



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ESNEK DÜŞÜNME VE DİNLEME
ENGELLERİNİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Arzu Hazal DOĞAN

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI**

**ALANYA
2025**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ESNEK DÜŞÜNME VE DİNLEME
ENGELLERİNİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Arzu Hazal DOĞAN

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program Adı: Eğitim Programları ve Öğretim

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI

ALANYA

(2025)

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Arzu Hazal DOĞAN

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında bilgi, ilgi ve desteğini esirgemeyen tüm kişilere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Öncelikle, tez sürecimin her aşamasında bilimsel rehberliği, sabrı ve desteğiyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Dilek Yaralı'ya teşekkürlerimi sunarım. Kendisinden öğrendiğim her şey, sadece bu çalışma değil, mesleki ve kişisel gelişimim açısından da çok kıymetlidir.

Lisansüstü eğitimim boyunca bana değerli katkılar sağlayan, bilgi ve deneyimleriyle gelişimime yön veren Prof. Dr. Neşe Özkal, Doç. Dr. Derya Uysal ve Doç. Dr. Duygu Koçak'a teşekkür ederim. Dersler sırasında kazandırdıkları bilgiler kadar bakış açıları da benim için çok kıymetli olup bu çalışmanın temelini oluşturan akademik zemini güçlendirmiştir. Tez düzenleme sürecimde yardım ve katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Fatih Aygören'e teşekkür ederim.

Tez sürecinde birlikte düşünmekten, tartışmaktan ve yol arkadaşlığı yapmaktan büyük keyif aldığım sevgili arkadaşlarım Zühre Üçgül ve Şeyma Coşgun Yaman'a katkıları ve manevi destekleri için teşekkür ederim.

Bu süreçte maddi manevi desteğini esirgemeyen ablam Alev Doğan Özen başta olmak üzere her zaman yanımda olan, sevgisi ve varlığıyla bana güç veren aileme minnettarım. Onların koşulsuz desteği bu süreci mümkün kılan en temel dayanak olmuştur.

Özellikle bu yolculuk boyunca en zorlu zamanlarda bile sabırla, anlayışla ve sevgiyle yanımda olan yol arkadaşım Metehan Dirican'a sonsuz teşekkür ederim. Varlığı, kararlılığımı ve iç motivasyonumu her zaman canlı tutmuştur.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ESNEK DÜŞÜNME ve DİNLEME ENGELLERİNİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Arzu Hazal DOĞAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Temmuz, 2025 (90 Sayfa)

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının esnek düşünme düzeyleri ve dinleme engellerinin öğrenme motivasyonlarına etkilerini belirlemektir. Bunun yanı sıra, bu üç faktörün cinsiyet, program, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nde eğitim gören 401 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, öğrenmede esnek düşünme, üniversite öğrencileri için dinleme engelleri ve yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçekleri kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının esnek düşünme ölçeğine "katılıyorum", dinleme engelleri ölçeğine "katılıyorum" ve öğrenme motivasyonu ölçeğinin öğrenme hedefleri alt boyutuna "katılıyorum", performansa yönelik hedefler alt boyutuna "bilmiyorum" ve performanstan kaçınma hedefleri alt boyutuna ise "katılmıyorum" düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir.

Cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre yapılan analizlerde esnek düşünme ölçeğinin öğrenme teknolojilerinin kabulü ve dinleme engelleri ölçeğinin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, öğrenme motivasyonunun bütün alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Sınıf düzeyi göre esnek düşünme ve dinleme engelleri ölçeğinde anlamlı farklılıklar bulunmazken öğrenme motivasyonlarında performanstan kaçınma hedefleri alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anne eğitim düzeyine göre esnek düşünme ölçeğinin öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda, dinleme engellerinde öğrenci kaynaklı dinleme engellerinde anlamlı farklılıklar bulunurken öğrenme motivasyonlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Baba eğitim düzeyine esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyleri ile dinleme engelleri ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde;

- Öğretmen ve öğrenci kaynaklı dinleme engelleri ile sırasıyla öğrenme teknolojilerinin kabulü, öğrenmede açık fikirli olmaları ve yeni durumlara uyum sağlamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf ortamı ve ders sürecinden kaynaklanan dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerini kabul düzeylerine ilişkin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyleri ile öğrenme motivasyonları ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde;

- Öğrenme hedefleri ve performanstan kaçınma hedefleri ile sırasıyla öğrenme teknolojilerinin kabulüne ilişkin görüşleri, öğrenmede açık fikirli olmaları ve yeni durumlara uyum sağlamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının performansa yönelik hedefleri ile yeni durumlara uyum sağlama düzeylerine ilişkin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının dinleme engelleri ile öğrenme motivasyonları ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde;

- Öğrenme hedeflerine ilişkin görüşleri ile öğretmenden kaynaklanan ve öğrenciden kaynaklanan dinleme engelleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca performansa yönelik hedefler ile öğretmen kaynaklı dinleme engelleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğrenme motivasyonlarını yordayan faktörleri incelemeye yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda;

- Öğrenme hedeflerini, öğrenmede açık fikirlilik, yeni öğrenmelere uyum ve öğrenci kaynaklı dinleme engellerinin yordadığı,
- Performansa yönelik hedefleri, öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenmelere uyumun yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Esnek düşünme, dinleme engelleri, öğrenme motivasyonu, öğretmen adayları



ABSTRACT

THE EFFECT OF PRE-SERVICE TEACHERS' FLEXIBLE THINKING AND LISTENING BARRIERS ON THEIR LEARNING MOTIVATION

Arzu Hazal DOĞAN

Department of Educational Sciences

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

July, 2025 (90 Pages)

The primary objective of this study is to examine the effects of preservice teachers' levels of flexible thinking and listening barriers on their learning motivation. In addition, the study evaluates whether these three variables differ statistically according to gender, program of study, grade level, and parents' educational background.

