kökenli ve jeolojik kökenli olarak ikiye ayrılır. Doğal afet türleri Çizelge 2,1’de açıklanmaktadır.

Çizelge 2,1. Doğal Afet Türleri Afet Türleri

Doğal Afetler	
Meteorolojik Kökenli Afetler	
Sel	Su taşkını olarak da adlandırılan sel; sürekli yağan yağmur veya eriyen karın birikimiyle taşan su kaynağıdır.
Aşırı Kar	Belirli bir bölgede yağan karın, bazı zamanlarda beklentileri aşıp tahminlerin ve limitlerin üzerinde yağması durumudur.
Çığ	Yüksek kesimlerdeki dağlarda biriken kar bir şekilde koparak yuvarlanmasıyla hacimlenip boyut kazanan kar yığınıdır.
Don	Yer veya yere yakın yüksekliklerde hava sıcaklığının donma seviyesinin altına düştüğünde, hava içerisindeki su buharının yoğunlaşarak yerde buz kristallerine ve buz tabakasına dönüşmesine don denir.
Fırtına	Yatay yönlü hava hareketi olan rüzgar, estiği yere veya yüzeye doğru bir kuvvet uygular ve bu kuvvetin şiddeti fazla olursa fırtına olarak adlandırılır.
Tipi	Bir tür kar fırtınası olarak bilinen tipi, kuvvetli rüzgar ve yoğun kar yağışı ile ortaya çıkan, görüşün azaldığı tehlikeli bir meteorolojik kökenli afet türüdür.
Yıldırım Düşmesi	Bulut ile yeryüzü arasındaki elektrik boşalmalarıdır. Yıldırım olayında büyük ölçüde enerji açığa çıkar ve geçtiği havayı çok yüksek derecelerde ısıtır. Bu olay sonucu açığa çıkan enerjinin yakıcı ve yıkıcı etkisi vardır.
Dolu	Bir tür yağış olan dolu; kar ve yağmur gibi sıvı özelliği bulunmayan tamamen katı, buz biçimli yağışların meydana gelmesi sonucu oluşur.
Sis	Sisin meydana gelmesi için havanın nem dengesini yani; sıcaklık, rüzgar ve basınç oranlarını kaybedip taşıyabileceği nem kapasitesinin üzerine çıkması ve fazla nemin yoğuşma yaparak sis bulutlarına dönüşmesidir.
Kuraklık	Meteorolojik Kuraklık yağışların “normal” seviyesinin altına düşmesi olarak tanımlanır.
Orman Yangını	Yıldırım düşmesi, yanardağ patlaması ve yüksek sıcaklık gibi doğal sebeplerle çıkan yangınlar ekolojik olarak meydana gelmesidir.
İklim Değişikliği	İklim değişikliği**,** belirli zamanlarda olan doğal iklim değişiklikleri ile, doğrudan ya da dolaylı olarak küresel atmosferin bozulmasına sebep olan insan faaliyetlerinin sonucunda iklimde meydana gelen bazı değişiklikler ol
Jeolojik Kökenli Afetler	

Deprem	Başlangıç noktası yerkabuğunun altında bulunur ve derinlerinde ise yeraltındaki katmanların, yeraltı boşluklarındaki tavanların çökmesiyle ya da kırılıp yer değiştirmesiyle meydana gelen sarsıntılardır.
Heyelan	Heyelan; zemini yapay dolgu, kaya gibi malzemelerden oluşan eğimli arazilerin yerçekimi, su olayları ve eğimin etkisiyle hareket etmesidir.
Kaya Düşmesi	Fiziki veya kimyevi olarak bozulmalara uğramış, farklı boyutlarda ve çeşitlerde parçalanmış kayaların kendiliğinden ya da diğer dış etkenlerden dolayı eğim aşağı hızlanarak hareket etmesi olayıdır.
Tsunami	Tsunami; Deniz tabanında oluşan ani hareketliliklerden doğan, deniz yüzeyinde seri halde art arda gelen dalgalardır

Beşeri; Türk Dil Kurumunda (TDK) kelime anlamı "insanoğlu ile ilgili" olarak ifade edilmesinden anlaşılacağı gibi, beşeri afetler doğal yoldan olmayan insanlara ve doğaya maddi manevi zararlar veren olaylardır. İnsanların neden olmasından ötürü bu tip afetler beşeri afetler olarak nitelendirilir. İnsan kaynaklı bazı büyük felaketler de beşeri afet olarak adlandırılmaktadır. Bu durum insanlara bağlı olarak ortaya çıkan risk ve afet durumlarıdır (Lomnitz, 1994).

Çizelge 2,2'de beşeri afet türleri verilmektedir.

Çizelge 2,2. Beşeri Afet Türleri

AFET TÜRLERİ			
Beşeri Afetler	Toprak Erozyonu	Hava Kirliliği	Asit Yağmuru
	Ozon Tabakasının Delinmesi	Su Kirliliği	Toprak Kirliliği

Meteorolojik kökenli afetler hava olayları ile oluşan afetlerdir. Jeolojik kökenli oluşan afetler yer hareketleri ile mevcut yapıların zarar görmesi ve afetin şiddetine göre mevcut yapıların yıkılma ve zarar görme ihtimali bulunmaktadır. Afet yönetim planı ile oluşabilecek zararlara karşı önlemler alınmaktadır.

2.2. Afet Yönetimi

Uluslararası tanıma göre afet yönetimi; afetlerin engellenmesi, zararların en aza indirilmesi, oluşabilecek afetlere karşı hazırlıkların yapılması, afetlerin oluşmasındaki etkenlere karşı hızlı bir şekilde müdahale edilmesi, etkin ve hızlı bir ilk yardım, arama kurtarma, geçici barınma ve yeniden inşa çalışmalarının yapılması, bütün bunların için yerel yönetim, halk, kamu kurumları ve sivil toplum örgütleriyle organize olarak tüm olanak ve imkânların belirlenen hedeflere göre kullanılmasını gerektiren multidisipliner bir yönetim sürecidir (Bulat,2020 s:22-23).

Kadıoğlu'na (2008) göre insanoğlu halen gelmiş olduğu bilgi ve teknoloji düzeyine karşın, doğal afetlere neden olabilen deprem, kuraklık, volkanik patlama ve fırtınalar gibi doğal olayların oluşumu üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Özellikle bunların önlenmesi açısından insanoğlunun yapabilecekleri çok sınırlıdır. Günümüzde ve gelecekte afetler karşısında yapılabilecek en etkili ve tek hareket, bu afetlerin etkilerinden kurtulmak veya bunların toplum üzerindeki etkilerini en aza indirmek için araştırmalar yapmak, çeşitli planlar geliştirmek ve bunları uygulamaya koymaktır. İşte insanların yaşadıkları çevrede meydana gelen doğal olaylardan haberdar olmaları, bunları nedenlerine kadar ayrıntısı ile tanımaları ve bu olayların tekrarı durumunda bunlardan hiç etkilenmeme veya en az oranda etkilenmelerine olanak tanıyan çalışmaların tümüne "Afet Yönetimi" denilmektedir (Değerliyurt ve Erkal, 2009:151).

Bir başka tanıma göre afet yönetimi; kentsel ve kırsal alanda yaşamakta olan tüm toplumun doğal, insan ürünü veya teknolojik nitelikteki afetlere karşı, koruyucu önlemlerden başlayarak, afete hazırlık, afete müdahale ve mücadele ile afet sonrası yapılacak tüm ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik rehabilitasyon çalışmalarının planlanması, yasal ve yönetsel metinlerle düzenlenmesi, uygulanması, mali kaynaklarının temini, koordine edilmesi ve tüm bu çalışmaların denetlenmesi faaliyetlerinin bütünüdür şeklinde ifade edilmektedir (Gündüz, 2008:39).

Afet yönetiminin temel hedefi; afetleri engellemek, afetlerin oluştuğu anda ve afetten sonraki zamanda afetin etkisinden en kısa sürede en az zararla kurtulmayı hedeflemektir. Afet yönetiminin etkili ve başarılı olabilmesi için afet yönetim planı

oluşturulmalı ve halk için eğitim programları düzenlenmeli, halk bilinçlendirilmelidir (Putra vd. 2011).

Modern afet yönetimi sisteminde, Kayıp ve Zarar Azaltma, Hazırlık, Tahmin ve Erken Uyarı, Afetleri anlamak gibi afet öncesi korumaya yönelik olan çalışmalara "risk yönetimi" denilirken; Etki Analizi, Müdahale, İyileştirme, Yeniden Yapılanma gibi afet sonrası düzeltmeye yönelik olarak yapılan çalışmalara ise "kriz yönetimi" adı verilir. Risk yönetiminin ihmal edildiği yerlerde kriz yönetimi başarılı olamaz (Kadıoğlu, 2008:2).

Demirci ve Karakuyu'ya (2004) göre bu bağlamda etkin bir afet yönetimi çalışması, afet öncesi, afet sırası ve afet sonrası ihtiyaç duyulan tüm çalışmaları kapsamaktadır (Değerliyurt ve Erkal, 2009:151).

Olağanüstü olaylarla mücadele ve modern afet yönetiminde dikkate alınması gereken ilk husus; doğada hangi tehlikelerin olduğunu bilmek ve oluşabilecek tehlikelerin zararlarını azaltmak amacıyla en akılcı, mantıklı ve en az zararla afeti atlatacak yol ve metotların kullanılmasıdır. Bunun için tüm insanlara önemli görevler düşmektedir(Kaya, 2019).

UNP/UNDRO tarafından 1991 yılında yayınlanan Afet Yönetimi El Kitabı'na göre afet yönetimi şunları içermektedir:

a) Olası afetlerin olumsuz etkilerini azaltıp, ekonomik yönünü gözeterek, afetlerin ortaya çıka bilirliğini azaltıcı önlemlerin planlanması ve bunların yürütülmesi,

b) Hemen olabilecek afet tehdidine karşı uyarı-hazırlık düzenlemelerinin yapılması, alarm veya uyarı dönemleri ile afet etkisinin kötü sonuçlarında, etkin acil durum önlemlerinin düzenlenmesi,

c) Göçüklerde, sel baskınlarında, kıtlıkta, "yavaş seyirli" afetlerde bölgenin ve bölge halkının durumunun saptanarak takip edilmesi, çözüm ve tedbirlerin zamanında uygulanması,

d) Afetten hemen sonra (acilen) yaşam kurtarma için acil yardım çabalarının uygulanması,

e) İyileşmeyi hızlandıracak rehabilitasyon önlemlerine hız kazandırılması ve afet sonrası devam eden sürekli gelişmenin teşvik edilmesi (Işık, Aydınlıoğlu, Koç, Gündoğdu, Korkmaz ve Ay, 2012:88).

Türkiye'de Afet Yönetimi

İB-İTÜ'ye (2002) göre Türkiye'de halen uygulanmakta olan afet yönetim sistemi, 1959 yılında çıkarılan ve 4623 sayılı yasayı yürürlükten kaldıran, 7269 sayılı "Umumi Hayata Müessir Afetler Dolayısıyla Alınacak Tedbirlerle Yapılacak Yardımlara dair kanun" ile belirlenmiştir. Bu yasanın 4. maddesi gereğince Bakanlar Kurulu'nun 01.04.1988 gün ve 88/12777 sayılı kararı ile gerek merkezde ve gerekse il ve ilçelerde nasıl örgütlenileceği ve afet müdahale sistemi içerisinde yer alan kuruluşların görev, yetki ve sorumlulukları ile planlama ve hazırlık esasları belirlenmiştir. Bu bağlamda "Afetler Merkez Koordinasyon Kurulu" Bayındırlık ve İskân Bakanlığı Müsteşarı'nın başkanlığında Milli Savunma Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı, Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, Orman Bakanlığı müsteşarları ile Türkiye Kızılay Derneği Genel Başkanı veya Genel Müdürü'nün katılımıyla oluşmaktadır. Bu kurula Genelkurmay Başkanlığı'nın görev ve sorumlulukları ile ilgili konularda Genelkurmay Başkanlığı temsilcisi de katılır (Değerliyurt ve Erkal, 2009:161).

2.2.1. Afet Yönetiminin Temel İlkeleri ve Hedefleri

Afet yönetiminin temel ilkelerini yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde uygulanmak üzere aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

a. Karşılaşılan ve karşılaşılabilecek tüm afetleri tanımlamak,

b. Etki ve olasılık unsurlarını da dikkate alarak, etkin bir risk analizi yapmak,

c. Risk analizi sonuçlarına göre, etkin bir risk yönetimiyle afetlerin önlenmesi, zararlarının azaltılması veya paylaşılmasına yönelik çalışmalar yapmak,

ç. Afetlerin oluşması durumunda müdahale çalışmalarını planlamak ve uygulamak,

d. Afet sonrasında sosyal, psikolojik ve ekonomik unsurları içeren iyileştirme ve yeniden inşa çalışmalarını yürütmek (Büyükbaş ve Ormanoğlu, 2013:29).

Kadıoğlu (2011) tarafından afet yönetimi, afet risklerinin azaltılması; afetlerin şiddetinin ve oluşturacağı kötü sonuçlarının önlenmesi ve azaltılması; senaryo ve olası hasar ve ihtiyaçların tahmin edilmesi; acil durumlara müdahale, planlama ve hazırlık; eğitim ve tatbikatlar; erken uyarı, tahmin, izleme; afet sonrası ihtiyaç analizi; afet anında hızlı ve etkili müdahale ve iyileştirme; afet sonrası iyileştirme ve rehabilitasyon vb. için sürekli, bütünleşik, kapsamlı, çok sektörlü, çok disiplinli sosyoekonomik yöntem, planlama ve önlemlerin uygulanması faaliyetlerinin tümü olarak özetlenmektedir (Büyükbaş ve Ormanoğlu, 2013:29).

Afet yönetiminin hedeflerini, afet olmadan önce ve afet olduktan sonra olarak iki başlık altında toplayabiliriz.

Afet olmadan önce:

-Olası afetlerden toplumun en az zarar ve fiziksel kayıplarla kurtulabilmesi için gereken teknik, yasal ve yönetsel tüm önlemleri olaylar olmadan önce almak,

-Olası hallerde afet olmadan olayları önlemek, bunun başarılamadığı durumda ise kurtarma, ilk yardım ve iyileştirme çalışmalarının en hızlı, verimli ve etkili bir şekilde yapılmasını sağlamak,

-Afet zararlarının azaltılması çalışmalarını kalkınmanın her aşamasına katmak ve böylelikle mevcut riskin artmasını önlemek ve sürdürülebilir bir kalkınma sağlamak,

-Toplumun her kesiminin olayların etkilerinden en az zararla kurtulabilmesi için gerekli bilgilerle donatılmasını sağlayacak eğitim programları uygulamak.

Afet olduktan sonra:

-Mümkün olan en fazla sayıdaki insanı kurtarmak ve sağlığına kavuşmasını sağlamak,

-Afetlerin doğurabileceği ek tehlike ve risklerinden insan canını ve malını korumak,

-Afetten etkilenen toplulukların yaşamsal gereksinimlerini mümkün olan en kısa zamanda karşılamak ve hayatın bir an önce normal hale getirilmesini sağlamak,

-Afetin doğurabileceği ekonomik ve sosyal kayıpların en düşük düzeyde kalmasını veya yaraların bir an önce sarılmasını sağlamak,

-Afetten etkilenen topluluklar için emniyetli ve gelişmiş yeni bir yaşam çevresi oluşturmaktır (Şengün ve Temiz, 2007:264).

Afet Yönetiminin Evreleri

Afet yönetim modelinin süreklilik gerektiren ve iç içe girmiş evrelerden oluşan bir model olduğunu söyleyen Şengün ve Temiz (2007), bu modelin birbirini izleyen ve sürekli bir döngü oluşturan temel bileşenlerini;

1. Zarar Azaltma Evresi,

2. Hazırlık Evresi,

3. Kurtarma ve İlk Yardım Evresi,

4. İyileştirme Evresi,

5. Yeniden Yapım Evresi olarak ifade etmektedir (Büyükbaş ve Ormanoğlu, 2013:27).

Acil durum yönetiminin amaçları; hayat kurtarmak, yaralanmaları önlemek, mal-mülk ve çevreyi korumaktır. Bu amaçla aşağıda belirtilen başlıklar altında bir sistem hayata geçirilmelidir.

1. Zarar Azaltma; afetlerde zarar azaltımı, afet anında uygulanacak yasal mevzuatın gözden geçirilmesi ve ihtiyaç anında yeniden düzenlenmesi, yapı ve deprem yönetmelikleri, alan kullanım yönetmeliklerinin gözden geçirilmesi ve gerekiyorsa yeniden düzenlenmesi, afet tehlikesi ve riskinin makro ve mikro ölçekte yeniden belirlenmesi, geliştirilmesi ve tehlike haritalarının hazırlanması, ihtiyaç duyulan bilimsel ve teknik araştırma-geliştirme faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması, ülke çapında deprem kayıt ağları, erken uyarı ve kontrol sistemlerinin kurulması ve geliştirilmesi, afet zararlarının azaltılması kavramının, kalkınmanın her aşamasında dâhil edilmesi ve uygulanmasının sağlanmasıyla sağlanır.

2. Önceden Hazırlık; merkezi düzeyde afet yönetimi ile ilgili planların hazırlanması ve geliştirilmesi, il düzeyinde "Kurtarma ve Acil Yardım Planlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, planlamalarda görev ve sorumluluk verilen personelin eğitim ve tatbikatlarla bilgi düzeylerinin geliştirilmesi, gerektiğinde bölgesel malzeme merkezleri kurulması ve

kritik malzemelerin depolanması, alarm ve erken uyarı sistemlerinin kurulması, işletilmesi ve geliştirilmesi gibi ana faaliyetlerin yürütülmesi ile mümkündür.

3. Kurtarma ve İlk Yardım evresinde; haber alma ve ulaşım faaliyetleri yürütülür, ihtiyaçların belirlenir, arama ve kurtarma faaliyetleri sürdürülür, ilkyardım, tedavi, tahliye, geçici iskan, yiyecek, içecek, giyecek, yakacak temini, güvenlik ve çevre sağlığı ile koruyucu hekimlik, hasar tespiti, tehlikeli yıkıntıların kaldırılması gibi çalışmalar, yangınlar, patlamalar, bulaşıcı hastalıklar vb. ikincil afetlerin önlenmesi gibi durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılır.

4. İyileştirme; bu dönemde yürütülen faaliyetlerin ana hedefi, afete uğramış toplulukların; haberleşme, uzun süreli geçici iskân, ulaşım, su, elektrik, kanalizasyon, eğitim, ekonomik ve sosyal faaliyetler vb. ihtiyaçlarını karşılamaktır.

5. Yeniden İnşaat; afetten etkilenen veya zarar gören tüm insan aktivitelerinin afetten önceki düzeyden daha ileri bir düzeyde karşılanabilmesi, bu evrede yapılacak faaliyetlerin ana hedefidir.

Bu amaçlar doğrultusunda AFAD bünyesinde AFAD Kanunun 6. maddesi ve devamı Başkanlık teşkilatının teşekkülüne ve hizmet birimlerinin görevlerine ayrılmıştır.

a) Planlama ve Zarar Azaltma Dairesi Başkanlığı

b) Müdahale Dairesi Başkanlığı

c) İyileştirme Dairesi Başkanlığı

d) Sivil Savunma Dairesi Başkanlığı

e) Deprem Dairesi Başkanlığı

f) Yönetim Hizmetleri Dairesi Başkanlığı'ndan oluşmaktadır (Kemaloğlu, 2015:137-138).

2.3. Afet Eğitimi

Afetlerin verdikleri zararlar, coğrafyanın özelliklerine bağlı olarak değişmekle birlikte canlı yaşamına doğrudan etki ederken, can ve mal kayıplarına neden olmaktadır. Ayrıca inşaları ve diğer canlıları doğrudan etkilerken bunun yanında uzun dönemde dolaylı etkileri de görülmektedir. Bu etkilerin başında ekonomik etkiler gelmektedir.

Bu durumdan dolayı afetlerin doğrudan ve dolaylı etkilerinden dolayı oluştuğu zararlı önlemenin başında eğitim gelmektedir. Afet Eğitimi; BM tarafından 'İnsanların canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğreterek, afet riskini ve kırılganlığını azaltarak, toplumun dayanıklılığını artırmayı amaçlayan eğitimlerdir' şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan Afet eğitimlerinde psikolojik ve kişisel gelişimlere de yer verilmelidir (Çelik,2020 s.22-23).

Cvetković'e (2015) göre insanların, toplumların ve devletlerin önlenemeyen afetlerin zararlarını azaltmasında eğitim temel bir faktör olarak kabul edilmektedir. Beccari'ye (2016) göre eğitim zarar görebilirliği, afet riskini ve dirençliliği değerlendirmede kullanılan faktörlerden biridir. Adiyoso ve Kanegae'e (2012) göre afet eğitimi, afetler hakkında bilgiyi, farkındalığı, risk algısını ve afet hazırlıklarını etkilemektedir (Mızrak, 2018:57).

Australian Counter Disaster College (1983) tanımlamasına göre afet eğitimi, incinebilir topluma tehlike etkilerinin sonuçları hakkında bilgi vererek afetlerin her aşamasında (zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme) toplumun incinebilirliğini azaltmayı ve kapasitesini artırmayı amaçlayan bir strateji olarak ifade edilmektedir (Altıntaş, İnal ve Kaya, 2018:115).

Afet eğitimleri insanları afetler, tehlikeler, riskler, yaşanılan çevre, güvenilir bilgi kaynakları, çevredeki afetler ile ilgili kurum ve kuruluşlar hakkında bilgilendirmektedir. Afet eğitimi alan bireyler, afetlere karşı daha fazla hazırlanmaktadır ve afetlere nasıl müdahale edeceklerini ve afetlerden nasıl korunacaklarını ve afetlerden sonra hızlı bir şekilde eski haline dönmeyi etkili bir şekilde öğrenmektedirler. Afet eğitimleri sayesinde toplumda insanlar ve kurumlar arasında işbirliği artmaktadır. Afet eğitimleri insanları afetler hakkında daha fazla öğrenmeye teşvik etmektedir ve ilgiyi artırmaktadır. Aile ve çocuklara verilen afet eğitimleri daha etkili olmaktadır. Özellikle çocuklara okulda verilen eğitim toplumun geleceği yönünden oldukça önemlidir. Çocukların afetler hakkında bilgi

düzeylerinin yüksek olması toplumun afetlere karşı uzun dönem dirençli olmasını sağlayacaktır (Mızrak, 2018:62-63).