The research employed both descriptive and relational survey models. The sample consisted of 401 preservice teachers studying at Alanya Alaaddin Keykubat University. Data were collected through three instruments: the Flexible Thinking in Learning Scale, the Listening Barriers Scale for University Students, and the Higher Education Learning Motivation Scale.

The results indicated that preservice teachers generally reported "agree" on the Flexible Thinking Scale, "agree" on the Listening Barriers Scale, "agree" on the learning goals sub-dimension of the motivation scale, "undecided" on the performance-approach goals sub-dimension, and "disagree" on the performance-avoidance goals sub-dimension. Analyses by gender and program revealed significant differences in the acceptance of learning technologies sub-dimension of the Flexible Thinking Scale and across all sub-dimensions of the Listening Barriers Scale, while no significant differences were found in any sub-dimensions of learning motivation. According to grade level, no significant differences were observed in flexible thinking and listening barriers, whereas a significant difference was found in the performance-avoidance goals sub-dimension of learning motivation. Regarding maternal education level, significant differences were identified in the acceptance of learning technologies dimension of flexible thinking and in student-

related listening barriers, but no differences were found in learning motivation. Paternal education level did not yield significant differences in any of the scales.

When the relationship between preservice teachers' flexible thinking levels and the sub-dimensions of the Listening Barriers Scale was examined:

- Teacher- and student-related listening barriers were positively and significantly associated with the acceptance of learning technologies, open-mindedness in learning, and adaptability to new situations. Moreover, classroom- and course-related listening barriers were positively and significantly related to preservice teachers' acceptance of learning technologies.

When the relationship between preservice teachers' flexible thinking levels and the sub-dimensions of the Learning Motivation Scale was examined:

- Learning goals and performance-avoidance goals were found to be significantly related, respectively, to acceptance of learning technologies, open-mindedness, and adaptability to new situations. Additionally, performance-approach goals were positively and significantly related to adaptability to new situations.

When the relationship between preservice teachers' listening barriers and the sub-dimensions of the Learning Motivation Scale was examined:

- Learning goals were positively and significantly associated with teacher-related and student-related listening barriers. Furthermore, performance-approach goals were found to be positively and significantly related to teacher-related listening barriers.

Finally, results of the multiple regression analysis conducted to investigate the predictors of learning motivation revealed that:

- Learning goals were predicted by open-mindedness, adaptability to new learning, and student-related listening barriers,
- Performance-approach goals were predicted by open-mindedness and adaptability to new learning.

Keywords: Flexible thinking, listening barriers, learning motivation, preservice teachers

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASI	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR.....	8
2.1. Esnek Düşünme	8
2.1.1. Bilişsel esneklik	9
2.1.2. Öğrenmede esnek düşünme	9
2.2. Dinleme Engelleri.....	10
2.2.1. Öğretmenden kaynaklı engeller	11
2.2.2. Öğrenciden kaynaklı engeller	12
2.2.3. Sınıf ortamından kaynaklı engeller	12
2.3. Öğrenme Motivasyonu	13
2.3.1. Motivasyon kuramları	14
2.3.2. Öğrenme motivasyonun eğitimdeki önemi	16
2.4. İlgili Çalışmalar	18
2.4.1. Esnek düşünme konulu yapılmış çalışmalar	18
2.4.2. Dinleme engelleri konulu yapılmış çalışmalar	21
2.4.3. Öğrenme motivasyonu konulu yapılmış çalışmalar	23
3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırma Modeli	28
3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29

3.3.1. Öğrenmede esnek düşünme ölçeği.....	30
3.3.2. Üniversite öğrencileri için dinleme engelleri ölçeği.....	31
3.3.3. Yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçeği.....	31
3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	32
4. BULGULAR VE YORUM.....	35
4.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Esnek Düşünme Düzeyleri	35
4.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Esnek Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	35
4.2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre esnek düşünme düzeyleri	36
4.2.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre esnek düşünme düzeyleri	37
4.2.3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre esnek düşünme düzeyleri	38
4.2.4. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre esnek düşünme düzeyleri.....	40
4.2.5. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre esnek düşünme düzeyleri.....	41
4.3. Öğretmen Adaylarının Dinleme Engellerinin İncelenmesi	42
4.4. Öğretmen Adaylarının Dinleme Engelleri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	43
4.4.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dinleme engelleri	43
4.4.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre dinleme engelleri düzeyleri.....	45
4.4.3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dinleme engelleri düzeyleri.....	47
4.4.4. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre dinleme engelleri düzeyleri.....	48
4.4.5. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre dinleme engelleri düzeyleri.....	50
4.5. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi	51
4.6. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonları Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	51
4.6.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme motivasyonları ..	51
4.6.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre öğrenme motivasyonları.....	52
4.6.3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğrenme motivasyonları.....	54
4.6.4. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre öğrenme motivasyonları.....	55
4.6.5. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre öğrenme motivasyonları.....	56

4.7. Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Esnek Düşünme, Dinleme Engelleri ve Öğrenme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	57
4.8. Öğrenmede esnek düşünme ve dinleme engellerinin alt boyutları öğrenme motivasyonunu (öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedefleri) anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?	60
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. Tartışma ve Sonuç	64
5.2. Öneriler	74
6. KAYNAKLAR	76
7. EKLER	84
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	84
EK-2: Öğrenmede Esnek Düşünme Ölçeği	85
EK-3: Üniversite Öğrencileri İçin Dinleme Engelleri Ölçeği	86
EK-4: Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği	87
EK-5: Öğrenmede Esnek Düşünme Ölçeği Kullanım İzni	88
EK-6: Üniversite Öğrencileri İçin Dinleme Engelleri Ölçeğine Kullanım İzni	89
EK-7: Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni	90
EK-8: Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı	91
EK-9: İntihal Raporu	92
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler.....	29
Tablo 3.2. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerleri	33
Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	35
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları.....	36
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları	37
Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları	39
Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları.....	40
Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları.....	41
Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının dinleme engelleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler	43
Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları.....	44
Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları	45
Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.....	47
Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin anne eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları	49
Tablo 4.12. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin baba eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları	50
Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının “Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler	51