Ronan ve Towers'a (2014) afet eğitimlerinin amacı, insanların afetlere karşı dirençliliğini artırmak ve onlara afetlere hazırlık konusunda yardım ederek müdahale ve iyileşme safhalarının etkinliğini artırmaktır. Shiwaku ve Shaw'e (2008) göre afet eğitimi ile afet zamanında insanların güvenliğini artırmak amaçlanmaktadır (Mızrak, 2018:59).

Petal ve Izadkhah'a (2008) göre afet eğitimi; posterler, işaretler, oyunlar, belgeler, kısa videolar, hikâye kitapları, yap-bozlar, bilgisayar oyunları, müzikler, şiirler, danslar, kuklalar, sihirbazlık, sokak gösterileri, doğaçlamalar, pandomimler, kulüpler, projeler, yarışmalar, akademik ve bilimsel kuruluşların yardımıyla, afet tatbikatları, okullar ve kurslar yardımıyla verilebilir (Mızrak, 2018:60).

Sanduvac ve Petal'a (1999) göre Marmara depreminden önce ülkemizde sadece Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bulunurken depremden sonra da Milli Eğitim Bakanlığı, Boğaziçi Üniversitesi, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü, Türk Kızılay'ı, İstanbul Teknik Üniversitesi, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitim programları geliştirilmiştir (Akt, Koçak, 2019:90). 2009 yılında Türkiye Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD)'nın kurulması ile birlikte afet farkındalığı ve hazırlık aşamalarında ülkemiz hız kazanmıştır (Koçak, 2019:90).

2.4. Öğrenme

Öğrenme insan hayatının her anında her döneminde devam eden ve insanlarını hayatını etkileyen davranışlarını belirleyen bir süreçtir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren öğrenmeye başlar ve bu süreç hayatının sonuna kadar devam etmektedir. Smith (1983, s. 35)'e göre "Hemen hemen bütün insan davranışlarının öğrenme sonucunda meydana geldiği söylenebilir." Şeklinde belirtmiştir (Güçlü,2020 s. 7; Çöğenli,2011 s. 5).

Öğrenmenin tanımı yıllar boyunca araştırma konusu olmuştur. Senemoğlu'na göre öğrenme ''bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydan gelen davranışların kalıcı ve ya geçici olarak değişmesidir.'' Ergür'e göre bu davranış değişikliklerinin öğrenme kuramlarını 3 ana başlıkta toplamıştır.

1) Davranışçı kuramlar

Bu kuram öğrenmenin etkisiyle pekiştirme, tepki ve tekrar gibi dış etkilerle elde edilebilen bir sonuç olduğunu savunur.

2) Bilişsel Alan Kuramları

Bu kuram öğrenmenin beyin ile sinir sistemi arasındaki bağlantı sonucu oluşan bir süreci ifade ederler.

3) Bilgiyi İşleme Kuramı

Üstteki iki kuramı birleştirip çevreden gelen uyarıcıların algılanması, alınan bilgilerin anlamlı bir şekle dönüştürülmesi ve bu bilgilerin hafızada saklanması sürecini açıklamaktadır (Çöğenli,2011 s. 5).

Ekici'ye göre öğrenme bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan davranışların duyuşsal değişikliklerden oluşan kavramlardır. Kolb'a göre ise, deneyimin dönüştürülmesi sonucu oluşan bilginin oluştuğu süreçtir (Kolb, 1984, s. 41; Ekici, 2002, s. 42).

Erden ve Akman'da öğrenmeyi yukarıdaki tanımlara benzer olarak ''yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği'' olarak tanımlamıştır. Erden öğrenmenin 3 temel özelliği olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Öğrenme sonucunda kesinlikle bir davranış değişikliği olması gerekmektedir. Bu davranış zaman içerisinde ortaya çıkabilir.
- Öğrenme yaşantı ürünü olup bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Son olarak öğrenme kalcı izler taşır ve süreklidir (Çöğenli, 2011 s. 7-8; Erden 1995 s. 119-120).

Öğrenmeyi sosyal, biyolojik, sosyo-psikolojik, dış etkenler gibi bir çok faktör etkileyebilmektedir (Güçlü,2020 s. 8).

2.4.1. Öğrenme Stratejileri

Strateji bir amaca hedefe ulaşmak veya bir şeyi elde etmek için izlenen yolun geliştirilmesi için bir planın uygulanmasıdır (Açıkgöz, 2009 s. 67; Afacan, 2018 s. 28). Psikolojide strateji ger çağırma veya kodlama olarak da kullanılmaktadır (Ashman & Conway'den aktaran Duman, 2012, s.277).

Öğrenme stratejileri, çalışma becerileri geleneğinden ortaya çıkmış ancak bu gelenekle arasında önemli derecede farklılık göstermektedir. Selçuk'a göre öğrenme stratejileri, öğrenmeyi kolaylaştıran çevresel faktörlerden duyu organlarına gelen uyarıcıların sonucunda davranışların ve düşüncelerin tümüdür (Selçuk, 2008, s.204).

Arends, öğrenme stratejilerini hafızaya koyma, geri getirme gibi bilişsel stratejilerle birlikte öğrencinin öğrenmesini etkileyen ve öğrenci tarafından kullanılan düşünme ve davranışları kapsayan süreç olarak belirtmiştir (Arends, 1997, s.243).

Özer Öğrenme stratejilerini, bireyin kalıcı ve kolay olarak öğrenmesi yanı sıra;

- "Bireyi bilinçli öğrenici durumuna getirme,
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırma,
- Bireye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırma,
- Bireyin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım etme,
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlama" gibi başka işlevlerini de yerine getirdiğini belirtmiştir (Özer 2002, s.19; Afacan, 2018 s. 30).

Öğrenme Stratejileri 6 alt başlıkta incelenmektedir.

Dikkat Stratejileri

Bu Strateji, zihinsel faaliyetlerinin odaklaştığı stratejidir. Dikkati yönlendirmede kullanılan bu stratejide okunan bir metnin altını çizmek önemli bir noktadır. Önemli kelimelerin, vurgulu cümlelerin, anahtar kelimelerin altını çizmek yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Yüksel, 2011 s. 154; Subaşı, 2000).

Dikkat stratejisi özenle bir şekilde kullanılmadığı durumlarda, dış çevreden alınan bilgilerin, uyarıcıların sadece belirli bir kısmı belleğe atılacaktır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrenmenin dikkati sağlamada etkili bir öneme sahiptir (Öztürk, 1999; Afacan, 2018 s. 37).

Tekrar (Yineleme) Stratejileri

Okunan bir metinin kopyalanması, tekrar tekrar okunması, metinle ilgili kısa notlar almak, önemli yerlerin altının çizilmesi tekrar stratejiyi kapsamaktadır. Tekrar stratejiler belleğin uzun süreli olmasını ve belleğin depolama açısından daha fazla alana sahip olmasını sağlayabilir. Tekrar stratejisinin başlıca taktikleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Okunan bir bölümün sesli veya sessiz olarak tekrar edilmesi,

- Metin bittikten sonra karşıdaki birine veya kendi kendine anlatılması
- Okunan bölümün önemli noktalarının bir kâğıda not alınması
- Metin okunurken belirli aralıklarla durup cümlelerin tekrar edilmesi
- Metinde geçen bir düşüncenin farklı şekillerde söylenmesi
- Metinde önemli noktaların altının çizilmesi (Selçuk, 2008, s.205-206)

Tekrar stratejide diğer önemli bir nokta ise okunan metinde önemli kısmın altının çizilmesidir.

Anlamlandırma Stratejileri

Bu stratejinin temelinde bireyin karşılaştığı bilgiyi aynı şekilde alması veya zihnine yerleştirmesinden öte yana hafızasında önceden var olan, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlam katması ve bu şekilde zihnine yerleştirmesidir (Sünbül, 1998, s.31; Afacan, 2018 s. 39).

Bu stratejide bilgiyi olduğu gibi değil bilgiyi harmanlayarak anlamlı bir şekilde belleğe kazandırılmasıdır. Stratejide önceden olan bilgilerde kullanılmaktadır. Anlamlandırma stratejisinde önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlar;

- Materyali çağrıştıracak imgeler biçimlendirme
- Materyalin ana fikrini ve ana hatlarını ortaya koyma
- Özet çıkartma
- Metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma
- Sorular oluşturma veya mevcut sorulara cevap verme
- Mevcut bilgiyi harekete geçirme
- Geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanma (Öztürk, 1995 s.36).

1) Örgütleme Stratejisi

Okunan metni özetlemek ya da hiyerarşi oluşturmaktır. Örgütleme stratejisinde iki bilişsel sunulmaktadır. Bunlardan birincisi işleyen belleğe transfer etmek için bilgileri seçmek ve ikincisi işleyen bellekte yer alan bilgiler arasında ilişkiler oluşturmaktır.

Örgütleme stratejisinde bilgiler basamaklar haline getirilerek alt başlıklara onlarda tekrar alt başlıklara ayrılarak birbirlerini hatırlatmaları sağlanmaktadır. Örgütleme stratejisi alt parçalara bölmeyi, gruplamayı içerebilir. Örgütleme stratejisi özellikle karışık,

çözülmesi zor olan materyallerde işe yaramaktadır (Afacan, 2018 s.40; Schunk, 2009, s. 224).

2) Anlamayı İzleme Stratejileri

Anlamayı izleme stratejileri çalışmalarda biliş ötesi veya yürütücü biliş olarak da kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2009, s.69; Sönmez, 2017, s.283). Anlamayı izleme stratejilerinde kişinin kendisinin anlayıp ancak yanlış anlamasındaki hataları tespit etmesidir. Bu stratejide bireyin bilgiyi nasıl öğrendiğini bilmesidir (Sönmez, 2017, s.283).

Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlarına ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmada kullanacağı stratejileri belirlemesini içerir (Afacan, 2018 s.41).

3) Duyuşsal Stratejiler

Öğrenme stratejisinin sonuncusu olan duyuşsal strateji, güdüsel ve duygusal engelleri ortadan kaldırmaya yardımcı olan stratejilerdir. Öğrenmenin psikolojik boyutu da konular ve yöntemler kadar önemlidir. Çünkü psikoloji durum bireyin davranışlarını, tutumlarını etkilemektedir. Sınav kaygısı öğrencinin başarısını azaltabilmektedir. Böyle durumlarda sessiz bir yerde çalışmak, çevreden gelebilecek etkenlerden uzaklaşıp başarısızlık kaygısına kapılmamak için olumlu düşüncelerin kullanılması, sınav kaygısının üstesinden gelmek psikolojik olarak rahatlamak bireyin başarısını arttırır (Sönmez, 2017, s.283; Afacan, 2018 s.41).

2.5. Bilişüstü Kavramı ve Özellikleri

Biliş ötesi kavramı 1976 yılında ilk kez Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell'e göre bilişüstü "bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş"; "kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması" olarak tanımlanmıştır. Biliş ötesi '' kendine ait olan bellek ötesi'' terimine göre geliştirilmiştir. Ülkemizde 2000'li yıllardan itibaren kullanılmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Biliş ötesi kavramının "üst biliş" ve "yürütücü biliş" gibi kavramlarla ile birbirinin yerine kullanıldığı

görülmektedir. Ayrıca İngilizcesi ‘’metacognition’’ olan kavrama karşılık olarak da kullanılmaktadır (Çöğenli,2011, s.28; Namlu,2004,s. 125).

Üst biliş kavramı kendi düşünme sürecini bilmesi, öğrenme sürecinin farkında olması, öğrenme sürecini izleme ve bu süreci kontrol edebilme, gerekli durumlarda öğrenme yönteminin ve stratejilerinin anlayabilme ve kullanılabilme anlamına gelmektedir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007, s.672; Çöğenli,2011, s.28; Katrancı, 2013, s. 736). Bilişüstü birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Scott’a göre, kendisinin ve başkasının düşünme süreçlerini bilme, kendi düşünme sürecini düzenleme, kontrol edebilme olarak tanımlamaktadır (Scott,2008 s.3.; Çöğenli,2011, s.28). Senemoğlu’na göre “biliş herhangi bir şeyin farkında olma, o şeyi anlamak, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak o şeyin nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme durumu” olarak tanımlamıştır (Çöğenli,2011, s.28). Akın’a göre ise bilişüstü, kendisine ait bilişi hakkında bilgisi ve farkında olma durumudur (Akın,2006 s.98; Katrancı, 2013, s. 736).

Yaptığı çalışmalar ile biliş üstüne ışık tutan Flavell ‘’Bilişsel İzleme Kuramına’’ göre bilişüstü kavramını birbiriyle ilişki içinde olan

- Bilişüstü bilgi,
- Bilişüstü deneyimler
- Hedefler/görevler
- İşlemler/Stratejiler

olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır (Çögenli, 2011 s.30; Güçlü, 2020 s.34).

Schraw Bilişüstü bilgiyi, bireyin kendisinin bilişi ve bilişi hakkında bilgi sahibi olma durumu olarak tanımlamaktadır. Bilişüstü bilgiyi, bilişüstü bilginin durumsal bilgi, bildirimsel bilgi ve yordamsal bilgi olmak üzere üç başlık altında incelemiştir.

Bu bilgilerden ilki olan durumsal bilgi stratejinin nerede ve ne zaman kullanılacağının bilgisidir. Bireyin bir işi nasıl yapabileceğini içerir. Kişinin strajeteyi yapıp yapamayacağını ve hangi durumlarda ne yapması gerektiğini bilmesini gerektirir. Örnek olarak öğrencilerin derslerine karşı tutumunun ne kadar önemli olduğunu, konuları tekrar ne zaman gözden geçireceğini konuları ne zaman gözden geçireceğini ve problem çözerken kullandığı bir yaklaşımın neden en iyisi veya en etkili olduğunu bilmesi durumsal bilgiye örnek olarak gösterilebilir (Marzano vd., 1988, s. 27; Çögenli, 2011 s.31; Güçlü, 2020 s.35).

Bildirimsel Bilgi, kişinin bir göreve karşı yeteneğinin ve inançlarını kapsamaktadır. Bildirimsel bilgi olgusaldır. Kişinin verilen görevi yapıp yapamayacağını bilmesi

bildirimsel bilgi ile açıklanmaktadır. Örnek olarak öğrencinin okumanın sıkıcı olduğunu düşünmesi örnek olarak gösterilebilir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983, s. 303).

Yordamsal bilgi ise stratejilerin ve eylemlerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgileri içermektedir (Çögenli, 2011 s.31; Güçlü, 2020 s.35). Bir işin nasıl yapılacağı hakkında bilmeyi ifade etmektedir. Öğrencinin okuma etkinliklerinde parçayı nasıl inceleyip nasıl özetleyeceğini örnek olarak verilebilir (Çöğenli, 2011 s.31; Güçlü, 2020 s.35).

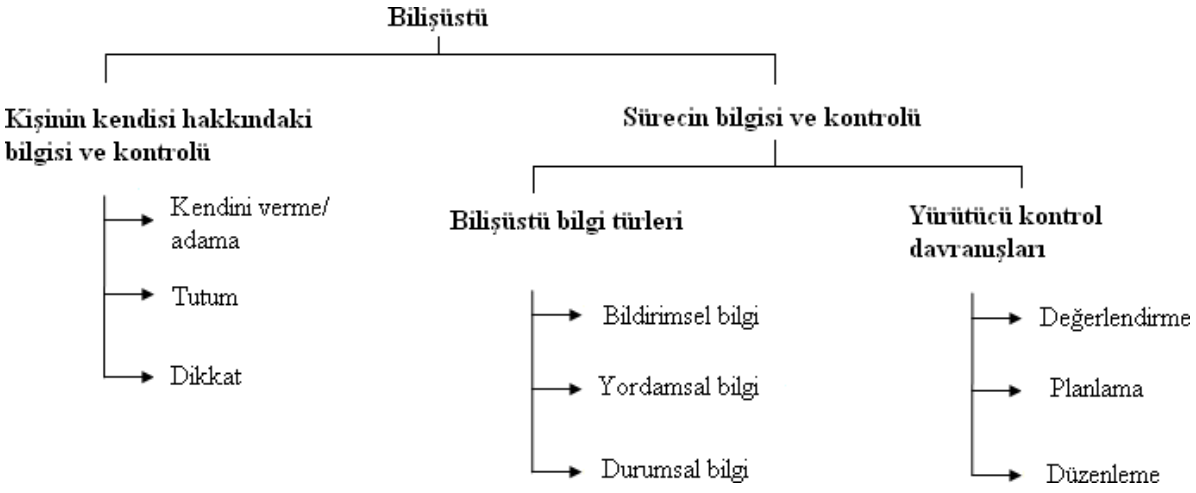
Özet olarak bireyin öğreneceği konuya yönelik bilgisi bildirimsel bilgiyi, konuyu nasıl öğrenebileceğini bilmesi yordamsal bilgiyi, konuyu neden öğrenmesi gerektiği ise durumsal bilgiyi içermektedir.

Bilişsel izleme kuramının ikinci boyutu oluşturan bilişüstü deneyimler, kişinin yaptığı bilişsel bir işlem sırasında hissettiği bilişsel ve duyuşsal deneyimlerdir. Öğrencinin okuduğu bir kitaptan sonra kafasının karıştığını düşünmesi bilişüstü deneyime örnek gösterilebilir. Flavell, bilişüstü deneyimlerin daha çok yansıtıcı düşünürken, plan yapmayı gerektiren veya karar vermenin zor olduğu, bilinç ve dikkat gerektiren durumlarda söz konusu olduğunu belirtmiştir (Gama, 2004, s. 14; Çöğenli, 2011 s.31).

Bilişsel izleme kuramının üçüncü boyutu olan hedefler ve görevler boyutunda birey, bilişüstü deneyimler yaşamaya ve bilişüstü bilgi edinmeye çaba sarf eder. Bilişsel izleme kuramının son boyutu olan işlemler ve stratejiler boyutu ise hedeflere ulaşma yolunda yardımcı olan özel tekniklerin kullanılmasıyla ilgilidir (Gama, 2004, s. 14; Çöğenli, 2011 s.32).

Görüldüğü üzere, Flavell bilişsel izleme kuramı bilişüstü kavramı dört biçimde incelemiştir. Bilişüstü bilgi, bireyin sahip olduğu bilgi hakkındaki bilgisini içerir. Bilişüstü deneyimler bireyin bilişsel süreçlerde yaşadığı deneyimlerle ilgilidir. Hedefler/görevler, bireyin deneyim kazanma ve bilgi edinme çabasını gösterir. İşlemler/stratejiler ise hedeflerine ulaşmada kullandığı yöntemlerle açıklanabilir.

Bilişüstü kavramının kuramsal dayanağını ortaya koyan başka bir sınıflandırma da Marzano ve diğerleri (1988) tarafından oluşturulmuştur. Marzano ve diğerleri (1988, s. 23), düşünmenin boyutlarından biri olan bilişüstü kavramını iki ana başlık altında açıklamışlardır: Bunlar; Bireylerin kendisi hakkındaki bilgisi ve kontrolü, sürecin bilgisi ve kontrolüdür (Çöğenli, 2011 s.32; Güçlü, 2020 s.36). Marzano ve Diğerlerinin Bilişüstü Sınıflaması şekilde sunulmuştur.



Şekil 3. *Marzano ve Diğerlerinin Bilişüstü Sınıflaması*

İlk olarak kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kontrolü, kendini verme, tutum ve dikkat olmak üzere 3 alt ana başlıkta açıklanmıştır.

Kendini verme durumu, yapılan veya üzerinde çalışılan bir problemin ya da işin çözüme ulaşması için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir (Doğanay, 1997, s. 37 Çöğenli, 2011 s.33). Öğrencilerin kendilerini derse vermeleri kendi kontrollerinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin akademik başarıları öğrencilerin kendilerini konuya odaklamasıyla artmaktadır (Marzano vd., 1988, s. 23).

Kişinin konuya karşı sergilediği tutumla kendini konuya vermesi, yakından ilgilidir. (Marzano vd., 1988, s. 23). Öğrencinin kendine karşı tutumu, öğretmene, bilgiye ve arkadaşlarına karşı olan tutumu öğrenmede önemli rol oynar (Doğanay, 1997, s. 37). Bilişüstü sürecin gelişimi için öğretmenlerin öğrencilere kazandırması gereken tutumlar şunlardır (Marzano vd., 1988, s. 24):

- Israrcı olma
- Yapabileceğini düşündüğünden fazla çabalama
- Kaynakların farkında olma ve onları kullanma
- Başarısızlıktan ders çıkarma

İnsanların dikkatlerini kontrol altına alamadıklarına dair yanlış inanışları vardır. Fakat kendini verme ve tutum gibi dikkatte kontrol altında tutulabilir. Marzano ve diğerlerine (1988, s. 25) göre, otomatik ve gönüllü olmak üzere iki tür dikkat çeşidi vardır. Otomatik dikkat reflekse dayalıdır. Bir çocuğun başını yüksek ses gelen yöne doğru çevirmesi örnek

olarak verilebilir. Gönüllü dikkat ise bilinç kontrolündedir ve etkin bir süreçtir. Kişinin bir resimdeki ayrıntıları görmek istemesi gönüllü dikkate örnektir(Güçlü,2020 s.37). Öğrencilerin çalışırken bilinçli dikkati kontrol etmesi tercih edilmelidir. Bu kontrolü değişik konuların değişik dikkat seviyelerini gerektirdiğinin ayrımını yaparak sağlayabilirler. Öğrencilerin okuma yaparken önemli gördükleri yerleri seçerek onların üzerinde odaklanmaları akademik başarının artması açısından önemlidir. Sürecin bilgisi ve kontrolü ise Paris, Lipson ve Wixson (1983) tarafından bilişüstü bilgi türleri ve yürütücü kontrol davranışı olarak iki başlıkta açıklanmıştır. Yürütücü kontrol davranışları ise değerlendirme, planlama ve düzenleme süreçlerini kapsamaktadır (Güçlü,2020 s.38).

Değerlendirme, bir zaman dilimi içindeki değişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içermektedir ve süreç süresince oluşur. "Okuduğum bir bölümü anlayabiliyor muyum? Karikatürün bana tam olarak anlatmak istediğini anladım mı?" gibi sorular, bireyin değerlendirme sürecinde kendi kendine sorduğu sorulardır. Planlama sürecinde birey amacına ulaşmak için uygun stratejileri planları seçer ve uygulamaya çalışır. Burada kişinin durumsal ve bildirimsel bilgisini kullanması gerekir. Birey üzerinde çalıştığı konuya uygun olan stratejileri bilmek zorundadır. Düzenleme sürecinde ise kişi amaç ve alt amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmesi gerekmektedir (Çöğenli, 2011 s.33).

2.5.1. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri

Bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanabilen ve etkili öğrenen kişilerin yetiştirilebilmesi, onların öğrenmeyi öğrenmesiyle olanaklı hale gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenmekte öğrenme stratejilerinin öğrenilmesinin kapsamı içindedir (Özer, 2008, s. 141; Taşdemir ve Tay, 2007, s. 173).

Lenz (1992, s. 3)"e göre, bilişüstü ve bilişsel stratejiler öğrenme sürecinde birbirinden aykırı olarak kullanılmazlar. Her iki stratejide birbirini tamamlar niteliktedir. Genel olarak
bilişüstü öğrenme stratejileri, kişinin öğrenirken kullandığı bilişsel stratejilerini düzenleyebilmesini kapsamaktadır.

Bilişüstü süreçleri düzenlerken izleme, planlama ve değerlendirme stratejiler arasında en çok kullanılan stratejilerdendir (Jacobs ve Paris, 1987, s. 259). Bilişi yönetme olarak da adlandırılan bilişüstü düzenleme, öğrencinin bir eğitim etkinliği içinde hem kişisel hem de eğitsel hedeflerine ulaşmasında kullanılacak stratejileri yönlendirmesini ya da geliştirmesini kapsamaktadır (Bayındır, 2006, s. 78).

2.5.2. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Birçok araştırmacı farklı şekillerde öğrenme stratejilerini tanımlayarak çeşitli sınıflamalar oluşturmuştur. Bu sınıflamaların büyük kısmında öğrenme stratejileri bilişsel ve bilişüstü olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır (Lenz, 1992, s. 2).

Bilişsel stratejiler ezberlemeyi, anlamlandırmayı ve organizasyonu sağlayarak yeni öğrenilen bilginin hafızaya kaydedilmesini, kaydedilen bilginin düzenlenmesini ve geri çağrılmasını sağlayan stratejilerdir. Bilişüstü stratejiler ise anlamaya hazırlanma, anlamayı takip etme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenmenin kontrolünü ve yönetimini sağlar.

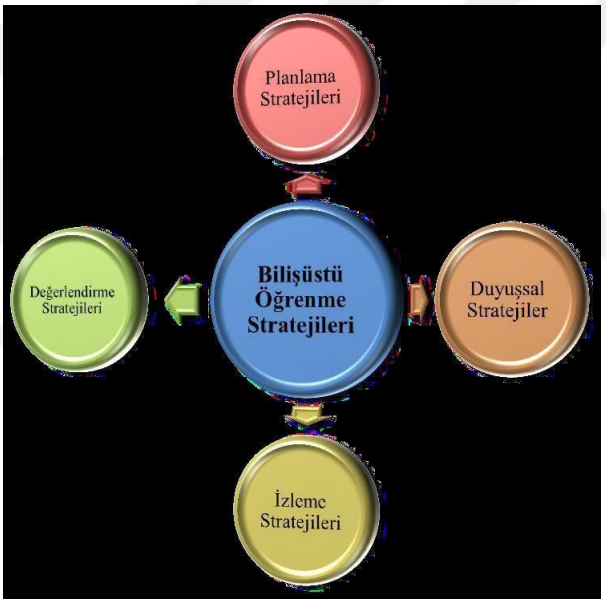
Öğrenme stratejileriyle ilgili oluşturulan sınıflamalarda, bilişüstü öğrenme stratejilerine oldukça önem verildiği görülmektedir. Buna göre aşağıda, öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan sınıflamaların birkaçı, bilişüstü öğrenme stratejilerinin kapsamı, içeriği ve özelliği temel alınarak açıklanmıştır.

Oxford (1990), oluşturduğu kapsamlı taksonomide öğrenme stratejilerini dolaylı ve doğrudan stratejiler olmak üzere 2 şekilde belirlemiştir. Doğrudan stratejiler; bellek, biliş ve telafi stratejileri, dolaylı stratejiler ise bilişüstü, sosyal ve duyuşsal stratejilerdir (Sünbül, 1998, ss. 34-35).

Sünbül (1998, ss. 34-35)‟ün belirttiğine göre dolaylı stratejilerin doğrudan öğrenmeyle bir ilişkisi olmadığını vurgulamış olup öğrencinin hedeflerine ulaşmasında öğrenmeyi düzenlemesine yardımcı olan stratejiler olduğunu bildirmiştir. Vermunt (1996, s. 26)‟da bu durumu destekler biçimde, bilişüstü etkinliklerin öğrenme çıktılarını dolaylı yollardan etkilediğini belirtmiştir. Bu durumda Oxford'un belirlediği dolaylı stratejilerin aslında bilişüstü süreçleri kapsadığı sosyal ve duyuşsal stratejilerinde bilişüstü stratejiler olarak sınıflandırılabileceği söylenebilir.

Yapılan sınıflamalar genel olarak incelendiğinde, çalışmalarda bilişüstü öğrenme stratejileri olarak en çok planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu stratejiler, öğrenenin öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olarak kendi öğrenme süreçleri hakkında düzenlemesini ve düşünmesini içermektedir. Bununla birlikte, ilgili alan yazından hareketle duyuşsal stratejilerinde, bilişüstü öğrenme stratejilerinin bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Çünkü öğrenen kişinin sahip olduğu duyuşsal özellikler, öğrenme sürecinin denetimini sağlamasında etkili olduğu görülmektedir.

İzleme, planlama ve değerlendirme stratejileri bilişüstü süreçlerin gelişmesinde kişiye yardımcı olan önemli öğrenme stratejileridir. Kişinin öğrenmeye başlamadan önce öğreneceği konuya yönelik amacını, hedefini belirlemesi, plan yapması, kullanacağı araç-gereçleri organize etmesi planlama stratejileriyle, öğrenme sırasında anlama düzeyini ve amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını periyodik olarak kontrol etmesi izleme stratejileriyle ve öğrendiği konuya ilişkin öğrenme sürecinin etkililiğini değerlendirmesi değerlendirme stratejileriyle ilişkilidir. Duyuşsal stratejiler ise, tüm boyutlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bilişüstü öğrenme stratejilerin sınıflandırılması şekilde sunulmuştur.



Şekil 9. Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Planlama Stratejileri

Planlama stratejileri, kişilerin öğrenirken kullandığı bilişüstü öğrenme stratejilerindendir. Planlama stratejiler kişinin bir şeyi öğrenmeye hazırlanırken ve öğrenme esnasında kullandığı ve zamanın planlanmasına yönelik olan stratejilerden biridir. Planlama stratejileri genel olarak, ilgili materyalin seçimi, stratejileri uygun şekilde sıralayabilme, görev analizi yapma, plan yapma ve organize edilmesi süreçlerini kapsamaktadır (Alcı ve Altun, 2007, s. 35). Brezin (1980, s. 233)"e göre planlama stratejileri ayarlama, seçme ve tahmin süreçlerinden oluşmaktadır.

Planlama sürecinde bireyler etkili performans sergileyebilmek için işine yarayan kaynakları bir araya getirerek uygun stratejileri seçmektedir. Bireyin bir işe, göreve veya herhangi bir şeye başlamadan önce sürecini ve dikkatini planlayabilmesi, okumaya başlamadan önce tahminler yapabilmesi ve kullanacağı stratejileri uygun biçimde sıralayabilmesi örnek olarak gösterilebilir (Schraw, 1998, s. 115).

King tarafından kullanılan düzenleyici kontrol listesinde planlama, izleme ve değerlendirme stratejileriyle ilgili sorular yer almaktadır. Buna göre, bireyin planlama stratejilerini kullanırken kendi kendine şu soruları sorması gerektiği belirlenmiştir:

- Konunun özü nedir?
- Amacım nedir?
- Hangi tür bilgi ve stratejiye gereksinimim var?
- Ne kadar zamana ve kaynağa gereksinim duyacağım? (Güçlü,2020 s.40)

İzleme Stratejileri

Bireylerin öğrenirken kullandığı bilişüstü öğrenme stratejilerinden bir diğeri strateji ise, izleme stratejileridir. İzleme stratejileri öğrenen bireyin, öğrenme sırasında öğrendiği konuya yönelik farkındalığıyla alakalıdır. Mayer ve Weinstein (1986)'ın "anlamayı/ kavramayı izleme stratejileri" olarak da kullandığı izleme stratejileri, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini yürütebilmesine ve öğrendiklerini düzenleyebilmesine imkân sağlayan stratejilerdir (Özer, 2008).

İzleme stratejileri genel olarak, bireyin kendi öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olmasını sağlamaktadır. Birey soru sorma, kendi kendini test etme gibi stratejileri kullanarak öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmektedir (Gagne, 1988"den aktaran Taşdemir ve Tay, 2007, s. 176). İzleme stratejileri öğrencinin bir eğitsel aktivite ya da ünite için öğrenme amaçlarını oluşturmasını, bu amaçların gerçekleştirilme düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse de anlamayı gözleme için gerekli stratejilerini değiştirmesini kapsamaktadır (Weinstein, 1984, s. 296; Weinstein ve Mayer, 1986, s. 323).

İzleme sürecinde birey, bir şeyi öğrenme esnasındaki anlama düzeyinin farkındalığını kazanır. Öğrencinin öğrenirken bir yandan da periyodik olarak kendine sorular sorması örnek olarak verilebilir (Schraw, 1998, s:115).

King tarafından oluşturulan düzenleyici kontrol listesinde öğrencinin izleme stratejilerini kullanırken kendi kendine şu soruları yöneltebilir:

- Ne yaptığımı açıkça anlıyor muyum?
- Konu anlamlı mı?
- Amaçlarıma ulaşıyor muyum?
- Değişiklikler yapmama gerek var mı?

Görüldüğü gibi, izleme stratejilerini kullanan bireyler bir yandan öğrenirken öte yandan da amaçlarının, kaynaklarının, geçmiş deneyimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaktadırlar (Conti, 2009, s: 888).

- ✓ İzleme stratejisinde hatalarını düzeltir.
- ✓ Kendini sorgular.
- ✓ Öğrenmenin her aşamasında kendini denetler.

Değerlendirme Stratejileri

Bireyin öğrenirken kullandığı bir diğer bilişüstü öğrenme stratejilerden değerlendirme stratejisidir. Bu stratejiler öğrenen bireyin, öğrenme sürecini bir bütün olarak ele alınması gerektiğini açıklar.

Sonuç olarak, birey değerlendirme stratejilerini kullanarak, öğrenme sürecindeki verimliliğini ve elde ettiği ürünü değerlendirir. Yani, bu stratejiler bireyin amaçlarını ve sonuçlarını tekrar değerlendirmesini içerir.

Test etme sürecinde birey bilgilerin güvenirliliğini ve doğruluğunu belirlemektedir. Bilginin etkinliği ise yargılama yargılama sürecinde ortaya konulmaktadır.

Birçok çalıma sonuçlarına bakılarak bilişüstü süreçlerinin değerlendirme süreçleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir (Güçlü,2020 s:41; Çöğenli,2011 s:50)

King ’in 1998 yılında oluşturduğu düzenleyici kontrol listesinde bireyin değerlendirme stratejisinde kendi kendine şu soruları sorması gerektiğini belirlemiştir:

- Amacıma ulaştım mı?
- Amaca ulaşmada işime yarayan nedir?
- Amaca ulaşmamda işe yaramayan neydi?
- Yaptıklarımı ilerde değişik bir biçimde yapabilir miyim?

Tüm bu verilere dayanarak, değerlendirme stratejileri öğrenen öğrenme sürecinin tamamını değerlendirmesini kapsamaktadır. Değerlendirme stratejisinde amaç ve sonuçların tekrar değerlendirilmesi sağlanır. Çıkan sonuçları yargılar ve test eder (Güçlü,2020 s:41; Çöğenli,2011 s:50).

Duyuşsal Stratejiler

Öğrencilerin bir şeyi öğrenirken kullandıkları diğer bir bilişüstü stratejisi ise duyuşsal stratejidir.

Öğrencinin çalışmasının bölünmesi, bireyin çalışmasına yoğunlaşmasını zorlaştırır. Bu yüzden çevresindeki olumsuz etkenlerden uzak durup kendi ruh hali ile olumlu ifadeler kullanmalıdır. Bu duruma örnek olarak endişeyi, kaygıyı azaltacak dış etmenlerden uzak sessiz bir yerde çalışmak duyuşsal stratejiye örnek olarak verilebilir (Çöğenli,2011 s.51).

Duyuşsal stratejinin kullanılması anksiyete ve güdülenme ile de alakalıdır. Anksiyete kişileri öğrenmeye iten en önemli bir güç kaynağıdır. Güdülenmiş, öğrenmek isteyen birey, öğrenmek için çabalar, öğrenmekten zevk alır, öğrenmeye çalışır ve öğrendikçe öğrenmeden zevk alır. Ancak öğrenirken yaşanan kaygı öğrenen kişinin güdülenmesini zayıflatır, bireyin kendisine olan öz güveninin azalmasına neden olabilir. Bu durumdan dolayı bireyin rahatlama tekniklerini kullanmalı, çevredeki olumsuz etmenlerden uzak durmalı ve en önemlisi kaygı ve korkusunu kontrol etmelidir(Çöğenli,2011 s:52; Senemoğlu,2005 s:574; Güven, 2004 s:62).

Bu durumda öğrencilerin başarılarına ilişkin anksiyete ve korkularından dolayı yaptıkları çalışmaya gereken önemi ve dikkatlerini veremediklerini bu yüzden de eleştirilere maruz kaldıkları ve başarısız oldukları belirlenmiştir (Çöğenli,2011 s:52).

Bütün bu durumlardan dolayı öğrencinin duyuşsal stratejileri kullanırken kendi kendine şu soruları yöneltmesi gerekir:

- Dikkatimi nasıl yoğunlaştırabilirim?
- Kaygımı azaltmak için ne yapmalıyım?
- Ulaşmak istediğim amaca karşı güdülenmiş miyim?

İncelenen bilişüstü öğrenme stratejileri bireyin öğrenmesini düzenleyen stratejilerdir. Sonuç olarak birey bilişüstü stratejilerini kullanarak öğrenmeye yönelik planını yapabilir, öğrenme sürecini izleyebilir, karşılaştığı engellerle başa çıkabilir ve sonuçları değerlendirebilir (Çöğenli,2011 s:52; Güçlü, 2020 s:42).

2.6. Problem ve Problem Çözme

İnsanoğlu hayatı boyunca her yerde her alanda mutlaka bazı problemler yaşamış ve bu problemlerin üzerinden gelmeye çalışmıştır. Bu problemleri çözmek için birçok yöntem denemişlerdir.

Problem, amaçları bozan, zedeleyen, istenilen şartlarda hizmetleri engelleyen, ürünlerin birbiriyle uyumlu olmasını engelleyen olayların tamamıdır. Yani bir sorunun araştırma yapılması, o sorunun üzerinde düşünülmesini gerektiren ve sonucun çözümlenmesi gereken durumlardır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde problem, "teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele" olarak tanımlanmakta ve kavramın "sorun" sözcüğü olarak da kullanıldığı belirtilmektedir (Yıldız, 2020 s:16).

Korsunsky'e (2003) göre problem, "kişinin mevcut tecrübeleri kapsamında çözülemeyen, ancak yaratıcı düşünce ile çözülebilen ve çözüm için gerekli bilginin belirli olmadığı görev" olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel psikoloji bağlamında ise problem, "bir amaca ulaşmak için hâlihazırda görünen standart veya rutin bir yolun olmadığı durumdur" (Smith ve Kosslyn, 2014).

Genelde problemler bireysel ve öznel olmaktadır. Çünkü bazı problemler bazı kişilere göre normal bir süreç iken bazılarına göre ise bir problem olarak algılanabilmektedir.

Problem çözme, kişilerin sorun odaklı hedeflerini başarması, etkili bir öğrenme ve beceri geliştirme yoludur. Kişi, problem çözümünde karşısındaki engeli aşmanın bir yolunu bulmakta ve bunu ise bilişsel işlemleri belli bir mantık içinde sıralayarak yapmaktadır. Problem çözme becerisi olan birey, çevresi kaynaklı ya da kendi iradesi dışında gelişmiş olan sorunlar ile baş edebilme yetisi kazanır (Yıldız, 2020 s:16).

Problem çözme, "kişinin isteğine en etkili şekilde ulaşabilmesi için en uygun seçeneği bulmasına yardımcı olabilecek bir süreçtir". Problem çözme bir başka deyişle, "kişinin günlük yaşamda karşılaştığı engellerde etkili başa çıkma yolunu keşfedilmek için geliştirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir".

Problem Çözme becerisine sahip kişide yenilikçi, yeni oluşumlara açık, tercih ve kararlarını açıkça belirten, sorumluluk duygusuna sahip özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Morgan ve Williams'a göre problem çözmeyi bilişsel, duygusal ve sosyal olmak üzere 3 başlık altında toplamıştır (Tekeli, 2020 s:49).

Bilişsel Alanda Problem Çözme			
Problemi Belirleme	**Problemi Yapılandırma**	**Çözümü Yaratma**	**Çözümleri İyileştirme**
Sistem düşüncesi	Bilinenleri tanımlama	Fikirler yaratma	Ölçütleri belirleme
Bir problem belirleme	Bilinmeyenleri tanımlama	Ön bilgileri uygulama	Ölçütleri mevcut problemlere uygulama
Bir problem tanımlama	Bölümlere ayırma	Muhtemel çözümleri seçme	Çözümlerin sağlamasını yapma
Önemli konuları belirleme	Enformasyon düzenleme	Çözümleri birleştirme	Çözüm uygulamalarını değerlendirme
Varsayımları belirleme	Proje ile uğraşma	Çözümleri yeniden kullanma	Çözümleri diğer problemlere genelleme
Eksik bilgiyi belirleme	Alt problemleri önceliklendirme	Uygulamayı planlama	Bağımsız değerlendirme yaptırma
Duygusal Alanda Problem Çözme			
Kendini Geliştirme	**Duygusal Yönetim**	**Kendini Değerlendirme**	**Diğerlerini Değerlendirme**
Olumlu bir tutum geliştirme	Duyguları belirleme	Kişisel değerler oluşturma	Ortak değerler oluşturma
Kişisel amaçları belirleme	Duyguları uygun şekilde ifade etme	Ahlak değerlerini oluşturma	Diğerlerine bağlılık
Açık fikirli olma	Diğerlerinin duyguları ile uğraşma (başa çıkma)	Merak hissi oluşturma	Empati kurma
Kalıcılığı sağlama	Stresi yönetme	Kendine güven	Saygı gösterme
Memnuniyet yaratma	Geliştirme	İddialı olma, kendi hakkını savunma	Diğerlerine hizmet etme
Merak	Cesaret	Kendine bağlılık	Farklılıkları takdir etme
Sosyal Alanda Problem Çözme			
İletişim	**Etkileşime Davet**	**Bir Takımda Olmak**	**Bir Örgütte Olmak**
Vücut dilini okuma	Diğerlerine ilgi gösterme	Amaç belirleme	Sorumluluğu üstlenme
Etkin dinleme	Başka sözcüklerle açıklama	Oy birliği sağlama	İddialı olma, kendi hakkını savunma
Cevap verme	Diğerlerine yardım	Planlama	Belgeleme
Bir mesajı düzenleme	Olumlu sözlü ifadeler kullanma	İş birliği yapma	Kararları etkileme
Algıları kontrol etme	Yargılamayan olma	Uzlaşma	Kararları ve sonuçları iletişime sokma
Eksik bilgiyi belirleme	Alt problemleri önceliklendirme	Uygulamayı planlama	Bağımsız değerlendirme yaptırma

Tablo incelendiğinde problem çözme becerisi kişileri duygusal ve bilişsel alanda etkilediği gibi bireyleri sosyal alanda da etkilediği görülmektedir. Bilişsel alanda problemi belirleyip probleme karşı çözüm oluşturmayı gerektirmektedir. Duygusal alanda ise bireyin kendini geliştirmesi, herkesi doğru bir şekilde değerlendirmesi gerekir. En son olarak ise sosyal alanda başarılı olabilmek için kişilerin etkili bir iletişim kurması önemlidir (Tekeli, 2020 s.49).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin düşünce, davranış ve olaylara yaklaşımlarında hangi yolları tercih ettiklerini ve olaylar sonucunda değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı ve bunlar bağlı alt grupların nasıl değiştiğini gözlemlemize olanak sağlayan nicel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma modelinde yer alan anket yönteminden faydalanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Sağlık Bilimleri Fakültesi Acil Yardım ve Afet Yönetimi (AYAY) öğrencileri ile Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek Yüksekokulu Acil Durum ve Afet Yönetimi (ADAY) öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak tam sayı kullanılmıştır. MAKÜ AYAY programında 700 kişinin kayıtlı olduğu ve kayıt donduran, okula hiç devam etmeyen ve araştırmanın yapıldığı zamanda devamsız öğrenciler haricinde 96 kişiye ulaşılarak çalışma yapılmıştır. Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek Yüksekokulu ADAY programında 97 kişinin kayıtlı olduğu ve kayıt donduran, okula hiç devam etmeyen ve araştırmanın yapıldığı zamanda devamsız öğrenciler haricinde 60 kişiye ulaşılarak çalışma yapılmıştır.

Tablo 1. Çalışmaya katılanların cinsiyet bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyetiniz?	Erkek	46	29,5
	Kadın	110	70,5

Çalışmamıza 46 erkek gönüllü (%29,5), 110 kadın gönüllü (%70,5) olarak bildirmiştir.

Tablo 2. Çalışmaya katılanların medeni durum bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)

	Evli	4	2,6
Medeni durum	Bekar	152	97,4

Çalışmamıza 4 evli gönüllü (%2,6), 152 bekar gönüllü (%97,4) olarak bildirmiştir.

Tablo 3. Çalışmamıza katılanların yaş bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Yaş	18	11	7,1
	19	49	31,4
	20	37	23,7
	21 ve üst	59	37,8

Çalışmamıza 11 kişi 18 yaşında (%1,7), 49 kişi 19 yaşında (%31,4), 37 kişi 20 yaşında (%23,7) ve 59 kişi 21ve üstü yaşında (%37,8) olarak bildirmiştir.

Tablo 4. Çalışmamıza katılanların eğitim durumu bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Eğitim durumunuz	Ön lisans	60	38,5
	Lisans	96	61,5

Çalışmamıza 60 kişi ön lisans (38,5) ve 96 kişi lisans (61,5) olarak bildirmiştir.