Tablo 4.14. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları.....	52
Tablo 4.15. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının öğrenim gördükleri programa göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları.....	53
Tablo 4.16. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.....	54
Tablo 4.17. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının anne eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları	55
Tablo 4.18. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının baba eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları	56
Tablo 4.19. Esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonu ölçeklerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler	57
Tablo 4.20. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	58
Tablo 4.21. Öğrenme Hedeflerini Yordayan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	61
Tablo 4.22. Performansa Yönelik Hedefleri Yordayan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	62
Tablo 4.23. Performanstan Kaçınma Hedeflerini Yordayan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	62

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

JASP	Jeffreys's Amazing Statistics Program
ÖH	Öğrenme Hedefleri
PYH	Performans yaklaşma hedefleri
PKH	Performans kaçınma hedefleri
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları alt başlıklar halinde yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bireylerin bilgiye erişiminin yanı sıra, aynı zamanda bilgiyi yorumlayabilmesi, yeni durumlara uyum sağlayabilmesi ve farklı bakış açıları geliştirmesi de oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, esnek düşünme, bireyin zihinsel süreçlerini alternatif şekillerde yönlendirebilmesi, değişen koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmesi ve yaratıcı çözümler üretebilmesi gibi özellikleri ile öne çıkmaktadır (Özyurt, 2020). Bireylerin gerek eğitim gerek sosyal hayatında karşılaşması muhtemel birtakım problemler olabilmektedir. Bu problemler karşısında bireylerin farklı çözüm yollarına başvurmaları gerekmektedir. Bu perspektiften incelendiğinde, problem çözme yeteneği ile bilişsel esnekliğin, sorunlara değişik çözümler bulma konusunda benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Bilgin, 2017). Özellikle öğretmen adaylarının bu yeteneklere sahip olmaları, eğitim sürecinde karşılaşacakları sorunlara çözüm bulma kabiliyetlerini artıracak; dolayısıyla etkin bir öğretme-öğrenme ortamının sağlanmasına yardımcı olacaktır. Teknolojik gelişmelerin hızla artması ve yeni sorunların ortaya çıkması, teknoloji çağında dünyaya gelen çocuklar için esnek düşünme becerisini daha önemli hale taşımaktadır. Bu durum öğretmenlerin de bu döneme ve yeni nesile uyum sağlamak için çaba göstermesini beraberinde getirmektedir (Üzümcü & Müezzın, 2018). Bu bağlamda öğretmenin veya geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının çağın gerektirdiği donanımları edinebilme konusunda geri planda kalması gelişime ve öğrenmeye kapalı olması eğitim sorunlarına kapı aralayacak, öğrencileriyle arasında iletişim sorunlarına sebep olacaktır. Teknolojik gelişmelerin hızla artışı göz önünde bulundurulduğunda esnek düşünme düzeyi yüksek bireyler aynı zamanda teknolojik gelişmelere uyum becerilerini de hayatına kolayca adapte edebilen bireyler olacaktır.

Eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, öğrenmeye yönelik motivasyonları da oldukça önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme motivasyonu öğrenme sürecini başlatmaya yarayan bir ateşleyici gibi

düşünülebilir. Öğrenme motivasyonu yüksek olan bireyler, ders içi aktivitelerde daha aktif bir şekilde yer almakta, öğrenme sürecine daha istekli katılmakta ve karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada daha dirençli olabilmektedirler (Bozanoğlu, 2004). Ancak, öğrenme motivasyonunun sürdürülebilirliğini sağlamak her zaman kolay olmayabilir. Bu noktada, özellikle dersler sırasında karşılaşılan bazı engeller, bireyin derse olan ilgisini ve dikkatini azaltarak motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Bu engeller arasında dikkat dağınıklığı, fiziksel rahatsızlıklar, çevresel uyarıcılar ve psikolojik etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler, ders dinleme sürecinde aksamalara yol açmakta ve öğrencilerin bilgiye ulaşımını zorlaştırmaktadır (Yeşil Örnek & Durmuş, 2016). Bu durum, özellikle öğretmen adayları açısından önemli bir problem oluşturmaktadır. Zira öğretmen adaylarının hem öğrenci hem de gelecekteki öğretmen rolleri göz önünde bulundurulduğunda, derse aktif bir şekilde katılmaları, dinleme yeteneklerini etkin bir biçimde kullanmaları ve motivasyonlarını yüksek tutmaları beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının esnek düşünme yeteneklerinin gelişmiş olması, onların dinleme engellerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine yardım edebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının ders sürecinde dinleme engellerinin farkında olması öğretmen adayı olarak lisans eğitimi aldığı süreçte kendisini geliştirmek için kendi eğitim süresince özverili olmasını, öğretmenlik mesleğine başladığı zaman ise öğrencilerinin bu engellerle karşılaşmamasını veya bu engellerle karşılaştığında süreci doğru yönetmesini ve etkili öğrenme-öğretme süreçleri sağlaması açısından önem taşımaktadır. Dinleme engellerinin farkında olan ve bunları doğru yöneten kişilerin öğrenme motivasyonunda düşüşler yaşanmayabilir. Öğrenme motivasyonu, başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizlik gibi durumlarla birlikte azalabilmektedir. Dinleme engelleri öğretmen tarafından fark edilmez veya önemsenmezse öğrencide motivasyonun zamanla azalmasına neden olabilmektedir. Öğretmenin, kendisinde ve öğrencilerin esnek düşünmeye karşı oluşabilecek direncini, dinleme engelleri ve bu engellerin nedenlerini, öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörleri ve öğrenmeye isteklilik durumunu gözeterek öğretim sürecini yönetmesi eğitim kalitesi açısından çok önemlidir. Nitekim bu yaklaşım geleceğin öğretmeni olma yolunda önemli bir destek sağlayacaktır. Esnek düşünme ve dinleme engellerinin farkında olmak; esnek düşünmeyi arttırmaya, dinleme engellerini azaltmaya yönlendirecektir. Böylelikle, öğrenme motivasyonlarının korunması ve artışı mümkün olacaktır. Bu bağlamda,

öğretmen adaylarının esnek düşünme seviyeleri ile dinleme engellerinin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırmak, öğretmen yetiştirme süreçlerinin kalitesinin artırılması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde öğretmenler ve öğretmen adaylarının kazanması gereken yetenekler arasında esnek düşünme, dinleme engellerinin farkında olarak bunları aşma ve öğrencilerde yüksek öğrenme motivasyonu yaratma gibi yetenekler oldukça önemlidir. Esnek düşünme, bir kişinin farklı bakış açılarını göz önünde bulundurabilme, yeni durumlara uyum sağlayabilme ve yaratıcı çözümler geliştirebilme kabiliyetini ifade eder (Kaya vd., 2024). Öğretmen adaylarının bu yeteneklere sahip olmaları, hem kendi öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmeleri hem de ilerideki öğrencilerine kılavuzluk yapmaları açısından oldukça önemlidir. Esnek düşünemeyen, dinleme engellerinin farkında olmayan ve öğrenme motivasyonunu düşüren sebepleri göz ardı eden bir öğretmen, eğitimi verimli hale getirmekten uzaklaşacaktır. Dolayısıyla zamanla öğrencilerinin öğrenmeye karşı motivasyonları düşecek, derse ve öğrenmeye ilgisini kaybetmesine neden olacaktır.

Öğrenme motivasyonu, bireyin öğrenme sürecine olan ilgisi, çabası ve sürekliliği ile doğrudan ilgilidir. Yüksek öğrenme motivasyonuna sahip bireyler, bu süreçlerde daha etkin bir şekilde yer alır ve karşılaştıkları zorluklara karşı daha dayanıklı olurlar (Ayık & Ataş, 2014). Ancak ders dinlerken ortaya çıkan fiziksel, psikolojik veya çevresel engeller, bireylerin dikkatini yoğunlaştırmasını ve bilgiyi anlamasını zorlaştırabilir, bu durum da öğrenme motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Ayrıca motivasyonu etkileyen faktörler arasında yaşamının ilk yıllarında aileler ve daha ilerleyen yıllarında öğretmenler de yer almaktadır (Altıngül Yorgancı, 2011). Bununla birlikte bu çalışmada ele alınan esnek düşünme ve dinleme engellerinin de motivasyona etkisi olduğu söylenebilir. Esnek düşünebilmenin yolu, karşılan sorunlarda alışılmışların farkına varma, yaratıcı çözümler üretebilmekten geçmektedir (Duman, 2018). Aynı şekilde birey eğitim ortamında dinleme engellerine ne kadar az takılıyorsa öğrenme motivasyonunu sürdürmesi ve koruması da o ölçüde kolaylaşacaktır. Öğretmen adayının bu süreçleri bilerek kendisini mesleğe hazırlaması da gelecekte öğrencilerini doğru gözlemlemesini ve sınıf atmosferini canlı hale getirebilmesini sağlar.

Öğretmen adaylarının esnek düşünme seviyeleri ile dinleme engellerinin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek, öğretmen yetiştirme sürecinin kalitesini artırmak ve eğitim politikalarına yön vermek açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının esnek düşünme seviyeleri ile dinleme engellerinin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkileri araştırılarak alana katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünceleri düzeyleri ile dinleme engellerinin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Öğretmen adaylarının,

1. Öğrenmede esnek düşünme düzeyi nedir?
2. Öğrenmede esnek düşünme düzeyleri çeşitli değişkenlere (cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine) bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Dinleme engellerinin düzeyi nedir?
4. Dinleme engelleri çeşitli değişkenlere (cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine) bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrenme motivasyonları ne düzeydedir?
6. Öğrenme motivasyonları çeşitli değişkenlere (cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine) bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğrenmede esnek düşünme ve dinleme engellerinin alt boyutları öğrenme motivasyonunu (öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedefleri) anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitim sisteminde, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi paylaşan kişiler olmaları değil, aynı zamanda değişimlere uyum sağlayabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler olmaları da beklenmektedir. Bu açıdan, esnek düşünme yeteneği, öğretmen adaylarının karşılaştıkları farklı durumlara çeşitli perspektiflerden yaklaşarak etkili çözüm yolları bulmalarını sağlamaktadır (Kaya vd., 2024). Bu durum esnek düşünmenin önemini gözler önüne sermektedir. Esnek düşünen bireyler karşılaştıkları sorunlar karşısında farklı çözüm yollarını bulmaya karşı direnç göstermez, yeniliğe ve öğrenmeye açık olurlar (Duman, 2018). Bu yüzden esnek düşünme eğitim ortamlarında kazandırılması önemli hale gelen bir beceridir. Bazı sınıf içi etkinliklerle yaratıcı düşünme, esnek düşünme gibi beceriler desteklenmektedir. Altı şapkalı düşünme, tartışma, beyin fırtınası gibi etkinliklerin esnek düşünmeye katkısı olduğu söylenebilir (Duman, 2018). Karmaşık ve yüksek düzeyde zihinsel süreçleri içeren bilişsel esnekliğin artmasıyla birlikte, bireylerin çevrelerine ve farklı koşullara uyum sağlama, seçenekleri ve fırsatları görme ve kendilerini yeterli hissetme yeteneklerinde de bir artış olabileceği belirtilebilir (Alparslan Kardeş, 2016). Esnek düşünen bireylerin eğitim sürecinde de başarısızlıkla karşılaştığında farklı öğrenme yollarına açık olacakları göz önünde bulundurularak esnek düşünmenin öğrenme motivasyonuna olumlu yönde etkisi olacağı düşünülebilir.