Tablo 5. Çalışmamıza katılanların mezun olduğu lise bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Mezun olduğunuz lise	Düz lise	46	29,5
	Anadolu lisesi	80	51,3
	Sağlık meslek lisesi	10	6,4
	Diğer meslek liseleri	15	9,6
	Diğer	5	3,2

Çalışmamıza 46 kişi düz lise (%29,5), 80 kişi Anadolu lisesi (%51,3), 10 kişi sağlık meslek lisesi (%6,4), 15 kişi diğer meslek liseleri (%9,6) ve 5 kişi diğer (%3,2) olarak bildirmiştir.

Tablo 6. Çalışmamıza katılanların okul bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
	MAKÜ S.B.	96	61,5

Okulunuz	ALTINYAYLA MYO	60	38,5

Çalışmamıza 96 kişi Mehmet Akif Ersoy üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi (%61,5) ve 60 kişi Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek Yüksekokulundan (%38,5) olarak bildirmiştir.

Tablo 7. Çalışmamıza katılanların barınma yeri bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Barınma yeriniz	Yurt	60	38,5
	Aile	18	11,5
	Diğer	78	50,0

Çalışmamıza 60 kişi yurt (%38,5), 18 kişi aile (%11,5) ve 78 kişi diğer (50,0) olarak bildirmiştir.

Tablo 8. Çalışmamıza katılanların çalışma bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Çalışıyor musunuz	Evet	35	22,4
	Hayır	121	77,6

Çalışmamıza 35 kişi evet (%22,4) ve 121 kişi hayır (%77,6) olarak bildirmiştir.

Tablo 9. Çalışmamıza katılanların çalışma yılı bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Kaç yıldır çalışıyorsunuz	1 yıldan az	18	51,4
	1-3 yıl	8	22,9
	3-5 yıl	9	25,7

Çalışmamıza 18 kişi 1 yıldan az (%51,4), 8 kişi 1-3 yıl (%22,9) ve 9 kişi 3-5 yıl (%25,7) olarak bildirmiştir.

Tablo 10. Çalışmamıza katılanların nerde çalıştığı bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Nerde çalışıyorsunuz	Kamu	17	48,6
	Özel sektör	16	45,7
	Diğer	2	5,7

Çalışmamıza 17 kişi kamuda (%48,6), 16 kişi özel sektörde (%45,7) ve 2 kişi diğer (%5,7) olarak bildirmiştir.

Tablo 11. Çalışmamıza katılanların hangi kamu biriminde çalışma bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Kamu birimi	112	2	10,5
	Diğer	11	57,9
	Hastane	6	31,6

Çalışmamıza katılanların 2 kişi 112 birimi (%10,5), 6 kişi hastanede (%31,6) ve 11 kişi diğer (%57,9) olarak bildirmiştir.

Tablo 12. Çalışmamıza katılanların STK üyeliği bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Herhangi stk üyemisiniz	Evet	71	45,5
	Hayır	85	54,5

Çalışmamıza katılanların 71 kişi evet (%45,5) ve 85 kişi hayır (%54,5) olarak bildirmiştir.

Tablo 13. Çalışmamıza katılanların hangi STK'ya üye oldukları bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Hangi stk ya üyesiniz	Umke	47	66,2
	Akut	18	25,4
	Diğer	6	8,5

Çalışmamıza katılanların 47 UMKE (%66,2), 18 kişi Akut (%25,4) ve 6 kişi diğer (%8,5) olarak bildirmiştir.

Tablo 14. Çalışmamıza katılanların bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Bölümü kendi isteyiniz ile mi	Evet	35	22,4
	Hayır	121	77,6

seçtiniz	

Çalışmamıza katılanların 35 kişi evet (%22,4) ve 121 kişi hayır (%77,6) olarak bildirmiştir.

Tablo 15. Çalışmamıza katılanların şu anki not ortalaması bilgisi ile ilgili frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Şu anki not ortalamanız	30-80	40	46,0
	80,01-100	47	54,0

Çalışmamıza katılanların 40 kişi not ortalamaları 30-80 arasında (%46,0) ve 47 kişi notlarının 80,01-100 arasında (%54,0) olduğunu bildirmiştir.

Tablo 16. Çalışmamıza katılanların yabancı dil biliyor musunuz bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz	Evet	46	29,5
	Hayır	110	70,5

Çalışmamıza katılanların 46 kişi evet (%29,5) ve 110 kişi hayır (%70,5) olarak bildirmiştir.

Tablo 17. Çalışmamıza katılanların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi	Evet	15	9,6
	Hayır	141	90,4

Çalışmamıza katılanların 15 kişi evet (%9,6) ve 141 kişi hayır (%90,4) olarak bildirmiştir.

Tablo 18. Çalışmamıza katılanların yabancı dil sınav puanı bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Yabancı dil sınav	20-50	7	46,7
	51-100	8	53,3

puanı

Çalışmamıza katılanlardan 7 kişi 20 ile 50 puan arası (%46,7) ve 8 kişi 51 ile 100 puan (%53,3) olarak bildirmiştir.

Tablo 19. Çalışmamıza katılanların Erasmus yapma bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Erasmus yaptınız mı	Evet	6	3,8
	Hayır	150	96,2

Çalışmamıza katılanların 6 kişi evet (%3,8) ve 150 kişi hayır (%96,2) olarak bildirmiştir.

Tablo 20. Çalışmamıza katılanların Erasmus yapmak isteme bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Erasmus yapmak istiyor musunuz	Evet	123	78,8
	Hayır	33	21,2

Çalışmamıza katılanların 123 kişi evet (%78,8) ve 33 kişi hayır (%21,2) olarak bildirmiştir.

Tablo 21. Çalışmamıza katılanların staj yaptınız mı bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Staj yaptınız mı	Evet	79	50,6
	Hayır	77	49,4

Çalışmamıza katılanların 79 kişi evet (%50,6) ve 77 kişi hayır (%49,4) olarak bildirmiştir.

Tablo 22. Çalışmamıza katılanların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Okul bitince ne yapmak istiyorsunuz	Kamuda çalışmak istiyorum	96	61,5
	Özel sektörde çalışmak istiyorum	16	10,3
	Akademik olarak ilerlemek istiyorum	44	13,9

Çalışmamıza katılanların 96 kişi kamuda çalışmak istiyorum (%61,5), 16 kişi özel sektörde çalışmak istiyorum (%10,3) ve 44 kişi akademik olarak ilerlemek istiyorum (%13,9) olarak bildirmiştir.

Tablo 23. Çalışmamıza katılanların hiç afet yaşadınız mı bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Hiç afet yaşadınız mı	Evet	86	55,1
	Hayır	70	44,9

Çalışmamıza katılanların 86 kişi evet (%55,1) ve 70 kişi hayır (%44,9) olarak bildirmiştir.

Tablo 24. Çalışmamıza katılanların afet yaşadıysanız o an nasıl tepki verdiniz bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Afet anında nasıl tepki verdiniz	Paniklemiş ve korkmuştum	44	51,2
	Sakinliğimi korudum	4	4,7
	Korkmuştum ama panikle yanlış şeyler yapmadım	12	14,0
	Hiç etkilenmedim	26	30,2

Çalışmamıza katılanların 44'ü paniklemiş ve korkmuştum (%51,2), 4'ü sakinliğimi korudum (%4,7), 12'si korkmuştum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (%14.0) ve 26 kişi hiç etkilenmedim (%30,2) olarak bildirmiştir.

Tablo 25. Çalışmamıza katılanların Kendinizi bu mesleğe uygun görüyor musunuz bilgisi frekans dağılımları

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Kendinizi bu mesleğe uygun görüyor musunuz	Evet	151	96,8
	Hayır	5	3,2

Çalışmamıza katılanların 151 kişi evet (%96,8) ve 5 kişi hayır (%3,2) olarak bildirmiştir.

Tablo 26. Çalışmamıza katılanların Kendinizi bu mesleğe uygun görme sebebiniz nedir bilgisi ile ilgili tanımlayıcı istatistikler.

Değişken	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kendinizi bu mesleğe uygun görme sebebiniz	Fiziksel olarak uygunum	95	62,9
	Mesleki bilgi ve beceri olarak donanımlıyım	26	17,2
	Hem fiziksel hem de mesleki beceri olarak mesleğe uygunum	30	19,9

Çalışmamıza katılanların 95'i fiziksel olarak uygunum (%62,9), 26'sı mesleki bilgi ve beceri olarak donanımlıyım (%17,2) ve 30 kişi hem fiziksel hem de mesleki beceri olarak mesleğe uygun (%19,9) olarak bildirmiştir.

Tablo 27. Çalışmamıza katılanların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz bilgisi frekans dağılımları.

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz	Evet	46	29,5
	Hayır	110	70,5

Çalışmamıza katılanların 46 kişi evet (%29,5) ve 110 kişi hayır (%70,5) olarak bildirmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Yöntem

Bu çalışmada katılımcılara ait veri toplama aracı olarak demografik sorular, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin (BÖSBÖ) kullanılmıştır.

3.4. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)

Katılımcıların Kişilerarası Problem Çözme becerisini ölçmede Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilmiş Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) kullanılmıştır. Bu envanter, insanların kişilerarası sorunlar karşısında yaşadıkları duygu ve düşünceleri ile gösterdikleri davranışları nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. KPÇE 50 sorudan oluşmakta ve 5'li Likert Tipi ölçek ile hazırlanmıştır. Ölçekte katılımcılara kendi kişisel düşüncelerine yakın gördükleri cevaplara 1- Hiç Uygun Değil, 2- Biraz Uygun, 3- Uygun, 4- Çoğunlukla Uygun ve 5- Tamamıyla Uygun seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmektedir.

Tablo 28. Kişiler arası problem çözme envanteri ölçeği soru dağılımları.

Alt Ölçekler	Madde Numaraları
Probleme olumsuz yaklaşma	1-16
Yapıcı problem çözme	17-32
Kendine güvensizlik	33-39
Sorumluluk almama	40-45
Israrcı sebatkâr yaklaşım	46-51

3.5. Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği (BÖSBÖ)

Öğrencilerin bilişüstü öğrenme becerisini ölçmede Çögenli ve Güven (2014) tarafından geliştirilmiş Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği (BÖSBÖ) kullanılmıştır. BÖSBÖ ölçeğinin 4 boyut altında-planlama, izleme, değerlendirme, duyuşsal-toplam 28 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. 5'li Likert Tipi ölçek ile hazırlanmıştır. Ölçekte katılımcılara kendi kişisel düşüncelerine yakın gördükleri cevaplara

1- Tamamen Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birini işaretlemesi istenmektedir.

Tablo 29. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği soru dağılımları

Alt Ölçekler	**Madde Numaraları**
Planlama stratejileri	1,2,5,12,16,19,22
İzleme stratejileri	6,10,18,20,21
Değerlendirme stratejileri	3,9,13,
Duyuşsal stratejiler	8,4,14,11,15,17

3.6. Güvenilirlik Analizleri

Tablo 30. Kişiler arası problem çözme envanteri ölçeği güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,771	5

Anketin güvenilirlikleri 'Cronbach's Alpha' ile test edilmiştir. Yapılan güvenilirlik testinde ,771 sonucuna ulaşılmış ve ölçeğin güvenli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 31. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği güvenilirlik analizi.

Cronbach's Alpha	N of Items
,889	5

Anketin güvenilirlikleri 'Cronbach's Alpha' ile test edilmiştir. Yapılan güvenilirlik testinde, 889 sonucuna ulaşılmış ve ölçeğin güvenli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırmamızda kullanılacak olan veriler, Kasım 2020- Mart 2021 tarihleri arasında; MAKÜ AYAY öğrencileri ile Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek yüksekokulu ADAY öğrencileri ile online olarak ölçek ile toplanmıştır. Ölçek gönüllülerin demografik özelliklerini ve alan tecrübelerini belirlemeye yönelik 26, kişilerarası problem çözme

envanterini belirlemeye yönelik 50 ve bilişüstü öğrenme stratejileri belirleme ölçeği 21 olmak üzere toplamda 97 maddeden oluşmaktadır.

3.8. Verilerin Analizi

Veriler, öğrencilerin demografik özelliklerini ve alan tecrübelerini belirlemeye yönelik 26, kişilerarası problem çözme envanterini belirlemeye yönelik 50 ve bilişüstü öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği 21 soru olmak üzere toplamda 97 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen verileri analiz etmek için ‘‘Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) 19 ve Microsoft Excel kullanılmıştır.

Tüm değişkenlerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir.

3.9. Geçerlilik Çalışmaları

Faktör Analizi. Faktör analizi değişken sayısının çok ve aynı özelliği ölçtüğü durumlarda bağlantılı olan değişkenleri birleştirerek ölçmeyi az faktör ile yapmayı hedefleyen istatistik yöntemidir. Faktör analizi yönteminin yeni değişkenleri meydana getirme veya yük değerleri üzerinden işlevsel tanım yapma süreci olarak ifade edilebilir.

Aralarında ilişki bulunduğu düşünülen birden çok değişkenin aralarındaki ilişkinin anlamlandırılması ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için mümkün olduğunca az sayıda temel boyuta indirgemek, özetlemek ve yeni yapılar ortaya çıkarmaktır(Kodakoğlu,2020).

Faktör analizi tüm verilerde kullanılmaya uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenebilir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygunluğunu ve veri yapısının faktör çıkarma içim uygunluğu hakkında bilgi verir. KMO 0,60’tan yüksek olan veriler faktörleştirme açısından uygun olduğu söylenebilir(Büyüköztürk, 2002).

Tablo 32. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeğine ait faktör analizi bulguları KMO ve Bartlett's Küresellik testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		0,898
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Kay-Kare	1664,770
	Serbestlik Derecesi	210
	Sig.	,000

Anket çalışmasına faktör analizi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliğinin ölçümü testi ile faktör analizinin güvenirliği test edilmiştir. KMO testi sonucu (0,898>0,500) yüksek güvenilirlik sağlanmaktadır. Bartlett testi de anlamlıdır (p<0,05). Sonuçlara göre anket çalışmasının değişkenleri arasında yüksek korelasyonlar vardır. Anket çalışması faktör analizi için uygundur.

Tablo 33. Kişiler arası problem çözme envanteri ölçeğine ait faktör analizi bulguları KMO ve Bartlett's Küresellik testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		0,752
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Kay-Kare	234,925
	Serbestlik Derecesi	10
	Sig.	,000

Anket çalışmasına faktör analizi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliğinin ölçümü testi ile faktör analizinin güvenirliği test edilmiştir. KMO testi sonucu (0,725>0,500) yüksek güvenilirlik sağlanmaktadır. Bartlett testi de anlamlıdır (p<0,05). Sonuçlara göre anket çalışmasının değişkenleri arasında yüksek korelasyonlar vardır. Anket çalışması faktör analizi için uygundur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırma da kullanılan ölçekler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Analizler çalışmada kullanılan ölçek sorularına göre sırasıyla ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, öncelikle öğrencilerin medeni durum, cinsiyet, yaş, okul durumları, iş tecrübesi, kaç yıldır çalıştıkları ve araştırmanın alt ölçekleri ile olan ilişkilerini ve alt ölçeklerin birbiriyle olan ilişkileri ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir. Son olarak; AYAY ve ADAY öğrencilerinin demografik ve alan bilgi özelliklerinin ölçeğin alt boyutları ile olan ilişkilerinden elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların "kişiler arası problem çözme envanteri ölçeğinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri

Tablo 34. Katılımcıların "kişiler arası problem çözme envanteri ölçeğinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri

	N	Min	Max	X±SS
Probleme olumsuz yaklaşma	156	29,00	77,00	54,72±6,96
Yapıcı problem çözme		30,00	73,00	44,49±7,74
Kendine güvensizlik		14,00	35,00	24,79±3,73
Sorumluluk almama		5,00	25,00	13,69±4,52
Israrcı sebatkar yaklaşım		10,00	30,00	19,54±3,99

Tablo 34. Katılımcıların kişiler arası problem çözme envanteri ölçeğinden elde edilen skorun probleme olumsuz yaklaşma alt boyutun da 54,72±6,96, yapıcı problem çözme alt boyutun da 44,49±7,74, kendine güvensizlik alt boyutunda 24,79±3,73, sorumluluk almama alt boyutun da 13,69±4,52 ve ısrarcı sebatkar yaklaşım da 19,54±3,99 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 35. Katılımcıların cinsiyet gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Cinsiyet	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Kadın	110	55,37±6,75	1,811	,702
	Erkek	46	53,17±7,27		
Yapıcı problem çözme	Kadın	110	44,40±7,98	-,233	,340
	Erkek	46	44,71±7,20		
Kendine güvensizlik	Kadın	110	24,83±3,99	,214	,186
	Erkek	46	24,69±3,04		
Sorumluluk almama	Kadın	110	14,02±4,47	1,406	,953
	Erkek	46	12,91±4,60		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Kadın	110	19,99±3,92	2,180	,971
	Erkek	46	19,47±,4,00		

Tablo 35. Katılımcıların cinsiyet gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda kadınların (55,37±6,75), erkeklerin (53,17±7,27) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda kadınların (44,40±7,98), erkeklerin (44,71±7,20) kendine güvensizlik alt boyutunda kadınların (3,45±,57), erkeklerin (3,52±,43) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda kadınların (2,80±,89), erkeklerin (2,58±,92) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise kadınların (3,33±,65), erkeklerin ise (3,07±,66) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>05).

Tablo 36. Katılımcıların medeni durum gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Medeni durum	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Probleme olumsuz	Evli	4	61,25±7,41	1,915	,827

yaklaşma	Bekar	152	54,55±6,89		
Yapıcı problem çözme	Evli	4	49,50±9,46	1,313	,388
	Bekar	152	44,36±7,68		
Kendine güvensizlik	Evli	4	24,50±2,38	-,160	,344
	Bekar	152	24,80±3,76		
Sorumluluk almama	Evli	4	15,50±4,43	,805	,746
	Bekar	152	13,65±4,53		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evli	4	23,00±6,37	1,762	,257
	Bekar	152	19,45±3,90		

Tablo 36. Katılımcıların medeni durum gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evlilerin (61,25±7,41), bekarların (54,55±6,89) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evlilerin (49,50±9,46), bekarların (44,36±7,68), kendine güvensizlik alt boyutunda evlilerin (24,50±2,38), bekarların (24,80±3,76) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evlilerin (15,50±4,43), bekarların (13,65±4,53) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evlilerin (23,00±6,37), bekarların ise (19,45±3,90) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).,

Tablo 37. Katılımcıların yaş gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Yaş	**N**	**X± Sd**	**f**	**p**	**lsd**
Probleme olumsuz yaklaşma	18[a]	11	54,63±8,78	,075	,973	a:-
	19[b]	49	54,69±5,79			b:-
	20[c]	37	54,32±6,98			c:-
	21 ve üstü[d]	59	54,72±7,61			d:-
Yapıcı problem çözme	18[a]	11	44,45±8,55	,373	,773	a:-
	19[b]	49	43,95±7,38			b:-

	20[c]	37	43,89±7,30			c:-
	21 ve üstü[d]	59	45,32±8,25			d:-
Kendine güvensizlik	18[a]	11	24,72±2,76	,116	,951	a:-
	19[b]	49	24,65±4,03			b:-
	20[c]	37	25,10±3,75			c:-
	21 ve üstü[d]	59	24,72±3,68			d:-
Sorumluluk almama	18[a]	11	15,18±5,07	,688	,561	a:-
	19[b]	49	13,16±4,78			b:-
	20[c]	37	13,56±4,73			c:-
	21 ve üstü[d]	59	13,94±4,09			d:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	18[a]	11	21,09±3,85	1,364	,256	a:-
	19[b]	49	20,12±3,98			b:-
	20[c]	37	18,94±4,07			c:-
	21 ve üstü[d]	59	19,15±3,95			d:-

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-, kendine güvensizlik: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-,

Tablo 37'de katılımcıların yaş gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, 18 yaş (54,63±8,78), 19 yaş olanların (54,69±5,79), 20 yaş olanların (54,32±6,98), 21 yaş ve üstü olanların (54,72±7,61), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde 18 yaş (44,45±8,55), 19 yaş olanların (43,95±7,38), 20 yaş olanların (43,89±7,30), 21 yaş ve üstü olanların (45,32±8,25), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde 18 yaş (24,72±2,76), 19 yaş olanların (24,65±4,03), 20 yaş olanların (25,10±3,75), 21 yaş ve üstü olanların (24,72±3,68), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde 18 yaş (15,18±5,07), 19 yaş olanların (13,16±4,78), 20 yaş olanların (13,56±4,73), 21 yaş ve üstü olanların (13,94±4,09), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde 18 yaş (21,09±3,85), 19 yaş olanların (20,12±3,98), 20 yaş olanların (18,94±4,07), 21 yaş ve üstü olanların

(19,15±3,95), skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(,075)}$, $F_{(,373)}$, $F_{(,116)}$, $F_{(,688)}$, $F_{(1,364)}$, p=.973, p=.773, p=.951, p=.561, p=.256).

Tablo 38. Katılımcıların eğitim durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Eğitim	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Ön lisans	60	55,61±8,81	1,143	,001*
	Lisans	96	54,16±5,47		
Yapıcı problem çözme	Ön lisans	60	46,33±9,23	2,197	,002*
	Lisans	96	43,34±6,42		
Kendine güvensizlik	Ön lisans	60	24,86±4,00	,189	,791
	Lisans	96	24,75±3,57		
Sorumluluk almama	Ön lisans	60	14,56±4,32	1,909	,830
	Lisans	96	13,15±4,58		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Ön lisans	60	19,38±3,97	-,398	,885
	Lisans	96	19,64±,4,03		

Tablo 38. Katılımcıların eğitim durumu göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda ön lisans okuyanların (55,61±8,81), lisans okuyanların (54,16±5,47) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda ön lisans okuyanların (46,33±9,23), lisans okuyanların (43,34±6,42) kendine güvensizlik alt boyutunda ön lisans okuyanların (24,86±4,00), lisans okuyanların (24,75±3,57) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda ön lisans okuyanların (14,56±4,32), lisans okuyanların (13,15±4,58) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise ön lisans okuyanların (19,38±3,97), lisans okuyanların ise (19,64±,4,03) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda probleme olumsuz yaklaşma ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir $p<0.05$.