Öğrenme motivasyonu, bireylerin eğitim sürecine aktif bir şekilde katılımını ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Motivasyonu yüksek olan kişiler, öğrenmeye daha istekli bir tutum sergilemekte ve zorluklarla karşılaştıklarında daha dayanıklı olabilmektedirler (Ayık & Ataş, 2014). Ancak, dinleme esnasında karşılaşılan fiziksel, psikolojik veya çevresel engeller, bireylerin dikkatini toplamasını ve bilgiyi işlemesini zorlaştırarak öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Dinleme engelleri öğrencinin derse ilgi ve odağını dağıtan bütün unsurlar olarak düşünülebilir. Bu öğrencinin kendisinden, konudan, sosyal faktörlerden, psikolojik faktörlerden öğretmenden veya öğrenme ortamından kaynaklanabilir (Çifçi, 2001). Dinleme engelleri olarak görülebilecek bu unsurların hangi sebepten kaynaklanırsa kaynaklansın eğitim ortamında uzun süre var olması öğrencinin ders başarısını zamanla düşürebilir bu da öğrenmeye karşı ilgisini kaybetmesine yol açar. Bir öğretmenin ve öğretmen adayının bu engellerin farkında olması ve önüne geçebilmesi eğer önüne geçemiyorsa öğrencilerine

bu süreci nasıl yönetebileceğini aktarabilmesi verimli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önem taşımaktadır.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının esnek düşünme seviyeleri ile dinleme engellerinin öğrenme motivasyonları üzerinde nasıl bir etki yarattığını inceleyerek, öğretmen yetiştirme sürecinin kalitesini artırmayı ve eğitim politikalarına yön vermeyi hedeflemektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamamıza ve bu zorluklarla başa çıkma stratejileri geliştirmemize olanak tanıyacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, aşağıda sıralanan sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

1. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi olan öğretmen adayları ile
2. 2024 – 2025 eğitim – öğretim yılı ile,
3. Bu çalışmanın sonuçları, “öğrenmede esnek düşünme”, “dinleme engelleri” ve “yükseköğretimde öğrenme motivasyonları” ölçekleri aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlar dikkate alınarak yürütülmüştür.

1. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarının “öğrenmede esnek düşünme”, “dinleme engelleri” ve “yükseköğretimde öğrenme motivasyonları” ölçeklerinde yer alan maddeleri içten bir şekilde cevapladığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Ders Dinlenme Engeli: Öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen, dikkat dağınıklığına veya motivasyon eksikliğine yol açan durum veya faktörlerdir. Bu, dışsal (örneğin, gürültü, koku) veya içsel (örneğin, stres, motivasyon eksikliği) nedenlerden kaynaklanabilir (Soyuçok, 2022).

Esnek Düşünme: Farklı bakış açılarını değerlendirebilme, yaratıcı çözümler üretebilme ve değişen koşullara uyum sağlayabilme yeteneğidir. Öğretmen adaylarının problemleri farklı açılardan ele alma ve çeşitli yollarla çözme becerisini ifade eder (Duman, 2018).

Öğrenme Motivasyonu: Öğrenme süreçlerine katılımı ve başarıyı artıran, bireyleri öğrenmeye yönlendiren içsel veya dışsal etkenlerdir. Öğrenme motivasyonu, bireyin öğrenmeye karşı duyduğu istek ve bağlılık olarak tanımlanabilir. Motivasyon, öğrencilerin okulda sergilediği davranışların yönünü, yoğunluğunu, kararlılığını ve eğitim ortamında belirlenen hedeflere ulaşma hızını etkileyen önemli bir etken olarak kabul edilir (Akbaba, 2006).



2. LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde, esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarına yönelik kuramsal bilgiler ve bunlarla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Esnek Düşünme

İnsanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri olan düşünme, onların yaşamlarını kolaylaştıran ve daha rahat bir hayat sürmelerine olanak tanıyan temel bir özelliktir (Kesici, 2024). Türk Dil Kurumu'na [TDK ,2023] göre düşünme, duyum ve izlenimlerden farklı olarak aklın bağımsız bir faaliyeti olup, karşılaştırma yapma, ayırma, birleştirme ve bağlantıları anlama yeteneğidir. Her türlü karar vermede çeşitli olasılıklar değerlendirilerek, neden-sonuç ilişkisi kurulur ve böylece öğrenilen bilgiler gelecek nesillere aktararak insanlığın gelişmesine de fayda sağlanır (Acar, 2018). Çevremizdeki insanlara baktığımızda akıl yürütme ve problem çözme yöntemlerinin farklı olduğu görülmüş olup kiminin mantıksal hareket ettiği, problemlere analitik olarak yaklaştığı, kiminin ise en basit olaylarda bile uzun analizler yaptıkları görülmüştür (Özden, 2020). Çözüme dayalı bir düşünme biçimi olan analitik düşünme; bir bütünün ayrı ayrı parçalara bölünmesi, bu parçaların tanımlanması ve ayrı ayrı kategorize edilmesine dayanan bu düşünme biçiminde, bilgi ve olaylar arasında bağlantı kurularak aralarındaki ilişkiler tanımlanır, karmaşık ilişkiler ise analiz edilir (Güneş, 2012). Ancak esnek düşünmede çeşitli bilgiler birleştirilir ve problemlere yeni çözümler bulunur (Mlodinow, 2018).

Esnek düşünme Guilford'a (1967, 1970) göre düşünce süreci devam ederken bilgide düzeltme ya da yön değiştirme yapma yeteneği olup doğal ve uyumlu esneklik olarak ikiye ayrılmaktadır (Akt. Passig & Eden, 2000). McComb ve diğerlerine (2007) göre ise, “esnek düşünme; bireyin bir grup içerisinde kendi davranışını topluca değerlendirebilme ve etkili bir işleyiş için gerekli düzenlemeleri yapabilme yeteneği olarak kavramsallaştırılmaktadır” (Akt. Barak & Levenberg, 2016: 40). Ancak yeni çözümler bulmak, bilgileri ilişkilendirmek, bakış açısını farklılaştırmak vb. için sahip olunan bilgiyi canlandırdıktan sonra yeni ve uygun bir çözüm bulunması durumunda esneklikten bahsedilebilir (Ionescu, 2012'den Akt. Ionescu, 2017).

Esnek düşünme ile bilişsel esneklik arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Nitekim esnek düşünme bilişsel esnekliği içerisine alan bir kavramdır (Ekmekci, 2021).

2.1.1. Bilişsel esneklik

Bireyler gündelik hayatlarında sürekli olarak yeni ve çeşitli durumlarla karşılaşır ve bireylerin bunlara uyum sağlamak, karşılaştığı sorunları çözmek, doğru kararlar almak için alternatiflerin farkında olması ve bunları değerlendirmesi gereklidir (Alparslan Kardeş, 2016). Bu bağlamda bilişsel esneklik, farklı seçenekler arasından uygun bilgiyi seçme ve var olan durumu kavramaya yönelik olup bunun bilişsel yönü bilgiyi öğrenme ve şemaları yenilemeyi kapsarken, esneklik yönü bilgiyi çeşitli durumlara uygulamayı içerir (Erçelebi, 2025). Aynı zamanda bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı durumlarda çeşitli çözüm yolları ve alternatiflerin bilincinde olması, yeni koşullara esnek olması ve bu durumda kendini yeterli hissetmesidir (Elbir, 2024). Bireylerin çevresel, kültürel ve kişisel çevresi onların bilişsel esneklik düzeylerinde farklılığa sebep olur (Alparslan Kardeş, 2016). Sonuç olarak bilişsel esneklik, değişen koşullarda bireylerin daha uyumlu davranabilmelerini destekleyerek problem çözme ve karar vermede daha etkili olmalarına yardım eder ve bireylerin yaşam kalitesini artırır (Erçelebi, 2025).

2.1.2. Öğrenmede esnek düşünme

Barak ve Levenberg öğrenmede esnek düşünmede yeni ve değişen teknolojilerin kabulünü vurgulamıştır. Bunun yanında başkalarının fikirlerine yönelik açık fikirli olma ve öğrenme durumlarındaki değişimlere uyum sağlamanın öğrenmede esnek düşünmede önemli olduğunu belirtmiştir (Barak & Levenberg, 2016).

Esnek düşünme, dört ana aşamadan meydana gelir:

- (1) Esnek düşünmenin temel özelliklerini anlama,
- (2) Bir sorunla ilgili geleneksel düşünceleri tanımlama,
- (3) Yenilikçi fikirler oluşturma ve
- (4) Düşünceleri akıcı bir şekilde üretme (Duman, 2018)

Bu bağlamda esnek düşünme yeni problemleri çözmemizi bununla birlikte zihinsel ve psikolojik engelleri aşmamıza fırsat verir (Mlodinow, 2018). Bu nedenle bireylerin dijital teknoloji ile olumsuzluk yaşamamaları ve çağın ihtiyaçlarına ayak

uydurabilmeleri için esnek düşünme becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Ekmekci, 2021).

Duman (2018) esnek düşünmenin bireylere kazandırabileceği çeşitli özellikler bulunduğunu belirtmiştir. Bu özellikler içerisinde bireylerin bakış açısını ve önyargılarını değiştirebilme, yeni düşünceler geliştirebilme ve fikir sayısını artırabilme yer almaktadır. Ayrıca esnek düşünme, bireylerin sistemli düşünmesini sağlayarak çözüm olasılıklarını açığa çıkarmalarına ve olayları ayrıntılı bir şekilde ele almalarına imkân tanımaktadır. Bunun yanında farklılıkları kabul edebilme, değişen koşullara uyum sağlayabilme, alternatif çözümleri görebilme ve yaratıcı fikirler ortaya koyabilme de esnek düşünmenin önemli katkıları arasındadır. Son olarak, esnek düşünme bireylerin alışkanlıklarını kolayca değiştirmelerine yardımcı olmakta ve onların karşılaştıkları durumlara daha etkili bir şekilde yaklaşmalarını mümkün kılmaktadır.