Tablo 39. Katılımcıların okudukları lise gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Tür	N	X± Sd	f	p	LSD
Probleme olumsuz yaklaşma	Düz lise[a]	46	56,15±6,77	,932	,447	a:-
	Anadolu lisesi[b]	80	53,82±6,83			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	54,70±11,29			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	54,46±5,30			d:-
	Diğer[e]	5	56,80±3,03			e:-
Yapıcı problem çözme	Düz lise[a]	46	46,86±8,60	1,902	,113	a:1
	Anadolu lisesi[b]	80	43,25±7,46			b:1
	Sağlık meslek[c]	10	42,40±3,89			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	44,60±8,27			d:-
	Diğer[e]	5	46,40±1,81			e:-
Kendine güvensizlik	Düz lise[a]	46	25,06±4,21	,286	,887	a:-
	Anadolu lisesi[b]	80	24,58±3,51			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	24,90±4,45			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	25,33±3,41			d:-
	Diğer[e]	5	23,80±2,48			e:-
Sorumluluk almama	Düz lise[a]	46	13,73±5,18	,332	,856	a:-

	Anadolu lisesi[b]	80	13,90±4,48			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	12,70±3,26			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	13,73±3,73			d:-
	Diğer[e]	5	12,00±3,93			e:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	Düz lise[a]	46	20,06±4,31	1,539	,194	a:-
	Anadolu lisesi[b]	80	19,00±3,72			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	18,60±4,45			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	20,60±3,68			d:-
	Diğer[e]	5	22,20±4,38			e:-

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-, yapıcı problem çözme: a:1, b:1, c:-, d:-, e:-, kendine güvensizlik: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-, d:-, e:-,

Tablo 39'da katılımcıların okudukları lise göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, düz lise (56,15±6,77), Anadolu lisesi (53,82±6,83), sağlık meslek lisesi (54,70±11,29), diğer meslek liseleri (54,46±5,30), ve diğer liseler (56,80±3,03), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde düz lise (46,86±8,60), Anadolu lisesi (43,25±7,46), sağlık meslek lisesi (42,40±3,89), diğer meslek liseleri (44,60±8,27), ve diğer liseler (46,40±1,81), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde düz lise (25,06±4,21), Anadolu lisesi (24,58±3,51), sağlık meslek lisesi (24,90±4,45), diğer meslek liseleri (25,33±3,41), ve diğer liseler (23,80±2,48), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde düz lise (13,73±5,18), Anadolu lisesi (13,90±4,48), sağlık meslek lisesi (12,70±3,26), diğer meslek liseleri (13,73±3,73), ve diğer liseler (12,00±3,93), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde düz lise (20,06±4,31), Anadolu lisesi (19,00±3,72), sağlık meslek lisesi (18,60±4,45), diğer meslek liseleri (20,60±3,68), ve diğer liseler (22,20±4,38), skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 40. Katılımcıların okuduğunuz üniversite gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Üniversite	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	MAKÜ SBF	96	53,92±5,33	-1,633	,000*
	ALTINYAYLA MYO	60	56,00±8,87		
Yapıcı problem çözme	MAKÜ SBF	96	43,32±6,40	-2,235	,003*
	ALTINYAYLA MYO	60	46,36±9,25		
Kendine güvensizlik	MAKÜ SBF	96	24,72±3,54	-,277	,616
	ALTINYAYLA MYO	60	24,90±4,03		
Sorumluluk almama	MAKÜ SBF	96	13,31±4,46	-1,351	,562
	ALTINYAYLA MYO	60	14,31±4,60		
Israrcı sebatkar yaklaşım	MAKÜ SBF	96	19,57±3,99	,110	,554
	ALTINYAYLA MYO	60	19,50±,4,03		

Tablo 40. Katılımcıların okudukları üniversite gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda MAKÜ SBF (53,92±5,33), Altınyayla MYO (56,00±8,87) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda MAKÜ SBF (43,32±6,40), Altınyayla MYO (46,36±9,25) kendine güvensizlik alt boyutunda MAKÜ SBF (24,72±3,54), Altınyayla MYO (24,90±4,03) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda MAKÜ SBF (13,31±4,46), Altınyayla MYO (14,31±4,60) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise MAKÜ SBF (19,57±3,99), Altınyayla MYO (19,50±,4,03) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda probleme olumsuz yaklaşma

ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir p<0.05.

Tablo 41. Katılımcıların barınma gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Yer	N	X± Sd	f	p	LSD
Probleme olumsuz yaklaşma	Yurt[a]	68	55,75±7,46	1,360	,260	a:-
	Aile[b]	18	55,22±8,55			b:-
	Diğer[c]	78	53,82±6,08			c:-
Yapıcı problem çözme	Yurt[a]	68	45,05±7,78	,646	,526	a:-
	Aile[b]	18	45,61±11,67			b:-
	Diğer[c]	78	43,80±6,56			c:-
Kendine güvensizlik	Yurt[a]	68	25,36±3,68	1,390	,252	a:-
	Aile[b]	18	23,88±4,15			b:-
	Diğer[c]	78	24,56±3,65			c:-
Sorumluluk almama	Yurt[a]	68	14,26±4,58	,961	,385	a:-
	Aile[b]	18	13,94±5,22			b:-
	Diğer[c]	78	13,20±4,31			c:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	Yurt[a]	68	20,45±4,11	2,706	,070	a:2
	Aile[b]	18	19,44±3,83			b:-
	Diğer[c]	78	18,87±3,85			c:1

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, yapıcı problem çözme: a:1, b:1, c:-, kendine güvensizlik: a:-, b:-, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:2, b:-, c:1,

Tablo 41'da katılımcıların barınma yeri gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, yurt (55,75±7,46), aile (55,22±8,55)ve diğer (53,82±6,08), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde yurt (45,05±7,78), aile (45,61±11,67)ve diğer (43,80±6,56), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde yurt (25,36±3,68), aile (23,88±4,15)ve diğer (24,56±3,65), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde yurt (14,26±4,58), aile (13,94±5,22)ve diğer (13,20±4,31), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde yurt (20,45±4,11), aile

(19,44±3,83)ve diğer (18,87±3,85), skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 42. Katılımcıların çalışma durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Çalışma	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	35	56,42±8,46	1,422	,004*
	Hayır	121	54,23±6,42		
Yapıcı problem çözme	Evet	35	50,00±7,38	5,158	,458
	Hayır	121	42,90±7,11		
Kendine güvensizlik	Evet	35	24,77±3,49	-,042	,426
	Hayır	121	24,80±3,81		
Sorumluluk almama	Evet	35	15,82±3,92	3,256	,306
	Hayır	121	13,08±4,51		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	35	20,02±4,25	,812	,518
	Hayır	121	19,40±,3,92		

Tablo 42. Katılımcıların çalışma durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda çalışanların (56,42±8,46), çalışmayanların (54,23±6,42) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda çalışanların (50,00±7,38), çalışmayanların (42,90±7,11) kendine güvensizlik alt boyutunda çalışanların (24,77±3,49), çalışmayanların (24,80±3,81) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda çalışanların (15,82±3,92), çalışmayanların (13,08±4,51) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise çalışanların (20,02±4,25), çalışmayanların ise (19,40±,3,92) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir $p<0.05$.

Tablo 43. Katılımcıların çalışma yılı gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Ç. yılı	N	X± Sd	f	p	LSD
Probleme olumsuz yaklaşma	1 yıldan az[a]	18	57,11±9,04	,459	,636	A:-
	1-3 yıl[b]	8	53,87±4,32			B:-
	3-5 yıl[c]	9	57,33±10,27			C:-
Yapıcı problem çözme	1 yıldan az[a]	18	50,27±8,60	1,494	,240	A:-
	1-3 yıl[b]	8	46,50±5,95			B:-
	3-5 yıl[c]	9	52,55±4,82			C:-
Kendine güvensizlik	1 yıldan az[a]	18	25,22±3,79	,478	,625	A:-
	1-3 yıl[b]	8	23,75±3,65			B:-
	3-5 yıl[c]	9	24,77±2,81			C:-
Sorumluluk almama	1 yıldan az[a]	18	16,83±3,53	1,238	,303	A:-
	1-3 yıl[b]	8	14,62±4,13			B:-
	3-5 yıl[c]	9	14,88±4,40			C:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	1 yıldan az[a]	18	20,33±3,48	,160	,853	A:-
	1-3 yıl[b]	8	20,12±4,38			B:-
	3-5 yıl[c]	9	19,33±5,78			C:-

$p<0.05$, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, kendine güvensizlik: a:-, b:-, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-,

Tablo 43'te katılımcıların çalışma yılı gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, 1 yıldan az (57,11±9,04),

1-3 yıl (53,87±4,32) ve 3-5 yıl (57,33±10,27), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde 1 yıldan az (50,27±8,60), 1-3 yıl (46,50±5,95) ve 3-5 yıl (52,55±4,82) kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde 1 yıldan az (25,22±3,79), 1-3 yıl (23,75±3,65) ve 3-5 yıl (24,77±2,81), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde 1 yıldan az (16,83±3,53), 1-3 yıl (14,62±4,13) ve 3-5 yıl (14,88±4,40) ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde 1 yıldan az (20,33±3,48), 1-3 yıl (20,12±4,38) ve 3-5 yıl (19,33±5,78)skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 44. Katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Ç. Yeri	**N**	**X± Sd**	**f**	**p**	**LSD**
Probleme olumsuz yaklaşma	Kamu[a]	17	55,47±7,99	,428	,656	A:-
	Ö. Sektör[b]	16	57,81±9,07			B:-
	Diğer[c]	2	53,50±10,60			C:-
Yapıcı problem çözme	Kamu[a]	17	48,79±6,40	,648	,530	A:-
	Ö. Sektör[b]	16	51,56±8,42			B:-
	Diğer[c]	2	48,50±7,77			C:-
Kendine güvensizlik	Kamu[a]	17	23,70±3,05	3,234	,053	A:1
	Ö. Sektör[b]	16	26,25±3,60			B:1
	Diğer[c]	2	22,00±,00			C:-
Sorumluluk almama	Kamu[a]	17	14,70±3,25	1,673	,204	A:-
	Ö. Sektör[b]	16	17,12±4,27			B:-
	Diğer[c]	2	15,00±5,65			C:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	Kamu[a]	17	19,47±4,55	,505	,609	A:-
	Ö. Sektör[b]	16	20,31±3,85			B:-
	Diğer[c]	2	22,50±6,36			C:-

$p<0.05$, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, kendine güvensizlik: a:1, b:1, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-,

Tablo 44'te katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, kamu (55,47±7,99), özel sektör (57,81±9,07) ve diğer (53,50±10,60), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde kamu (48,79±6,40), özel sektör (51,56±8,42) ve diğer (48,50±7,77), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde kamu (23,70±3,05), özel sektör (26,25±3,60) ve diğer (22,00±,00), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde kamu (14,70±3,25), özel sektör (17,12±4,27) ve diğer (15,00±5,65), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde kamu (19,47±4,55), özel sektör (20,31±3,85) ve diğer (22,50±6,36), skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 45. Katılımcıların kamu çalışma yeri gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Ç. Yeri	N	X± Sd	f	p	lsd
Probleme olumsuz yaklaşma	112[a]	2	66,50±9,19	1,998	,168	a:-
	Hastane[b]	6	53,33±9,30			b:-
	Diğer[c]	11	56,90±7,24			c:-
Yapıcı problem çözme	112[a]	2	58,50±7,77	2,018	,165	a:-
	Hastane[b]	6	48,50±4,80			b:-
	Diğer[c]	11	48,90±7,06			c:-
Kendine güvensizlik	112[a]	2	26,00±1,41	,358	,705	a:-
	Hastane[b]	6	24,50±1,97			b:-
	Diğer[c]	11	23,81±4,11			c:-
Sorumluluk almama	112[a]	2	16,00±1,41	,082	,992	a:-
	Hastane[b]	6	14,83±3,18			b:-
	Diğer[c]	11	15,18±3,84			c:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	112[a]	2	23,50±2,12	1,744	,207	a:-
	Hastane[b]	6	17,50±4,95			b:-
	Diğer[c]	11	20,27±3,95			c:-

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, kendine güvensizlik: a:-, b:-, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-,

Tablo 45'te katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, 112 (66,50±9,19), hastane (53,33±9,30) ve diğer (56,90±7,24), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde 112 (58,50±7,77), hastane (48,50±4,80) ve diğer (48,90±7,06) kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde 112 (26,00±1,41), hastane (24,50±1,97) ve diğer (23,81±4,11), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde 112 (16,00±1,41), hastane (14,83±3,18) ve diğer (15,18±3,84), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde 112 (23,50±2,12), hastane (17,50±4,95) ve diğer (20,27±3,95), skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 46. Katılımcıların herhangi bir stk 'ya üyemisiniz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Stk üyeliği	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	71	53,84±6,35	-1,446	,353
	Hayır	85	55,45±7,38		
Yapıcı problem çözme	Evet	71	44,22±7,00	-,394	,347
	Hayır	85	44,71±8,33		
Kendine güvensizlik	Evet	71	25,02±3,46	,712	,344
	Hayır	85	24,60±3,95		
Sorumluluk almama	Evet	71	13,87±4,24	,439	,457
	Hayır	85	13,55±4,76		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	71	19,00±3,96	-1,563	,509
	Hayır	85	20,00±3,99		

Tablo 46. Katılımcıların stk üyeliyi gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (53,84±6,35), hayır cevabı verenlerin (55,45±7,38) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (44,22±7,00), hayır cevabı verenlerin (44,71±8,33) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (25,02±3,46), hayır cevabı verenlerin (24,60±3,95) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,87±4,24), hayır cevabı verenlerin (13,55±4,76) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (19,00±3,96), hayır cevabı verenlerin ise (20,00±3,99) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 47. Katılımcıların hangi stk 'ya üyesiniz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Stk	N	X± Sd	f	p	lsd
Probleme olumsuz yaklaşma	Umke[a]	47	53,65±6,62	,066	,936	a:-
	Akut[b]	18	54,11±6,72			b:-
	Diğer[c]	6	54,50±2,81			c:-
Yapıcı problem çözme	Umke[a]	47	44,42±6,17	,235	,791	a:-
	Akut[b]	18	44,33±8,38			b:-
	Diğer[c]	6	42,33±9,64			c:-
Kendine güvensizlik	Umke[a]	47	25,08±3,78	,202	,818	a:-
	Akut[b]	18	24,66±3,14			b:-
	Diğer[c]	6	25,66±1,36			c:-
Sorumluluk almama	Umke[a]	47	13,85±4,25	,123	,884	a:-
	Akut[b]	18	13,66±4,17			b:-
	Diğer[c]	6	14,66±5,12			c:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	Umke[a]	47	19,02±4,24	,127	,881	a:-
	Akut[b]	18	18,72±3,19			b:-
	Diğer[c]	6	19,66±4,27			c:-

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, kendine güvensizlik: a:-, b:-, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-,

Tablo 47'te katılımcıların hangi stk'ya üyesiniz gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, umke (53,65±6,62), akut (54,11±6,72) ve diğer (54,50±2,81), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde , umke (44,42±6,17), akut (44,33±8,38) ve diğer (42,33±9,64), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde , umke (25,08±3,78), akut (24,66±3,14) ve diğer (25,66±1,36), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde, umke (13,85±4,25), akut (13,66±4,17) ve diğer (14,66±5,12), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde , umke (19,02±4,24), akut (18,72±3,19) ve diğer (19,66±4,27), skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 48. Katılımcıların bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	35	57,40±7,90	2,362	,025*
	Hayır	121	53,95±6,50		
Yapıcı problem çözme	Evet	35	46,65±9,11	1,666	,041*
	Hayır	121	43,86±7,21		
Kendine güvensizlik	Evet	35	25,80±3,36	1,822	,215
	Hayır	121	24,50±3,79		
Sorumluluk almama	Evet	35	15,20±4,76	2,256	,628
	Hayır	121	13,26±4,38		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	35	20,20±3,35	1,101	,213
	Hayır	121	19,35±4,16		

Tablo 48. Katılımcıların bölümü kendi isteğinizle mi seçtiniz gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (57,40±7,90), hayır cevabı verenlerin (53,95±6,50) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (46,65±9,11), hayır cevabı verenlerin (43,86±7,21) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (25,80±3,36), hayır cevabı verenlerin (24,50±3,79) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (15,20±4,76), hayır cevabı verenlerin (13,26±4,38) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (20,20±3,35), hayır cevabı verenlerin ise (19,35±4,16) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda probleme olumsuz yaklaşma ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir $p<0.05$.

Tablo 49. Katılımcıların şu an ki not ortalamanız gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Not	N	X± Sd	f	p	lsd
Probleme olumsuz yaklaşma	33,00-76,66[a]	33	56,18±8,56	,948	,392	a:-
	78,30-86,00[b]	26	56,57±6,15			b:-
	87,16-96,73[c]	28	54,07±6,66			c:-
Yapıcı problem çözme	33,00-76,66[a]	33	45,96±8,75	,402	,670	a:-
	78,30-86,00[b]	26	46,46±8,84			b:-
	87,16-96,73[c]	28	44,53±7,12			c:-
Kendine güvensizlik	33,00-76,66[a]	33	25,84±4,28	3,005	,055	a:1
	78,30-86,00[b]	26	23,76±2,87			b:1
	87,16-96,73[c]	28	24,25±2,77			c:-
Sorumluluk almama	33,00-76,66[a]	33	14,96±4,87	1,638	,200	a:-
	78,30-86,00[b]	26	13,23±4,72			b:-
	87,16-96,73[c]	28	13,10±3,82			c:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	33,00-76,66[a]	33	18,84±3,98	,844	,434	a:-
	78,30-86,00[b]	26	20,19±4,18			b:-
	87,16-	28	19,28±3,76			c:-

	96,73[c]

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, kendine güvensizlik: a:1, b:1, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-,

Tablo 49'te katılımcıların şuan ki not ortalamanız gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, 33,00-76,66 arası (56,18±8,56), 78,30-86,00 arası (56,57±6,15) ve 87,16-96,73 arası (54,07±6,66), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde , 33,00-76,66 arası (45,96±8,75), 78,30-86,00 arası (46,46±8,84) ve 87,16-96,73 arası (44,53±7,12), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde 33,00-76,66 arası (25,84±4,28), 78,30-86,00 arası (23,76±2,87) ve 87,16-96,73 arası (24,25±2,77), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde, 33,00-76,66 arası (14,96±4,87), 78,30-86,00 arası (13,23±4,72) ve 87,16-96,73 arası (13,10±3,82), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde , 33,00-76,66 arası (18,84±3,98), 78,30-86,00 arası (20,19±4,18) ve 87,16-96,73 arası (19,28±3,76), skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 50. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	46	55,30±6,97	,671	,686
	Hayır	110	54,48±6,97		
Yapıcı problem çözme	Evet	46	44,00±7,31	-,514	,434
	Hayır	110	44,70±7,93		
Kendine güvensizlik	Evet	46	26,00±3,69	2,658	,792
	Hayır	110	24,29±3,64		
Sorumluluk almama	Evet	46	14,36±4,59	1,198	,680
	Hayır	110	13,41±4,49		
Israrcı sebatkar	Evet	46	19,78±3,58	,479	,299

yaklaşım	Hayır	110	19,44±4,17

Tablo 50. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (55,30±6,97), hayır cevabı verenlerin (54,48±6,97) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (44,00±7,31), hayır cevabı verenlerin (44,70±7,93) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (26,00±3,69), hayır cevabı verenlerin (24,29±3,64) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (14,36±4,59), hayır cevabı verenlerin (13,41±4,49) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (19,78±3,58), hayır cevabı verenlerin ise (19,44±4,17) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir p<0.05.

Tablo 51. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi (YDS, YÖKDİL, TOEFL, İELTS) durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	15	55,06±10,09	,142	,016*
	Hayır	141	54,68±6,59		
Yapıcı problem çözme	Evet	15	47,20±10,51	1,429	,200
	Hayır	141	44,20±7,37		
Kendine güvensizlik	Evet	15	24,26±2,65	-,575	,264
	Hayır	141	24,85±3,83		
Sorumluluk almama	Evet	15	13,93±4,51	,210	,862
	Hayır	141	13,67±4,54		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	15	18,06±4,51	-1,512	,688
	Hayır	141	19,70±3,92		

Tablo 51. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi sorusunun kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt

boyutunda evet cevabı verenlerin (55,06±10,09), hayır cevabı verenlerin (54,68±6,59) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (47,20±10,51), hayır cevabı verenlerin (44,20±7,37) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (24,26±2,65), hayır cevabı verenlerin (24,85±3,83) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,93±4,51), hayır cevabı verenlerin (13,67±4,54) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (18,06±4,51), hayır cevabı verenlerin ise (19,70±3,92) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilirken, diğer alt boyutlarda tespit edilmemiştir $p<0.05$.

Tablo 52. Katılımcıların yabancı dil puanı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Puan	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Probleme olumsuz yaklaşma	0-54	7	57,28±12,45	,785	,110
	55-100	8	53,12±7,84		
Yapıcı problem çözme	0-54	7	49,28±13,00	,705	,298
	55-100	8	45,37±8,24		
Kendine güvensizlik	0-54	7	24,71±2,05	,596	,442
	55-100	8	23,87±3,18		
Sorumluluk almama	0-54	7	14,42±5,71	,385	,051
	55-100	8	13,50±3,05		
Israrcı sebatkar yaklaşım	0-54	7	19,57±5,56	1,230	,057
	55-100	8	16,75±3,15		

Tablo 52. Katılımcıların yabancı dil puanı gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda 0-54 puan arası alanların (57,28±12,45), 55-100 puan arası alanların (53,12±7,84) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda 0-54 puan arası alanların (49,28±13,00), 55-100 puan arası alanların (45,37±8,24) kendine güvensizlik alt boyutunda 0-54 puan

arası alanların (24,71±2,05), 55-100 puan arası alanların (23,87±3,18) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda 0-54 puan arası alanların (14,42±5,71), 55-100 puan arası alanların (13,50±3,05) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise 0-54 puan arası alanların (19,57±5,56), 55-100 puan arası alanların ise (16,75±3,15) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir(p>.05).

Tablo 53. Katılımcıların Erasmus yaptınız mı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	6	55,83±7,44	,397	,506
	Hayır	150	54,68±6,96		
Yapıcı problem çözme	Evet	6	42,33±6,77	-,696	,605
	Hayır	150	44,58±7,78		
Kendine güvensizlik	Evet	6	24,00±1,26	-,531	,051
	Hayır	150	24,82±3,79		
Sorumluluk almama	Evet	6	12,83±5,38	-,476	,615
	Hayır	150	13,73±4,50		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	6	18,33±2,06	-,756	,057
	Hayır	150	19,59±4,05		

Tablo 53. Katılımcıların Erasmus yaptınız mı sorusunun kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (55,83±7,44), hayır cevabı verenlerin (54,68±6,96) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (42,33±6,77), hayır cevabı verenlerin (44,58±7,78) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (24,00±1,26), hayır cevabı verenlerin (24,82±3,79) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (12,83±5,38), hayır cevabı verenlerin (13,73±4,50) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (18,33±2,06), hayır cevabı verenlerin ise (19,59±4,05) skorlara sahip

oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir p<0.05.

Tablo 54. Katılımcıların Erasmus yapmadıysanız yapmak istiyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	123	54,25±5,98	-,514	,001*
	Hayır	33	55,45±9,87		
Yapıcı problem çözme	Evet	123	43,60±6,96	-2,352	,033*
	Hayır	33	47,78±9,54		
Kendine güvensizlik	Evet	123	24,91±3,60	,799	,730
	Hayır	33	24,33±4,19		
Sorumluluk almama	Evet	123	13,56±4,49	-,689	,655
	Hayır	33	14,18±4,69		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	123	19,46±3,89	-,490	,217
	Hayır	33	19,84±4,41		

Tablo 54. Katılımcıların Erasmus yapmadıysanız yapmak istiyor musunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (54,25±5,98), hayır cevabı verenlerin (55,45±9,87) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (43,60±6,96), hayır cevabı verenlerin (47,78±9,54) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (24,91±3,60), hayır cevabı verenlerin (24,33±4,19) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,56±4,49), hayır cevabı verenlerin (14,18±4,69) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (19,46±3,89), hayır cevabı verenlerin ise (19,84±4,41) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda probleme olumsuz yaklaşma ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir p<0.05.

Tablo 55. Katılımcıların staj yaptınız mı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	79	54,27±7,62	-,809	,207
	Hayır	77	55,18±6,22		
Yapıcı problem çözme	Evet	79	45,03±8,84	,889	,051
	Hayır	77	43,93±6,42		
Kendine güvensizlik	Evet	79	24,29±3,27	-1,718	,066
	Hayır	77	25,31±4,11		
Sorumluluk almama	Evet	79	13,60±4,14	-,254	,133
	Hayır	77	13,79±4,91		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	79	19,22±3,75	-1,003	,337
	Hayır	77	19,87±4,23		

Tablo 55. Katılımcıların staj yaptınız mı gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (54,27±7,62), hayır cevabı verenlerin (55,18±6,22) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (45,03±8,84), hayır cevabı verenlerin (43,93±6,42) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (24,29±3,27), hayır cevabı verenlerin (25,31±4,11) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,60±4,14), hayır cevabı verenlerin (13,79±4,91) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (19,22±3,75), hayır cevabı verenlerin ise (19,87±4,23) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir $p<0.05$.

Tablo 56. Katılımcıların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Tercih	N	X± Sd	f	p	lsd
Probleme olumsuz yaklaşma	Kamu[a]	96	55,41±6,65	3,926	,022*	a:1
	Özel[b]	16	50,25±8,45			b:1-2
	Akademik[c]	44	54,86±6,58			c:2
Yapıcı problem çözme	Kamu[a]	96	44,72±8,05	,183	,833	a:-
	Özel[b]	16	43,50±4,70			b:-
	Akademik[c]	44	44,34±8,01			c:-
Kendine güvensizlik	Kamu[a]	96	24,73±3,67	,079	,924	a:
	Özel[b]	16	24,62±4,89			b:
	Akademik[c]	44	24,97±3,45			c:-
Sorumluluk almama	Kamu[a]	96	13,61±4,72	,109	,897	a:-
	Özel[b]	16	14,18±3,95			b:-
	Akademik[c]	44	13,70±4,37			c:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	Kamu[a]	96	19,87±3,54	1,659	,194	a:-
	Özel[b]	16	17,93±4,78			b:-
	Akademik[c]	44	19,40±4,54			c:-

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:1, b:1-2, c:2, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, kendine güvensizlik: a:, b:, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-,

Tablo 56'da katılımcıların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, kamu personeli olmak (55,41±6,65), özel sektörde çalışmak (50,25±8,45), akademik kariyer yapmak (54,86±6,58), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde kamu personeli olmak (44,72±8,05), özel sektörde çalışmak (43,50±4,70), akademik kariyer yapmak (44,34±8,01), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde kamu personeli olmak (24,73±3,67), özel sektörde çalışmak (24,62±4,89), akademik kariyer yapmak (24,97±3,45), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde kamu personeli olmak (13,61±4,72), özel sektörde çalışmak (14,18±3,95), akademik kariyer yapmak (13,70±4,37), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde , kamu personeli olmak (19,87±3,54), özel sektörde çalışmak (17,93±4,78), akademik kariyer yapmak (19,40±4,54), alt boyutları incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 57. Katılımcıların hiç afet yaşadınız mı durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	86	54,32±6,37	-,792	,057
	Hayır	70	55,21±7,64		
Yapıcı problem çözme	Evet	86	44,02±6,96	-,822	,021*
	Hayır	70	45,07±8,61		
Kendine güvensizlik	Evet	86	24,51±3,53	-1,051	,734
	Hayır	70	25,14±3,96		
Sorumluluk almama	Evet	86	13,51±4,59	-,571	,645
	Hayır	70	13,92±4,47		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	86	19,76±3,97	,770	,958
	Hayır	70	19,27±4,03		

Tablo 57. Katılımcıların hiç afet yaşadınız mı gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (54,32±6,37), hayır cevabı verenlerin (55,21±7,64) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (44,02±6,96), hayır cevabı verenlerin (45,07±8,61) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (24,51±3,53), hayır cevabı verenlerin (25,14±3,96) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,51±4,59), hayır cevabı verenlerin (13,92±4,47) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (19,76±3,97), hayır cevabı verenlerin ise (19,27±4,03) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda yapıcı problem çözme alt boyutun da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir $p<0.05$.

Tablo 58. Katılımcıların afet anında ne hissettiniz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Durum	N	X± Sd	f	p	lsd
Probleme olumsuz yaklaşma	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	44	54,61±5,71	,264	,851	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	4	53,75±6,29			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	12	55,25±6,86			c:-
	Hiç etkilenmedim[d]	26	53,50±7,42			d:-
Yapıcı problem çözme	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	11	42,77±6,55	3,725	,015*	a:2
	Sakinliğimi korudum[b]	49	43,75±2,50			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	37	49,91±5,97			c:1-3
	Hiç etkilenmedim[d]	59	43,46±7,38			d:3
Kendine güvensizlik	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	11	24,68±3,78	,588	,624	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	49	22,50±3,78			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	37	24,00±3,78			c:-
	Hiç	59	24,76±2,97			d:-

	etkilenmedim[d]					
Sorumluluk almama	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	11	13,70±4,77	1,707	,172	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	49	11,00±5,71			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	37	15,66±3,42			c:-
	Hiç etkilenmedim[d]	59	12,57±4,38			d:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	11	20,15±3,82	4,006	,010	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	49	16,25±5,18			b:2
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	37	22,25±4,26			c:2-3
	Hiç etkilenmedim[d]	59	18,50±3,25			d:3

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:1, b:1-2, c:2, d:yapıcı problem çözme: a:2, b:-, c:1-3, d:3 kendine güvensizlik: a:, b:, c:-, d: sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, d: ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:2, c:2-3, d:3

Tablo 58'de katılımcıların afet anında ne hissettiniz gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, paniklemiş ve korkmuştum (54,61±5,71), sakinliğimi korudum (53,75±6,29), korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (55,25±6,86), hiç etkilenmedim (53,50±7,42), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde paniklemiş ve korkmuştum (42,77±6,55), sakinliğimi korudum (43,75±2,50), korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (49,91±5,97), hiç etkilenmedim (43,46±7,38), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde paniklemiş ve korkmuştum (24,68±3,78), sakinliğimi korudum (22,50±3,78), korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (24,00±3,78), hiç etkilenmedim (24,76±2,97), sorumluluk almama alt

boyutu incelendiğinde paniklemiş ve korkmuştum (13,70±4,77), sakinliğimi korudum (11,00±5,71), korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (15,66±3,42), hiç etkilenmedim (12,57±4,38), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde, paniklemiş ve korkmuştum (20,15±3,82), sakinliğimi korudum (16,25±5,18), korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (22,25±4,26), hiç etkilenmedim (18,50±3,25), alt boyutları incelendiğinde yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 59. Katılımcıların kendinize bu mesleği uygun görüyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	151	54,62±6,91	-,1,004	,659
	Hayır	5	57,80±8,52		
Yapıcı problem çözme	Evet	151	44,45±7,71	-,382	,483
	Hayır	5	45,80±9,25		
Kendine güvensizlik	Evet	151	24,86±3,74	1,340	,349
	Hayır	5	22,60±2,88		
Sorumluluk almama	Evet	151	13,72±4,51	,450	,638
	Hayır	5	12,80±5,26		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	151	19,50±4,01	-,712	,780
	Hayır	5	20,80±3,70		

Tablo 59. Katılımcıların kendinizi bu mesleğe uygun görüyor musunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (54,62±6,91), hayır cevabı verenlerin (57,80±8,52) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (44,45±7,71), hayır cevabı verenlerin (45,80±9,25) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (24,86±3,74), hayır cevabı verenlerin (22,60±2,88) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,72±4,51), hayır

cevabı verenlerin (12,80±5,26) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (19,50±4,01), hayır cevabı verenlerin ise (20,80±3,70) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir p<0.05.

Tablo 60. Katılımcıların kendinizi bu mesleğe neden uygun görüyorsunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri.

	Tercih	**N**	**X± Sd**	**f**	**p**	**lsd**
Probleme olumsuz yaklaşma	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	54,10±6,44	,775	,463	a:-
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	55,84±9,06			b:-
	Her ikisi[c]	30	55,20±6,28			c:-
Yapıcı problem çözme	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	44,13±7,69	,926	,398	a:-
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	46,30±9,59			b:-
	Her ikisi[c]	30	43,83±5,73			c:-
Kendine güvensizlik	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	24,78±3,66	,709	,494	a:
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	24,38±3,96			b:
	Her ikisi[c]	30	25,53±3,83			c:-

Sorumluluk almama	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	13,45±4,68	,683	,507	a:-
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	14,61±4,36			b:-
	Her ikisi[c]	30	13,83±4,12			c:-
Israrcı sebatkar yaklaşım	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	19,46±4,15	,982	,377	a:-
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	18,76±3,79			b:-
	Her ikisi[c]	30	20,26±3,72			c:-

p<0.05, probleme olumsuz yaklaşma: a:-, b:-, c:-, yapıcı problem çözme: a:-, b:-, c:-, kendine güvensizlik: a:-, b-:, c:-, sorumluluk almama: a:-, b:-, c:-, ısrarcı sebatkar yaklaşım: a:-, b:-, c:-,

Tablo 56'da katılımcıların kendinizi bu mesleğe neden uygun görüyorsunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme envanteri probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu incelendiğinde, fiziksel olarak uygunum (54,10±6,44), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (55,84±9,06), her ikisi de (55,20±6,28), yapıcı problem çözme alt boyutu incelendiğinde fiziksel olarak uygunum (44,13±7,69), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (46,30±9,59), her ikisi de (43,83±5,73), kendine güvensizlik alt boyutu incelendiğinde fiziksel olarak uygunum (24,78±3,66), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (24,38±3,96), her ikisi de (25,53±3,83), sorumluluk almama alt boyutu incelendiğinde fiziksel olarak uygunum (13,45±4,68), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (14,61±4,36), her ikisi de (13,83±4,12), ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutu incelendiğinde , fiziksel olarak uygunum (19,46±4,15), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (18,76±3,79), her ikisi de (20,26±3,72), alt boyutları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 61. Katılımcıların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz durumu gruplarına göre kişiler arası problem çözme güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Probleme olumsuz yaklaşma	Evet	45	55,33±7,84	,725	,126
	Hayır	110	54,43±6,61		
Yapıcı problem çözme	Evet	45	45,55±9,28	,993	,036*
	Hayır	110	44,02±7,04		
Kendine güvensizlik	Evet	45	24,53±3,34	-,594	,450
	Hayır	110	24,92±3,89		
Sorumluluk almama	Evet	45	13,75±4,95	,035	,102
	Hayır	110	13,72±4,35		
Israrcı sebatkar yaklaşım	Evet	45	19,13±4,28	-,739	,300
	Hayır	110	19365±3,85		

Tablo 61. Katılımcıların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz gruplarına göre kişiler arası problem çözme beklenti düzeyleri incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda evet cevabı verenlerin (55,33±7,84), hayır cevabı verenlerin (54,43±6,61) skorlara sahip oldukları, yapıcı problem çözme alt boyutunda evet cevabı verenlerin (45,55±9,28), hayır cevabı verenlerin (44,02±7,04) kendine güvensizlik alt boyutunda evet cevabı verenlerin (24,53±3,34), hayır cevabı verenlerin (24,92±3,89) skorlara sahip oldukları, sorumluluk almama alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,75±4,95), hayır cevabı verenlerin (13,72±4,35) skorlara sahip oldukları ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutunda ise evet cevabı verenlerin (19,13±4,28), hayır cevabı verenlerin ise (19365±3,85) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda yapıcı problem çözme alt boyutun da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir $p<0.05$.

4.2. Katılımcıların "Bilişüstü öğrenme envanteri ölçeğinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri

Tablo 62. Katılımcıların "Bilişüstü öğrenme envanteri ölçeğinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri

	N	Min	Max	X±SS
Planlama	156	17,00	35,00	30,36±,4,04
İzleme		12,00	25,00	21,89±2,90
Değerlendirme		8,00	15,00	13,15±1,87
Duyuşsal		14,00	25,00	21,30±2,94

Tablo 37. Katılımcıların kişiler arası problem çözme envanteri ölçeğinden elde edilen skorun 66.785±11.641 olduğu tespit edilmiştir

Tablo 63. Katılımcıların cinsiyet gruplarına göre Bilişüstü öğreneme stratejileri güdü düzeyleri

	Cinsiyet	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Kadın	110	30,41±6,75	,251	,584
	Erkek	46	30,23±7,27		
İzleme stratejileri	Kadın	110	22,16±7,98	1,785	,577
	Erkek	46	21,26±7,20		
Değerlendirme stratejileri	Kadın	110	13,19±3,99	,380	,671
	Erkek	46	13,06±3,04		
Duyuşsal stratejileri	Kadın	110	21,22±4,47	-,526	,110
	Erkek	46	21,50±4,60		

Tablo 63. Katılımcıların cinsiyet gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda kadınların (30,41±6,75), erkeklerin (30,23±7,27) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda

kadınların (22,16±7,98), erkeklerin (21,26±7,20) skorlara sahip oldukları, değerlendirme stratejileri alt boyutunda kadınların (13,19±3,99), erkeklerin (13,06±3,04) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda ise kadınların (21,22±4,47), erkeklerin ise (21,50±4,60) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 64. Katılımcıların medeni durum gruplarına göre Bilişüstü öğreneme stratejileri güdü düzeyleri

	Medeni durum	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Planlama stratejileri	Evli	4	30,25±6,75	-,058	,571
	Bekar	152	30,36±7,27		
İzleme stratejileri	Evli	4	23,25±7,98	,944	,551
	Bekar	152	21,86±7,20		
Değerlendirme stratejileri	Evli	4	13,50±3,99	,373	,217
	Bekar	152	13,14±3,04		
Duyuşsal stratejileri	Evli	4	21,25±4,47	-,040	,703
	Bekar	152	21,30±4,60		

Tablo 64. Katılımcıların medeni durum gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evlilerin (30,25±6,75), bekarların (30,36±7,27) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evlilerin (23,25±7,98), bekarların (21,86±7,20), değerlendirme stratejileri alt boyutunda evlilerin (13,50±3,99), bekarların (13,14±3,04) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evlilerin (21,25±4,47), bekarların (21,30±4,60) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 65. Katılımcıların yaş gruplarına göre biliş üstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Yaş	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	18[a]	11	30,09±4,52	,433	,729	a:-
	19[b]	49	30,63±4,37			b:-
	20[c]	37	29,81±3,71			c:-
	21 ve üstü[d]	59	30,76±3,93			d:-
İzleme stratejileri	18[a]	11	21,45±3,07	,500	,683	a:-
	19[b]	49	22,30±3,02			b:-
	20[c]	37	21,75±2,62			c:-
	21 ve üstü[d]	59	21,72±2,96			d:-
Değerlendirme stratejileri	18[a]	11	13,18±1,53	,280	,840	a:-
	19[b]	49	13,12±1,88			b:-
	20[c]	37	12,94±1,92			c:-
	21 ve üstü[d]	59	13,30±1,92			d:-
Duyuşsal stratejiler	18[a]	11	21,27±3,52	1,045	,375	a:-
	19[b]	49	21,34±2,67			b:-
	20[c]	37	20,62±2,86			c:-
	21 ve üstü[d]	59	21,71±3,09			d:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-, d:-,

Tablo 65'te katılımcıların yaş gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, 18 yaş (30,09±4,52), 19 yaş (30,63±4,37), 20 yaş (29,81±3,71), 21 ve üstünde olanların (30,76±3,93), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 18 yaş (21,45±3,07), 19 yaş (22,30±3,02), 20 yaş (21,75±2,62), 21 ve üstünde olanların (21,72±2,96), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 18 yaş (13,18±1,53), 19 yaş (13,12±1,88), 20 yaş (12,94±1,92), 21 ve üstünde olanların (13,30±1,92) ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde 18 yaş (21,27±3,52), 19 yaş (21,34±2,67), 20 yaş

(20,62±2,86), 21 ve üstünde olanların (21,71±3,09) skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 66. Katılımcıların eğitim durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Eğitim	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Ön lisans	60	29,91±4,14	-1,096	,526
	Lisans	96	30,64±3,97		
İzleme stratejileri	Ön lisans	60	21,38±3,12	-1,085	,180
	Lisans	96	22,21±2,71		
Değerlendirme stratejileri	Ön lisans	60	12,90±2,01	-1,339	,493
	Lisans	96	13,31±1,77		
Duyuşsal stratejiler	Ön lisans	60	20,91±3,18	-1,315	,105
	Lisans	96	21,55±2,77		

Tablo 66. Katılımcıların eğitim durumu Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda ön lisans okuyanların (29,91±4,14), lisans okuyanların (30,64±3,97) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda ön lisans okuyanların (21,38±3,12), lisans okuyanların (22,21±2,71) değerlendirme stratejileri alt boyutunda ön lisans okuyanların (12,90±2,01), lisans okuyanların (13,31±1,77) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda ön lisans okuyanların (20,91±3,18), lisans okuyanların (21,55±2,77) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 67. Katılımcıların okudukları lise gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Tür	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	Düz lise[a]	46	30,95±3,94	1,063	,377	a:-
	Anadolu lisesi[b]	80	29,83±4,18			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	31,10±4,20			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	30,13±3,75			d:-
	Diğer[e]	5	32,60±2,50			e:-
İzleme stratejileri	Düz lise[a]	46	22,23±2,83	1,357	,252	a:-
	Anadolu lisesi[b]	80	21,58±2,96			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	22,80±2,74			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	21,26±2,96			d:-
	Diğer[e]	5	23,80±1,78			e:-
Değerlendirme stratejileri	Düz lise[a]	46	13,41±2,00	2,032	,093	a:-
	Anadolu lisesi[b]	80	12,92±1,83			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	13,90±1,96			c:-
	Meslek lisesi[d]	15	12,60±1,54			d:-
	Diğer[e]	5	14,60±,89			e:4
Duyuşsal stratejiler	Düz lise[a]	46	20,95±2,75	,960	,432	a:-
	Anadolu lisesi[b]	80	21,53±2,91			b:-
	Sağlık meslek[c]	10	21,40±3,80			c:-

	Meslek lisesi[d]	15	20,53±3,35		d:-
	Diğer[e]	5	23,00±1,41		e:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, d:- e:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, e:- değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, e:4 duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-, d:-, e:-

Tablo 67'de katılımcıların okudukları lise gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, düz lise (30,95±3,94), Anadolu lisesi (29,83±4,18), sağlık meslek lisesi (31,10±4,20), meslek lisesi (30,13±3,75) ve diğer liseler (32,60±2,50), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde düz lise (22,23±2,83), Anadolu lisesi (21,58±2,96), sağlık meslek lisesi (22,80±2,74), meslek lisesi (21,26±2,96) ve diğer liseler (23,80±1,78), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde düz lise (13,41±2,00), Anadolu lisesi (12,92±1,83), sağlık meslek lisesi (13,90±1,96), meslek lisesi (12,60±1,54) ve diğer liseler (14,60±,89) ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde düz lise (20,95±2,75), Anadolu lisesi (21,53±2,91), sağlık meslek lisesi (21,40±3,80), meslek lisesi (20,53±3,35) ve diğer liseler (23,00±1,41), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 68. Katılımcıların okuduğunuz üniversite gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Üniversite	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Planlama stratejileri	MAKÜ SBF	96	30,38±4,05	,078	,827
	ALTINYAYLA MYO	60	30,33±4,07		
İzleme stratejileri	MAKÜ SBF	96	22,05±2,74	,841	,321
	ALTINYAYLA MYO	60	21,65±3,14		
Değerlendirme stratejileri	MAKÜ SBF	96	13,16±1,87	,108	,528
	ALTINYAYLA	60	13,13±1,89		

	MYO				
Duyuşsal stratejiler	MAKÜ SBF	96	21,36±2,84	,304	,242
	ALTINYAYLA MYO	60	21,21±3,12		

Tablo 68. Katılımcıların okudukları üniversite gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde Planlama stratejileri alt boyutunda MAKÜ SBF (30,38±4,05), Altınyayla MYO (30,33±4,07) skorlara sahip oldukları, İzleme stratejileri alt boyutunda MAKÜ SBF (22,05±2,74), Altınyayla MYO (21,65±3,14) Değerlendirme stratejileri alt boyutunda MAKÜ SBF (13,16±1,87), Altınyayla MYO (13,13±1,89) skorlara sahip oldukları, Duyuşsal stratejiler alt boyutunda MAKÜ SBF (21,36±2,84), Altınyayla MYO (21,21±3,12) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplara yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir p<0.05.