2.2. Dinleme Engelleri

Dinlemek Türk Dil Kurumu'na [TDK, 2023] göre “işitmek için kulak vermek, birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak” şeklinde tanımlanmaktadır. Dinleme olarak adlandırılan psikolojik süreç, kişinin seslerle konuşmanın düzenlerini algılaması ve onlara odaklanmasıyla başlar (Melanlıoğlu, 2012). Gürel ve diğerleri (2018) dinlemeyi sözlü ve sözsüz mesajların alınması, anlamlı hale getirilmesi ve bu iletilere uygun tepkilerin verilmesi olarak ifade etmiş olup günlük hayatta ve iş hayatınca oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma; insanların anlamaya ve ifade etmeye yönelik ihtiyaçlarını ortaya koyar ve öğrenme dinleme ile başlar, birey büyüdükçe, dinlemenin yanına konuşmayı ekler, ardından ise okuma ve yazma becerilerini kazanır (Emiroğlu, 2013). Normal koşullarda, dinleme eğitimine sahip olmayan bir kişi, duyduklarının yalnızca dördte birini anımsayabilir (Melanlıoğlu, 2012). Dikkatli dinlemeyen bir dinleyici, yalnızca söze, beden diline ya da konuşmacının dış görünüşüne odaklanır ve bütünlüğü kaybederek mesajı tam olarak anlayamaz (Emiroğlu, 2013). Dolayısıyla dinlemeyi etkileyen unsurlar yönetilmediğinde, tasarlanan etkili dinlemenin sağlanamayacağı ve bu yüzden verimli bir iletişimin meydana gelmeyeceği ifade edilebilir (Doğan, 2017). Sonuç olarak, dinlemeye, yeteri kadar özen gösterilmediğinde amaçlara erişmek zorlaşabilir (Kardaş vd., 2018).

Konu, zaman, öğrenim ortamlarının çeşitliliği, dinleyicinin amacının yanı sıra ileten, alan ve kanal gibi öğeler dinleme deneyimini etkiler ve bu durumlar, dinleyicinin bazen aktif, bazen pasif; zaman zaman isteyerek, ilgili bir şekilde, bazen de isteksiz ve kayıtsız bir tutum takınmasına yol açar (Karadüz, 2010). Dolayısıyla anlatılanlar, bazen dinleyici tarafından tam olarak iletilemeyebilirken, bazen de dinleyen kişi tarafından eksik ya da yanlış anlaşılabilir (Selam, 2019).

Dinleme sürecini etkileyen farklı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; fizyolojik, fiziksel, psikolojik, zihinsel ve sosyal etmenler, öğretmen, aktarım yapan (konuşmacı) ve konu faktörü şeklinde sıralanabilir. (Çifçi, 2001). Raju (2018: 44) dinleyicinin konuşmacıyı dinlememesine sebep olan faktörleri ise “dışsal, içsel (psikolojik ve fiziksel) ve diğer engeller” şeklinde sıralamıştır. Göğüş (1978) ise dinlemeyi engelleyen etkenleri, konuşmayı yapan kişiye önem vermemek, anlatılan konuya ilgi duymamak, duyma ve zekâ yönünden eksiklik, dinlemenin bilgilendiren, mantıklı düşünmeye sevk eden ve uygun davranış biçimlerini geliştiren bir alışkanlık olduğunu kabul etmemek, konuşmacının giyimi, tavırları ve kullandığı dil ile ilgilenip ana mesajı anlayamamak, dinleme sırasında etraftaki nesnelere bakarak dikkati dağıtmak, dinleyicinin içinde bulunduğu ortam ve topluma yabancılaşma duyması, dinleme aktivitesine geçmeden öncesinde yaşanan herhangi bir olayın etkisinden kurtulamamak şeklinde belirtmiştir (Akt., Uğur, 2019). Bunların yanında anlatılan her şeyi not etmeye çalışma, öğretmenlerin beden dilini etkili bir şekilde kullanamaması, anlaşılmayan konuları sormak istememe, öğretmenin kullandığı terim ve kavramların anlamını yeterince kavrayamama, anlatılanların gelecekte yararlı olmayacağını düşünme, derse katılmadan sessizce oturup öğretmeni dinleme, dinleme sırasında kişisel problemlerle ilgilenme, derste ele alınan konulara ilgi göstermeme, dersin hedefleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, öğretmenlerin anlatım süresinin uzun olması, dinlemeyi engelleyen faktörlerdir (Aşılıoğlu, 2009).

2.2.1. Öğretmenden kaynaklı engeller

Sınıf ortamında öğrenme sürecini en çok etkileyen kişi şüphesiz ki öğretmendir. Öğrencilerin bir derse karşı duyduğu merak ve ilgi, büyük ölçüde öğretmenin dersi nasıl anlattığına, enerjisine, iletişim becerilerine ve kullandığı kaynaklara bağlıdır. Öğretmenin ders anlatma şekli, anlatırken faydalandığı öğretim yöntemleri ve teknikler dinleyenlerin seviyelerine uygun olamayabilir ya da konuşmacının süreç boyunca anlatmayı tercih

ettiği ve öğrencilere katılma şansı sunmadığı durumunda öğrencinin pasif dinleyici olarak kalmasına neden olabilir (Ceyran, 2016). Öğretmenin ses tonu ve öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin yetersizliği, katılımcıların ders sırasında dinleme aktivitelerini olumsuz etkilemektedir (Melanlıoğlu, 2019).