Tablo 69. Katılımcıların barınma yerleri gruplarına göre biliş üstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Yaş	**N**	**X± Sd**	**f**	**p**	**lsd**
Planlama stratejileri	Yurt[a]	60	30,63±4,15	1,013	,366	a:-
	Aile[b]	18	29,11±3,87			b:-
	Diğer[c]	78	3,044±3,99			c:-
İzleme stratejileri	Yurt[a]	60	22,35±2,62	2,139	,121	a:-1
	Aile[b]	18	20,77±3,65			b:-1
	Diğer[c]	78	21,80±2,86			c:-
Değerlendirme stratejileri	Yurt[a]	60	13,15±1,92	,751	,474	a:-
	Aile[b]	18	12,66±2,05			b:-
	Diğer[c]	78	13,26±1,80			c:-
Duyuşsal stratejiler	Yurt[a]	60	21,25±2,81	1,053	,351	a:-
	Aile[b]	18	20,44±3,39			b:-
	Diğer[c]	78	21,55±2,93			c:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, izleme stratejileri a:1, b:1, c:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-,

Tablo 67'de katılımcıların barınma yerleri gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, yurt (30,63±4,15), aile (29,11±3,87) ve diğer (3,044±3,99), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde yurt (22,35±2,62), aile (20,77±3,65) ve diğer (21,80±2,86), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde yurt (13,15±1,92), aile (12,66±2,05) ve diğer (13,26±1,80), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde yurt (21,25±2,81), aile (20,44±3,39) ve diğer (21,55±2,93), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 70. Katılımcıların çalışma durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	**N**	**X±Sd**	**T**	**P**
Planlama stratejileri	Evet	35	30,11±3,93	-,416	,990
	Hayır	121	30,43±4,09		
İzleme stratejileri	Evet	35	21,54±2,92	-,820	,895
	Hayır	121	22,00±2,89		
Değerlendirme stratejileri	Evet	35	13,14±1,88	-,039	,594
	Hayır	121	13,15±1,88		
Duyuşsal stratejiler	Evet	35	21,14±2,99	-,375	,719
	Hayır	121	21,35±2,94		

Tablo 70. Katılımcıların çalışma durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda çalışanların (30,11±3,93), çalışmayanların (30,43±4,09) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda çalışanların (21,54±2,92), çalışmayanların (22,00±2,89), değerlendirme stratejileri alt boyutunda çalışanların (13,14±1,88), çalışmayanların (13,15±1,88) skorlara sahip oldukları, duyuşsal stratejiler alt boyutunda çalışanların (21,14±2,99), çalışmayanların (21,35±2,94) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 71. Katılımcıların çalışma yılı gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Ç. yılı	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	1 yıldan az[a]	18	29,38±4,61	,617	,546	a:-
	1-3 yıl[b]	8	30,87±3,48			b:-
	3-5 yıl[c]	9	30,88±2,71			c:-
İzleme stratejileri	1 yıldan az[a]	18	21,27±3,39	,300	,743	a:-
	1-3 yıl[b]	8	22,25±2,05			b:-
	3-5 yıl[c]	9	21,44±2,74			c:-
Değerlendirme stratejileri	1 yıldan az[a]	18	12,61±2,03	1,596	,218	a:-
	1-3 yıl[b]	8	13,87±1,55			b:-
	3-5 yıl[c]	9	13,55±1,66			c:-
Duyuşsal stratejiler	1 yıldan az[a]	18	20,22±3,54	1,859	,172	a:-
	1-3 yıl[b]	8	22,25±2,54			b:-
	3-5 yıl[c]	9	22,00±1,32			c:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-,

Tablo 71'de katılımcıların çalışma yılı gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, 1 yıldan az (29,38±4,61), 1-3 yıl arası (30,87±3,48) ve 3-5 yıl arası (30,88±2,71), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 1 yıldan az (21,27±3,39), 1-3 yıl arası (22,25±2,05) ve 3-5 yıl arası (21,44±2,74), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 1 yıldan az (12,61±2,03), 1-3 yıl arası (13,87±1,55) ve 3-5 yıl arası (13,55±1,66), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde 1 yıldan az (20,22±3,54), 1-3 yıl arası (22,25±2,54) ve 3-5 yıl arası (22,00±1,32), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 72. Katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Ç. Yeri	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	Kamu[a]	17	30,35±3,79	,655	,526	a:-
	Ö. Sektör[b]	16	30,25±4,02			b:-
	Diğer[c]	2	27,00±5,65			c:-
İzleme stratejileri	Kamu[a]	17	21,47±2,67	,582	,565	a:-
	Ö. Sektör[b]	16	21,87±3,20			b:-
	Diğer[c]	2	19,50±3,53			c:-
Değerlendirme stratejileri	Kamu[a]	17	13,05±2,19	,215	,808	a:-
	Ö. Sektör[b]	16	13,12±1,62			b:-
	Diğer[c]	2	14,00±1,41			c:-
Duyuşsal stratejiler	Kamu[a]	17	21,29±2,99	,312	734	a:-
	Ö. Sektör[b]	16	20,81±3,20			b:-
	Diğer[c]	2	22,50±,70			c:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-,

Tablo 72'de katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, kamu (30,35±3,79), özel sektör (30,25±4,02) ve diğer (27,00±5,65), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde kamu (21,47±2,67), özel sektör (21,87±3,20) ve diğer (19,50±3,53), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde kamu (13,05±2,19), özel sektör (13,12±1,62) ve diğer (14,00±1,41), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde kamu (21,29±2,99), özel sektör (20,81±3,20) ve diğer (22,50±,70), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 73. Katılımcıların kamu çalışma yeri gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Ç. Yeri	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	112[a]	2	30,00±7,07	,030	,970	a:-
	Hastane[b]	6	30,66±3,20			b:-
	Diğer[c]	11	30,72±3,74			c:-
İzleme stratejileri	112[a]	2	22,00±4,24	,487	,623	a:-
	Hastane[b]	6	20,83±3,18			b:-
	Diğer[c]	11	22,18±2,22			c:-
Değerlendirme stratejileri	112[a]	2	12,00±4,24	,693	,515	a:-
	Hastane[b]	6	12,83±1,47			b:-
	Diğer[c]	11	13,72±2,19			c:-
Duyuşsal stratejiler	112[a]	2	19,00±5,65	,844	,448	a:-
	Hastane[b]	6	22,00±1,09			b:-
	Diğer[c]	11	21,63±3,10			c:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-,

Tablo 73'de katılımcıların çalışma yeri gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, 112 (30,00±7,07), hastane (30,66±3,20) ve diğer (30,72±3,74), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 112 (22,00±4,24), hastane (20,83±3,18) ve diğer (22,18±2,22), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 112 (12,00±4,24), hastane (12,83±1,47) ve diğer (13,72±2,19) ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde 112 (19,00±5,65), hastane (22,00±1,09) ve diğer (21,63±3,10), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 74. Katılımcıların herhangi bir STK'ya üye misiniz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Stk üyeliği	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	71	30,36±3,85	,002	,516
	Hayır	85	30,36±4,22		

İzleme stratejileri	Evet	71	21,76±2,76	-,537	,799
	Hayır	85	22,01±3,02		
Değerlendirme stratejileri	Evet	71	13,25±1,81	,605	,931
	Hayır	85	13,07±1,93		
Duyuşsal stratejiler	Evet	71	21,43±2,92	,499	,961
	Hayır	85	21,20±2,97		

Tablo 74. Katılımcıların stk üyeliyi gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (30,36±3,85), hayır cevabı verenlerin (30,36±4,22) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,76±2,76), hayır cevabı verenlerin (22,01±3,02) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,25±1,81), hayır cevabı verenlerin (13,07±1,93) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,43±2,92), hayır cevabı verenlerin (21,20±2,97) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 75. Katılımcıların hangi stk'ya üyesiniz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Stk	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	Umke[a]	47	30,48±3,79	1,620	,205	a:-
	Akut[b]	18	29,33±4,37			b:-
	Diğer[c]	6	32,50±,83			c:-
İzleme stratejileri	Umke[a]	47	22,00±2,53	2,846	,065	a:-
	Akut[b]	18	20,61±3,39			b:2
	Diğer[c]	6	23,33±,51			c:2
Değerlendirme stratejileri	Umke[a]	47	13,29±1,89	1,739	,183	a:-
	Akut[b]	18	12,77±1,73			b:-
	Diğer[c]	6	14,33±,51			c:-
Duyuşsal stratejiler	Umke[a]	47	21,36±2,70	2,148	,125	a:-
	Akut[b]	18	20,88±3,49			b:2
	Diğer[c]	6	23,66±1,86			c:2

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, izleme stratejileri a:-, b:2, c:2, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:2, c:2,

Tablo 75'de katılımcıların hangi stk'ya üyesiniz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, umke (30,48±3,79), akut (29,33±4,37) ve diğer (32,50±,83), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde umke (22,00±2,53), akut (20,61±3,39) ve diğer (23,33±,51), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde umke (13,29±1,89), akut (12,77±1,73) ve diğer (14,33±,51), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde umke (21,36±2,70), akut (20,88±3,49) ve diğer (23,66±1,86), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 76. Katılımcıların bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	35	29,82±4,40	-,891	,132
	Hayır	121	30,52±3,94		
İzleme stratejileri	Evet	35	21,60±3,21	-,688	,219
	Hayır	121	21,98±2,81		
Değerlendirme stratejileri	Evet	35	12,68±2,11	-1,682	,366
	Hayır	121	13,28±1,79		
Duyuşsal stratejiler	Evet	35	21,08±3,10	-,505	,395
	Hayır	121	21,37±2,90		

Tablo 76. Katılımcıların bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (29,82±4,40), hayır cevabı verenlerin (30,52±3,94) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,60±3,21), hayır cevabı verenlerin (21,98±2,81) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (12,68±2,11), hayır cevabı verenlerin (13,28±1,79) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,08±3,10), hayır cevabı verenlerin (21,37±2,90) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 77. Katılımcıların şu an ki not ortalamanız gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Not	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	33,00-76,66[a]	33	30,33±3,48	,755	,473	a:-
	78,30-86,00[b]	26	29,84±4,88			b:-
	87,16-96,73[c]	28	31,17±3,82			c:-
İzleme stratejileri	33,00-76,66[a]	33	21,78±2,23	,740	,480	a:-
	78,30-86,00[b]	26	21,07±3,77			b:-
	87,16-96,73[c]	28	22,07±3,25			c:-
Değerlendirme stratejileri	33,00-76,66[a]	33	13,18±1,95	,100	,905	a:-
	78,30-86,00[b]	26	13,38±1,87			b:-
	87,16-96,73[c]	28	13,32±1,49			c:-
Duyuşsal stratejileri	33,00-76,66[a]	33	21,69±3,22	,149	,862	a:-
	78,30-86,00[b]	26	21,26±3,20			b:-
	87,16-96,73[c]	28	21,46±2,50			c:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-,

Tablo 77'de katılımcıların şu anki not ortalamanız gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, 33,00-76,66 arası (30,33±3,48), 78,30-86,00 arası (29,84±4,88) ve 87,16-96,73 arası (31,17±3,82), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 33,00-76,66 arası (21,78±2,23), 78,30-86,00 arası (21,07±3,77) ve 87,16-

96,73 arası (31,17±3,82), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde 33,00-76,66 arası (13,18±1,95), 78,30-86,00 arası (13,38±1,87) ve 87,16-96,73 arası (13,32±1,49), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde 33,00-76,66 arası (21,69±3,22), 78,30-86,00 arası (21,26±3,20) ve 87,16-96,73 arası (21,46±2,50), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 78. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	46	31,28±3,26	2,060	,009*
	Hayır	110	29,98±4,28		
İzleme stratejileri	Evet	46	22,73±1,99	2,842	,003*
	Hayır	110	21,54±3,14		
Değerlendirme stratejileri	Evet	46	13,39±1,84	1,022	,292
	Hayır	110	13,05±1,89		
Duyuşsal stratejileri	Evet	46	21,60±2,72	,825	,701
	Hayır	110	21,18±3,03		

Tablo 78. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (31,28±3,26), hayır cevabı verenlerin (29,98±4,28) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (22,73±1,99), hayır cevabı verenlerin (21,54±3,14) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,39±1,84), hayır cevabı verenlerin (13,05±1,89) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,60±2,72), hayır cevabı verenlerin (21,18±3,03) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda planlama stratejileri ve izleme stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 79. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi (YDS, YÖKDİL,TOEFL, İELTS) durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	15	31,26±2,63	1,304	,021*
	Hayır	141	30,26±4,16		
İzleme stratejileri	Evet	15	21,40±2,79	-,697	,857
	Hayır	141	21,95±2,91		
Değerlendirme stratejileri	Evet	15	13,33±1,44	,388	,144
	Hayır	141	13,13±1,92		
Duyuşsal stratejileri	Evet	15	21,93±2,43	,865	,060
	Hayır	141	21,24±2,99		

Tablo 79. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil sınavına girdiniz mi gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (31,26±2,63), hayır cevabı verenlerin (30,26±4,16) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,40±2,79), hayır cevabı verenlerin (21,95±2,91) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,33±1,44), hayır cevabı verenlerin (13,13±1,92) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,93±2,43), hayır cevabı verenlerin (21,24±2,99) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda planlama stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 80. Katılımcıların yabancı dil puanı durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Puan	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	0-54	7	30,85±2,41	-,550	,675
	55-100	8	31,62±2,92		
İzleme stratejileri	Evet	7	21,00±3,26	-,504	,387
	Hayır	8	21,75±2,49		
Değerlendirme stratejileri	Evet	7	13,28±1,38	-,115	,439
	Hayır	8	13,37±1,59		
Duyuşsal stratejileri	Evet	7	21,71±3,19	-,315	,414
	Hayır	8	22,12±1,72		

Tablo 80. Katılımcıların herhangi bir yabancı dil puanı gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda 0-54 puan arası cevabı verenlerin (30,85±2,41), 55-100 puan arası cevabı verenlerin (31,62±2,92) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda 0-54 puan arası cevabı verenlerin (21,00±3,26), 55-100 puan arası cevabı verenlerin (21,75±2,49) değerlendirme stratejileri alt boyutunda 0-54 puan arası cevabı verenlerin (13,28±1,38), 55-100 puan arası cevabı verenlerin (13,37±1,59) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda 0-54 puan arası cevabı verenlerin (21,71±3,19), 55-100 puan arası cevabı verenlerin (22,12±1,72) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 81. Katılımcıların Erasmus yaptınız mı durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	6	30,50±3,56	,083	,677
	Hayır	150	30,36±4,07		
İzleme stratejileri	Evet	6	22,50±2,16	,518	,406
	Hayır	150	21,87±2,92		
Değerlendirme stratejileri	Evet	6	12,33±1,86	-1,092	,506
	Hayır	150	13,18±1,87		
Duyuşsal stratejileri	Evet	6	22,33±3,77	,870	,840
	Hayır	150	21,26±2,91		

Tablo 81. Katılımcıların Erasmus yaptınız mı gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (30,50±3,56), hayır cevabı verenlerin (30,36±4,07) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (22,50±2,16), hayır cevabı verenlerin (21,87±2,92) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (12,33±1,86), hayır cevabı verenlerin (13,18±1,87) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (22,33±3,77), hayır cevabı verenlerin (21,26±2,91) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 82. Katılımcıların Erasmus yapmadıysanız yapmak istiyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	123	30,37±4,00	,051	,907
	Hayır	33	30,33±4,27		
İzleme stratejileri	Evet	123	22,00±2,82	,920	,526
	Hayır	33	21,48±3,16		
Değerlendirme stratejileri	Evet	123	13,23±1,92	1,053	,098
	Hayır	33	12,84±1,67		
Duyuşsal stratejileri	Evet	123	21,58±2,81	2,306	,432
	Hayır	33	20,27±3,20		

Tablo 82. Katılımcıların Erasmus yapmadıysanız yapmak istiyor musunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (30,37±4,00), hayır cevabı verenlerin (30,33±4,27) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (22,00±2,82), hayır cevabı verenlerin (21,48±3,16) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,23±1,92), hayır cevabı verenlerin (12,84±1,67) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,58±2,81), hayır cevabı verenlerin (20,27±3,20) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 83. Katılımcıların staj yaptınız mı durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	79	30,00±4,12	-1,143	,335
	Hayır	77	30,74±3,95		
İzleme stratejileri	Evet	79	21,49±2,98	-1,773	,661
	Hayır	77	22,31±2,76		
Değerlendirme stratejileri	Evet	79	13,03±1,73	-,780	,060
	Hayır	77	13,27±2,01		
Duyuşsal stratejileri	Evet	79	21,05±3,23	-1,109	,026*
	Hayır	77	21,57±2,60		

Tablo 83. Katılımcıların staj yaptınız mı gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (30,00±4,12), hayır cevabı verenlerin (30,74±3,95) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,49±2,98), hayır cevabı verenlerin (22,31±2,76) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,03±1,73), hayır cevabı verenlerin (13,27±2,01) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,05±3,23), hayır cevabı verenlerin (21,57±2,60) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda duyuşsal stratejiler alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 84. Katılımcıların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Tercih	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	Kamu[a]	96	30,54±3,86	,460	,632	a:-
	Özel[b]	16	29,50±4,13			b:-
	Akademik[c]	44	30,29±4,44			c:-
İzleme stratejileri	Kamu[a]	96	22,05±2,77	,923	,400	a:-
	Özel[b]	16	22,31±2,84			b:-
	Akademik[c]	44	21,40±3,18			c:-
Değerlendirme stratejileri	Kamu[a]	96	13,30±1,79	,810	,447	a:-
	Özel[b]	16	12,81±2,10			b:-
	Akademik[c]	44	12,95±1,97			c:-
Duyuşsal stratejileri	Kamu[a]	96	21,26±2,93	,160	,852	a:-
	Özel[b]	16	21,06±2,54			b:-
	Akademik[c]	44	21,50±3,15			c:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-,

Tablo 84'de katılımcıların okul bitince ne yapmak istiyorsunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, kamu personeli (30,54±3,86), özel sektörde (29,50±4,13) ve akademik kariyer (30,29±4,44), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde kamu personeli (22,05±2,77), özel sektörde (22,31±2,84) ve akademik kariyer (21,40±3,18), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde kamu personeli (13,30±1,79), özel sektörde (12,81±2,10) ve akademik kariyer (12,95±1,97), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde kamu personeli (21,26±2,93), özel sektörde (21,06±2,54) ve akademik kariyer (21,50±3,15), skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 85. Katılımcıların hiç afet yaşadınız mı durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	86	31,09±3,72	2,497	,041*
	Hayır	70	29,47±4,26		
İzleme stratejileri	Evet	86	22,11±2,80	1,045	,545
	Hayır	70	21,62±3,01		
Değerlendirme stratejileri	Evet	86	13,53±1,69	2,875	,052
	Hayır	70	12,68±1,98		
Duyuşsal stratejileri	Evet	86	21,50±2,72	,889	,043*
	Hayır	70	21,07±3,19		

Tablo 85. Katılımcıların hiç afet yaşadınız mı gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (31,09±3,72), hayır cevabı verenlerin (29,47±4,26) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (22,11±2,80), hayır cevabı verenlerin (21,62±3,01) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,53±1,69), hayır cevabı verenlerin (12,68±1,98) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,50±2,72), hayır cevabı verenlerin (21,07±3,19) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda planlama stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 86. Katılımcıların afet anında ne hissettiniz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Durum	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	44	30,75±4,02	,674	,570	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	4	32,75±2,62			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	12	32,08±2,42			c:-
	Hiç etkilenmedim[d]	26	30,96±3,83			d:-
İzleme stratejileri	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	44	22,18±2,83	1,250	,297	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	4	24,00±1,41			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	12	22,66±2,05			c:-
	Hiç etkilenmedim[d]	26	21,46±3,10			d:-
Değerlendirme stratejileri	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	44	13,61±1,79	,676	,569	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	4	14,25±,95			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	12	13,75±1,42			c:-
	Hiç	26	13,19±1,74			d:-

	etkilenmedim[d]					
Duyuşsal stratejiler	Paniklemiş ve korkmuştum[a]	44	21,72±2,45	,293	,830	a:-
	Sakinliğimi korudum[b]	4	21,50±2,38			b:-
	Korktum ama panikle yanlış şeyler yapmadım[c]	12	20,91±2,42			c:-
	Hiç etkilenmedim[d]	26	21,38±3,37			d:-

p<0.05, planlama stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, değerlendirme stratejileri a:-, b:-, c:-, d:-, duyuşsal stratejiler a:-, b:-, c:-, d:-,

Tablo 86'da katılımcıların afet anında ne hissettiniz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, paniklemiş ve korkmuştum (30,75±4,02), sakinliğimi korudum (32,75±2,62), korkmuştum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (32,08±2,42), hiç etkilenmedim (30,96±3,83), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde paniklemiş ve korkmuştum (22,18±2,83), sakinliğimi korudum (24,00±1,41), korkmuştum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (22,66±2,05), hiç etkilenmedim (21,46±3,10), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde paniklemiş ve korkmuştum (13,61±1,79), sakinliğimi korudum (14,25±,95), korkmuştum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (13,75±1,42), hiç etkilenmedim (13,19±1,74), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde paniklemiş ve korkmuştum (21,72±2,45), sakinliğimi korudum (21,50±2,38), korkmuştum ama panikle yanlış şeyler yapmadım (20,91±2,42), hiç etkilenmedim (21,38±3,37),skorlarına ulaşılmış ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 87. Katılımcıların kendinizi bu mesleği uygun görüyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	151	30,38±4,08	,317	,223
	Hayır	5	29,80±3,11		
İzleme stratejileri	Evet	151	21,90±2,93	,076	,253
	Hayır	5	21,80±1,92		
Değerlendirme stratejileri	Evet	151	13,16±1,88	,427	,590
	Hayır	5	12,80±1,64		
Duyuşsal stratejileri	Evet	151	21,32±2,95	,391	,782
	Hayır	5	20,80±2,86		

Tablo 87. Katılımcıların kendinizi bu mesleğe uygun görüyor musunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (30,38±4,08), hayır cevabı verenlerin (29,80±3,11) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,90±2,93), hayır cevabı verenlerin (21,80±1,92) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,16±1,88), hayır cevabı verenlerin (12,80±1,64) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,32±2,95), hayır cevabı verenlerin (20,80±2,86) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 88. Katılımcıların kendinizi bu mesleğe neden uygun görüyorsunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri.

	Tercih	N	X± Sd	f	p	lsd
Planlama stratejileri	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	30,87±3,80	3,711	,027*	A:1
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	28,46±4,76			B:1
	Her ikisi[c]	30	30,50±3,391			C:
İzleme stratejileri	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	22,02±2,77	1,447	,239	A:
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	21,03±3,45			B:
	Her ikisi[c]	30	22,26±2,87			C:
Değerlendirme stratejileri	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	13,40±1,64	5,140	,007*	A:1
	Mesleki bilgi ve beceri olarak[b]	26	12,11±2,21			B:1-2
	Her ikisi[c]	30	13,33±2,05			C:2
Duyuşsal stratejiler	Fiziksel olarak uygunum[a]	95	21,97±2,61	10,919	,000*	A:1
	Mesleki bilgi ve	26	19,11±3,44			B:1-2

	beceri olarak[b]				
	Her ikisi[c]	30	21,16±2,62		C:2

p<0.05, planlama stratejileri a:1, b:1, c:-, izleme stratejileri a:-, b:-, c:-, değerlendirme stratejileri a:1, b:1-2, c:2, duyuşsal stratejiler a:1, b:1-2, c:2,

Tablo 88'de katılımcıların kendinizi bu mesleğe neden uygun görüyorsunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme düzeyleri planlama stratejileri alt boyutunda, fiziksel olarak uygunum (30,87±3,80), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (28,46±4,76) ve her ikiside (30,50±3,391), izleme stratejileri alt boyutu incelendiğinde fiziksel olarak uygunum (22,02±2,77), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (21,03±3,45) ve her ikiside (22,26±2,87), değerlendirme stratejileri alt boyutu incelendiğinde fiziksel olarak uygunum (13,40±1,64), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (12,11±2,21) ve her ikiside (13,33±2,05), ve duyuşsal stratejiler alt boyutu incelendiğinde fiziksel olarak uygunum (21,97±2,61), mesleki bilgi ve beceri olarak uygunum (19,11±3,44) ve her ikiside (21,16±2,62), skorlarına ulaşılmış planlama stratejileri ,değerlendirme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken, izleme stratejileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamı bir fark yoktur.

Tablo 89. Katılımcıların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz durumu gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri güdü düzeyleri

	Tercih	N	X±Sd	T	P
Planlama stratejileri	Evet	45	30,88±3,70	1,048	,374
	Hayır	110	30,13±4,19		
İzleme stratejileri	Evet	45	22,08±2,95	,580	,884
	Hayır	110	21,79±2,88		
Değerlendirme stratejileri	Evet	45	13,55±1,71	1,766	,265
	Hayır	110	12,97±1,92		
Duyuşsal stratejileri	Evet	45	21,82±3,03	1,404	,862

Hayır	110	21,09±2,90

Tablo 89. Katılımcıların okul öğrenci topluluklarında görev alıyor musunuz gruplarına göre Bilişüstü öğrenme stratejileri beklenti düzeyleri incelendiğinde planlama stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (30,88±3,70), hayır cevabı verenlerin (30,13±4,19) skorlara sahip oldukları, izleme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (22,08±2,95), hayır cevabı verenlerin (21,79±2,88) değerlendirme stratejileri alt boyutunda evet cevabı verenlerin (13,55±1,71), hayır cevabı verenlerin (12,97±1,92) skorlara sahip oldukları ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda evet cevabı verenlerin (21,82±3,03), hayır cevabı verenlerin (21,09±2,90) skorlara sahip oldukları görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).

Tablo 90. Katılımcıların Bilişüstü öğrenme stratejileri ile problem çözme becerileri ile ilişkisi

		Kişilerarası problem çözme_toplam	Problme olumsuz yaklaşma	Yapıcı problem çözme	Kendine güvensizlik	Sorumluluk almama	Israrcı sebatkar yaklaşım
Bilişüstü öğrenme stratejileri	r	,140	,242**	-,026	,327**	-,093	,145
	p	,082	,002	,749	,000	,250	,071
	n	156	156	156	156	156	156
Planlama stratejileri	r	,105	,214**	-,026	,270**	-,135	,116
	p	,193	,007	,748	,001	,093	,149
	n	156	156	156	156	156	156
İzleme stratejileri	r	,155	,237**	-,014	,329**	-,058	,171*
	p	,053	,003	,867	,000	,469	,033
	n	156	156	156	156	156	156
Değerlendirme stratejileri	r	,169*	,254**	,065	,284**	-,121	,174*
	p	,035	,001	,418	,000	,132	,030
	n	156	156	156	156	156	156
Duyuşsal	r	,083	,156	-,086	,288**	-,019	,072

stratejiler	p	,305	,052	,287	,000	,813	,370
	n	156	156	156	156	156	156

Tablo 90 incelendiğinde katılımcıların, kişiler arası problem çözme ölçeği ile Bilişüstü öğrenme stratejileri planlama stratejileri alt boyutu kişiler arası problem çözme ölçeği probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği izleme stratejileri alt boyutunun kişiler arası problem çözme ölçeğinin probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutlarında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği değerlendirme stratejileri alt boyutunun kişiler arası problem çözme ölçeğinin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve ısrarcı sebatkar yaklaşım alt boyutlarında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği duyuşsal stratejileri alt boyutunun kişiler arası problem çözme ölçeğinin kendine güvensizlik alt boyutunda pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yönelik olarak; sonuç, tartışma ve öneriler anlatılmıştır.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Acil Yardım ve Afet Yönetimi bölümü öğrencileri ile Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek Yüksekokulu Acil Durum ve Afet Yönetimi bölümü öğrencilerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi üzerine etkisinin boyutları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler sonucunda AYAY ve ADAY öğrencilerinin Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi üzerine etkisinin olumlu anlamda bir etki gösterdiğini görmekteyiz.

Araştırma sonucunda AYAY ve ADAY öğrencilerinde bilişüstü öğrenme strateji faktörlerinin; herhangi bir öğrenci topluluğuna ve herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma, okudukları bölümü seçme durumu ve mezun olduktan sonra ne yapacağı üzerine anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda demografik sorulardan elde edilen veriler incelendiğinde araştırmaya 46 erkek, 110 kadın katılımcı vardır. Ve cinsiyet faktörü incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Medeni durum bilgisi incelendiğinde ise katılımcılar büyük bir çoğunluğunun bekâr olduğunu görmekte ve araştırma için anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Katılımcıların yaş bilgisi incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğun 21 yaş ve üstünü oluşturduğunu 18 yaş grubundaki katılımcıların ise azınlıkta olduğunu görmekteyiz.

Araştırmamızda lisans ve ön lisans olarak iki farklı grubu ele almış bulunmaktayız ve lisans okuyan AYAY öğrenci sayısı olarak 96 kişi ön lisans okuyan ADAY öğrenci sayısı olarak 60 öğrenciye ulaşılmıştır. AYAY ve ADAY öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre kişiler arası problem çözme envanteri alt boyutlarına bakıldığında eğitim durumu gruplarından ön lisans ve lisans eğitim durumunda probleme olumsuz yaklaşma ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken,

diğer alt boyutlarda(kendine güvensizlik, sorumluluk almama, ısrarcı sebat yaklaşım) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

MAKÜ SBF ile Altınyayla MYO arasında probleme olumsuz yaklaşma ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcılar barınma yeri açısından incelendiğinde yurt, aile ile birlikte ve diğer seçenekleri onlara sunulmuş ve verilen cevaplar sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Katılımcılar çalışma durumuna göre incelendiğinde çalışan 35 çalışmayan ise 121 kişi olduğunu görmekteyiz ve çalışma yılı açısından bakıldığında çalışanlar incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğun 1 yıldan daha az süredir çalıştığını görmekteyiz. Çalışanların eşit oranda kamuda ve özel sektörde çalıştığı ise istatiki verilerde görülmektedir. Çalışma durumuna göre alt boyutlar incelendiğinde ise kişiler arası problem çözme envanteri alt boyutlarına bakıldığında probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin herhangi bir STK'ya üye olup olmadıklarına bakıldığında ise 71 kişi evet, 85 kişi ise hayır cevabını vermiştir. Ve STK'ya üye olan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun UMKE'ye üye olduklarını görmekteyiz.

Katılımcıların AYAY ve ADAY bölümlerinin kendi istekleri ile mi seçtiklerini incelediğimizde 121 kişinin hayır cevabını verdiğini görmekteyiz. Fakat aynı şekilde kendilerini bu mesleğe uygun görüp görmediklerini sorduğumuzda ise 151 kişinin kendini bu mesleğe uygun gördüğünü yalnızca 5 kişinin kendini meslek olarak uygun görmediği sonucunu görmekteyiz. Kendilerini bu mesleğe uygun görme sebebi olarakta fiziksel olarak uygun gördükleri sonucunu elde ediyoruz. AYAY ve ADAY öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre kişiler arası problem çözme envanteri alt boyutlarına bakıldığında probleme olumsuz yaklaşma ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların yabancı dil bilgilerini sorduğumuzda ise yabancı dil bilmedikleri sonucu elde edilmiştir. Yabancı dil sınavlarına katılmadıklarını katılanların ise aldıkları puan dağılımları olarak 50 puan altı ve 50 puan üstü olarak incelendiğinde kişi sayısı olarak eşit olduğunu görmekteyiz.

Katılımcıların Erasmus bilgisine bakıldığında ise 6 kişinin Erasmus yaptığı 150 kişinin ise Erasmus yapmadığını görüyoruz ve Erasmus yapmak isteklerine baktığımızda ise büyük bir çoğunluğun Erasmus yapmak istediğini elde ediyoruz.

Katılımcıların okul bitince ne yapacakları sorusu ise büyük bir çoğunluğun kamuda çalışmak istediğini ve akademik olarak ilerlemek istediklerini görüyoruz.

Katılımcıların afet yaşayıp yaşamadıklarını sorduğumuzda ise çoğunluğun afeti daha önceden yaşadıklarını görüyoruz. Ve afet anında ki tepkilerinin ne olduğunun sorduğumuzda büyük çoğunluğun panikleyip korktuğu sonucunu elde ediyoruz. AYAY ve ADAY öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre kişiler arası problem çözme envanteri alt boyutlarına bakıldığında gruplara yapılan t testi sonucunda yapıcı problem çözme alt boyutun da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

5.2.Tartışma

Bu araştırmada; acil yardım ve afet yönetimi ve acil durum ve afet yönetimi öğrencilerinin bilişüstü öğrenme stratejilerinin problem çözme becerisi üzerine etkisini cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, okudukları bölüm, üye oldukları öğrenci topluluğu, herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmamaları, yabancı dil bilmeleri, çalışma durumları, mezun olduktan sonra ne yapacakları ile ilgili değişkenlerde ölçekler üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırma sonucu bize göstermiştir ki katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş grupları boyutlarında kullanılan kişiler arası problem çözme envanteri ve bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeklerinde herhangi bir anlamlı farklılık göze çarpmamıştır.

Yapılan çalışma MAKÜ SBF AYAY lisans öğrencileri ile Altınyayla Meslek Yüksekokulu ADAY ön lisans öğrencileri kapsamış ve okudukları üniversite ile eğitim durumu alt boyutu incelendiğinde kişiler arası problem çözme envanteri ve bilişüstü öğrenme stratejileri envanterlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda üst bilişsel farkındalıkla, başarı arasında pozitif yönlü ilişki ortaya konulmaktadır

Yapılan çalışmada çalışma durumu alt boyutu incelendiğinde ise üniversitenin lisans veya ön lisans bölümlerinde okuyup çalışıyorum seçeneğini işaretleyen katılımcılarda kişiler arası problem çözme envanteri alt boyutlarına bakıldığında probleme olumsuz yaklaşma alt boyutunda istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan araştırma bize göstermiştir ki öğrencilerin barınma yerleri, STK'ya üye olup olmamaları, hangi STK'ya üye oldukları, yabancı dil bilmeleri, gibi sorularda kişiler arası problem çözme envanteri ve bilişüstü öğrenme stratejileri envanteri alt boyutları incelendiğinde anlamlı farklıklar görülmemiştir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu bölümü kendi istekleri ile seçmediklerini görmekteyiz. Ve bölümü kendi isteğiniz ile mi seçtiniz alt boyutu incelendiğinde probleme olumsuz yaklaşma ve yapıcı problem çözme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Yapılan birçok araştırma üst bilişsel farkındalıkla, öğrencilerin akademik başarıları, dil öğrenimleri, problem çözme yetenekleri, zekâ gelişimleri arasında doğru orantı olduğu ortaya koyulmaktadır(Çalgıcı,2018).

Çalışmada, AYAY ve ADAY öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre bilişüstü öğrenme stratejileri alt boyutlarına bakıldığında kişiler arası problem çözme ölçeği ile bilişüstü öğrenme stratejileri planlama stratejileri alt boyutu kişiler arası problem çözme ölçeği probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği izleme stratejileri alt boyutunun kişiler arası problem çözme ölçeğinin probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutlarında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği değerlendirme stratejileri alt boyutunun kişiler arası problem çözme ölçeğinin probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve ısrarcı sebatkâr yaklaşım alt boyutlarında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bilişüstü öğrenme stratejileri ölçeği duyuşsal stratejileri alt boyutunun kişiler arası problem çözme ölçeğinin kendine güvensizlik alt boyutunda pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel farkındalık beceri düzeyi ile problem çözme beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer sonuçlarına göre, üst bilişsel farkındalık beceri düzeyi ve problem çözme başarı düzeyi arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Üst bilişle ilgili olarak yapılan birçok çalışma bu kavramın önemini ortaya koymaktadır. Üst bilişsel farkındalıkla, akademik başarı düzeyi arasında olan pozitif ilişki yapılan araştırmalar sonucu ortaya konulmaktadır. Süreç içerisinde üst bilişsel farkındalığın hangi tür değişiklikler gösterdiğini, üst bilişsel farkındalığın nasıl arttırılması gerektiği ile ilgili daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Buradan hareketle üst bilişsel farkındalığın nelere bağlı olarak geliştiğini belirlemek ve buna uygun öğretim planları geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının süreç içerisinde nelere bağlı olarak geliştiğini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde üst bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında üst bilişsel farkındalığın öğrencilerin akademik başarısı, yaş, zekâ, okuduğunu anlama, karar verme becerileri gibi birçok alanda olan ilişkisi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Schraw & Moshman (1994) yaptıkları araştırmada üst bilişsel farkındalığı incelemişlerdir.

5.3. Öneriler

Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Acil Yardım ve Afet yönetimi öğrencileri ile Altınyayla Mehmet Tuğrul Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine yapılmıştır. Araştırma evreni ve örneklemi genişletilerek Türkiye'deki tüm AYAY ve ADAY öğrencilerine veyahut üniversitedeki tüm bölümler için yapılabilir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçek ve anketler geliştirilebilir.

Afet yönetiminin farklı evrelerinde çalışacak olan AYAY ve ADAY öğrencilerinin gerek Bilişüstü Stratejilerinin gerek Problem Çözme Becerilerinin olaylar karşısında olumlu yönde etki göstereceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. Etkili Öğrenme Ve Öğretme (8. Baskı). İzmir: Biliş,2009.

Afacan Ş. Keman Eğitimi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenme Stratejileriyle Desenlenmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarına ve Keman Performanslarına Etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, 2018.

AFAD, (2014). Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü. https://www.afad.gov.tr/ açıklamalı-afet-yönetimi-terimleri-sözlüğü. Erişim Tarihi: 20.10.2020.

Akın, A. Abacı, R. ve Çetin, B. The Validity And Reliability Of The Turkish Version Of The Metacognitive Awareness Inventory [Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Türkçe Versiyonunun Geçerlik Ve Güvenirliği]. Educational Sciences: Theory&Practice, 2007: 7(2), 671-678.

Akyel, R. Afet yönetim sistemi: Türk Afet Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Tespit Ve Çözümüne Yönelik Bir Araştırma. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana, 2007.

Arends, R.I Classroom Instruction And Management. New York: The McGrawHilL, 1997.

Bayındır, N. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi Ve Bilişsel Süreçlere Yansıması. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2006.

Bulat Ç. Üniversite Personelinin Afet Yönetimi Konusunda Bilgi, Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz

Mart Üniversitesi Örneği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Afet Eğitimi ve Yönetimi Anabilim Dalı Afet Eğitimi ve Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2020.

Büyükbaş, E., Ormanoğlu, B. (2013). Afetler ve Afet Yönetiminde Meteorolojinin Yeri, Türkiye İdare Dergisi, 476.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayınları, Ankara

Brezin, M. J., Cognitive Monitoring: From Learning Theory To İnstructional Applications Bilişsel İzleme: Öğrenme Kuramlarından Öğretimsel Uygulamaya. Educational Technology Research and Development, 28(4), 1980: 227-242.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2011), Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin Yetişkin Örnekleminde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8, 1703-1724.

Çelik A.A., İlkokul Öğretmenlerinin Afete Hazırlık Düzeyleri İle Afet Eğitiminin Programlarındaki Yerine Yönelik Görüşleri, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2020.

Çöğenli A.G., Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2011.

Çögenli, A. Ve Güven, M. (2014), Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 283-297.

Değerliyurt, M. ve Erkal, T. (2009), Türkiye'de Afet Yönetimi, Doğu Coğrafya Dergisi 22, 147-164.

Doğanay, A. Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1997: 2 (15), 34-42.

Duman, B., Neden beyin temelli öğrenme? (3. Baskı). Ankara: Pegem A, 2012.

Ekici, G., Gregorc öğrenme stili ölçeği, Eğitim ve Bilim Dergisi, 2002, 27(123),42-47.

Erkal, T., Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de Afet Yönetimi. Doğu Coğrafya Dergisi 14/22, 147-164.

Gama, C.A., Integrating Metacognition İnstruction İn İnteractive Learning Environments Bilişüstü Eğitiminin İnteraktif Öğrenme Ortamlarına Entegrasyonu. Yayımlanmamış doktora tezi, Sussex Üniversitesi, Brighton, 2004.

Güçlü G. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Bilişüsüt Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi, Fırat üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, 2020.

Gündüz, İ. (2008). Türkiye' de afet yönetimi uygulaması ve yeni bir model önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, M. Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 2004.

Işık, Ö., Aydınlıoğlu, H. M., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G., Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri. Okmeydanı Tıp Dergisi, 28(Ek sayı 2), 82- 123.

İnal, E , Kaya, E , Altıntaş, K . (2018). Türkiye'de Örgün Eğitimin Afet Eğitimi Yeterliliği Açısından İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi , (37) , 114-127 . Retrieved From https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/41724/463823

Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children"s metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction Çocukların okuma yönelik üstbilişleri: Tanımlar, ölçülmesi ve öğretimi. Educational Psychologist, 1987: 22, 255–278.

Kadıoğlu, M. (2008). Modern, bütünleşik afet yönetimin temel ilkeleri İçinde

M. Kadıoğlu ve E. Özdamar (Eds.), Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri (ss:1-34). (Birinci baskı). Ankara: JICA Türkiye Ofisi

Kaya, N. Ülkemizdeki bulaşıcı hastalık bildirimlerinin afet yönetimi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane, 2019.

Kemaloğlu, M. (2015). Türkiye'de afet yönetiminin tarihi ve yasal gelişimi. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-dergisi, 52, 126-147.

Koçak M. Ulusal ve Ulusararası afet eğitimi. Özüçelik DN, editör. Afetlerde Acil Tıp Hizmetleri. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2019. p.89-96.

Kodakoğlu, Ş, Eleştirel düşünme Eğilimi ile Stresle Başa Çıkma Tutumu İlişkisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencileri Örneği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sağlık Yönetimi anabilim Dalı, Yüseklisans Tezi, Çanakkale, 2020.

Lenz, B. K., Self-managed learning strategy systems for children and youth Çocuklar ve gençler için öz-yönetimli öğrenme stratejisi sistemleri. School Psychology Review,1992: 21(2), 211-228.

Mızrak, S.(2018), Eğitim, Afet Eğitimi ve Afete Dirençli Toplum, MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 56-67.

Namlu, A. G. Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2004: 2, 123-136.

Öztürk B. Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, 1995.

Özer, B. Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan, (Ed.). Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde (s.139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2008.

Putra, A. & Petpichetcian, W. ve Manewat K. Rewiew: public health nurses' roles and competencies in disaster management. Nurse media journal of nursing, pp: 2011, 1(1): 1-14.

Schraw, G. Promoting general metacognitive awareness Genel bilişüstü farkındalığın iyileştirilmesi. Instructional Science,1998: 26, 113- 125.

Schunk, D. H, Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla. (5. Baskıdan Çeviri) (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel, 2009.

Scott, B. M. Exploring the effects of student perceptions of metacognition across academic domains Öğrencilerin bilişüstü algılarının akademik alanlar arasındaki etkisinin keşfi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Indiana Üniversitesi, 2008.

Selçuk, Z, Eğitim psikolojisi (15. Baskı). Ankara: Nobel, 2008.

Senemoğlu, N. Gelişim öğrenme ve öğretim (12.bs.). Ankara: Gazi Kitabevi, 2005. Smith EE, Kosslyn SM. Bilişsel Psikoloji, çev. Muzaffer Şahin. (Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara), 2014.

Sönmez, V. Öğretim ilke ve yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Anı, 2017.

Subaşı, G. Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. Milli Eğitim Dergisi, 146, 2000: 124.

Sünbül, A. M., Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1998.

Şengün, H., Temiz, A. (2007). "Afet Yönetimi ve Karabük", Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı, TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası, Ankara: Mattek Matbaacılık.

Taşdemir, A. ve Tay, B., Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007: 20(1), 173-187.

Tekeli E.K., Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerisine Etkisinde Duygusal Zekanın aracı rolü: Turist Rehberlerine Yönelik Bir Uygulama, Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim dalı, Doktora Tezi, Nevşehir, 2020.

Vermunt, J. D., Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis Öğrenme stilleri ve stratejilerinin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel durumu: Bir fenomenografik analiz. Higher Education, 1996: 31, 25-50.

Yıldız B.B., Özel Kurumlarda Çalışan hemşirelerin Duygusal Zeka Düzeyi ve Problem Çözme Becerisinin İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi, Yeditepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans Tezi, İstanbul, 2020.

Yüksel, S. Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar. (Ed. S. Fer). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (s.149-167). Ankara: Anı. 2011.

Weinstein, C. E., 1984, Spatial startegies: Implications for applied research [Uzamsal stratejiler: Araştırmalar için uygulamalar]. C. D. Holley & D. F. Danserau, (Eds.).

Spatial learning strategies. s. 293- 300.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı **:** Sezen TUNA

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi **:** Acil Yardım ve Afet Yönetimi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Afet Eğitimi ve Yönetimi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Bildiriler

- Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi, Depremlerin Önceden Belirlenmesinde Radon Gazının Kullanımına Ait Bir Literatür Çalışması, 2019.

İŞ DENEYİMİ

İstanbul Havaalanı –ARFF Birimi/ Dispatcher (2021-…)

İzmir- Gaziemir Özel Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi- Meslek Öğretmeni (2020-2021)