2.2.2. Öğrenciden kaynaklı engeller

Ders dinleme sürecinde karşılaşılan bazı engeller, doğrudan öğrencinin bireysel özellikleri, psikolojik durumu, öğrenme alışkanlıkları ve motivasyon seviyeleriyle bağlantılıdır (Emiroğlu, 2013). Öğrencinin derse olan ilgisizliği, sadece akademik bir mesele değil; aynı zamanda duygusal ve sosyal sıkıntıların bir yansıması da olabilir. Bireyin dikkat seviyesi, derse veya konuşmacıya olan ilgi, bireyin fizyolojik ihtiyaçları, bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum dinleyiciden kaynaklanan dinleme engelleri olarak değerlendirilebilir (Melanlıoğlu, 2019). Aile içinde yaşanan sorunlar, arkadaşlık ilişkilerindeki gerginlikler, düşük özsaygı ya da gelecek kaygısı gibi etkenler, öğrencinin dinleme becerisini etkileyebilir. Sınıfta pasif bir biçimde öğretim görevlisini dinleyen öğrenci anlamak için zihinsel bir çaba göstermediğinden hem anlamayı sağlamaz hem de dinleme açısından bir engel oluşturabilir (Aşlıoğlu, 2009). İyi bir dinleyici olabilmek için tüm gereklilikler karşılanmış olsa bile, dinleyici dinlediklerini kavrayacak bilgi birikimine sahip değilse, süreçte yine istenilen sonuca ulaşamayacaktır (Soyuçok, 2022)

2.2.3. Sınıf ortamından kaynaklı engeller

Öğrencilerin derste dikkatlerini toplamaları, anlatılanları kavramaları ve iyi birer dinleyici olmaları sadece kendileriyle veya öğretmenle ilgili şeyler yüzünden olmayabilir. Bu nedenle dinleme engellerinden birisi de çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörlere örnek olarak sınıfın gürültüsü, dersin amacıyla uyuşmayan sözel olmayan hareketler ve içinde bulunulan ortamın özellikleri sayılabilir (Ceyran, 2016). Çok fazla uyarıcının bulunduğu bir sınıf ortamı da dinleme engelleri oluşturur. Bu engel hem öğretmen hem öğrenci için problem oluşturabilir. Ortamdan kaynaklanan sıkıntılar, konuşmacının performansına etki ederek dinleyicileri, konuşmacıyı ve onun söylediklerini anlamamanın yanı sıra ortamda bulunan dikkat dağıtıcı unsurlarla da başa çıkmak zorunda bırakır (Emiroğlu, 2013).

2.3. Öğrenme Motivasyonu

Motivasyon, bireylerin belirli hedeflere yönelmesini ve bu hedefler doğrultusunda eyleme geçmesini sağlayan bir kuvvettir (Ayık & Ataş, 2014). Motivasyon, bir insanı eyleme yönlendiren enerji olarak, hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmeye istek duyma şeklinde tanımlanmaktadır (İlgar, 2004). Motivasyonun Türkçe karşılığı güdülenme olarak ele alınmaktadır (Uslu, 2016). Motivasyon, güdülerin etkisiyle harekete başlamak ve davranışın gerçekleştirilmesine dayanan bir süreçtir ve bu süreçler sırasıyla gereksinim duyma, uyarılma, davranışı gerçekleştirme, doyuma ulaşma olarak ilerler (Katipoğlu, 2012). Dolayısıyla motivasyon, bir süreç olup gereksinimler ile başlar, gereksinimlerini hissedip uyarılan kişi harekete geçer, sonrasında doyuma ulaşır ve süreç bu şekilde devam eder (Kaluç, 2021). Öğrenme motivasyonu, bireyin öğrenme süreçlerini değerli bulması ve bu süreçlerden yararlanması ile yakından ilgilidir (Akbaba, 2006).

Öğretim sürecindeki hedeflere ulaşmak için öğrenciler konuya ilgili ve konuyu öğrenmeye istekli olmalıdır (Altıngül Yorgancı, 2011). Öğrencilerin başarısız olmasının sebebi sıklıkla motivasyon ile ilişkilendirilir ve yetersiz motivasyon olması durumunda ise, öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları ve dikkatsizlikleri gibi sebeplerden dolayı başarıları da olumsuz etkilenir (İlgar, 2004). Çünkü Dolayısıyla öğretmenlerin ders öncesinde ve sırasında motivasyon aktivitelerini bilmesi, öğrencileri öğrenmeye hazırlar ve başarının artmasını destekler (İlgar, 2004).

Kearney vd., (1991) öğretmen-öğrenci iletişiminin yetersizliği, öğretmenin aşırı otoriter tutumu, eğitim süreçlerinin sıkıcı hale gelmesi, öğretmenin sunum becerilerinin zayıf olması, öğretmenin giyim tarzı, öğrencinin birey olarak değerinin göz ardı edilmesi, öğretmenin alan bilgisi eksikliği ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği gibi durumların, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen öğretmen davranışları olduğunu belirtmektedir (Akt. Bayrakçeken vd., 2021a). Ancak öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için çeşitli kuramlar ve yöntemler öğretmenler tarafından kullanılabilir (Onur vd., 2023). Bu yöntemler ders süreciyle ve sınıf ortamı ile ilgili yöntemler olarak ele alınabilir. Ders sırasında yapılabilecekler arasında öğrencilerin ilgisini çekme ve hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurma, ders dışı örneklerle öğrencinin ilgisini canlı tutma ve bu örnekleri dersle ilişkilendirme, öğrencilerin aktif

katılımının sağlanması, öğrencileri düşünmeye yönlendirme, öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programlarından faydalanarak her bir öğrenciye eşit ve güler yüzlü davranması, öğrencilerini takdir ederek onları cesaretlendirmesi ve öğretmenin öğrencilere ve öğretmeye karşı olumlu duygular beslemesi yer alırken öğrenme ortamı ile ilgili önerileri öğrencilerin sınıf ortamında kendini mutlu ve güvene hissedeceği bir sınıf atmosferi yaratmak, etkili sınıf yönetimi sağlanması için öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitimler, takım çalışmaları ile her öğrencinin kendisini ifade edebileceği etkinlikler planlamak yer alabilir (İlgar, 2004).

Okulda eğitimdeki başarılı sonuçlar, sadece öğretim yöntemlerine değil, aynı zamanda bu süreçteki öğrencilerin özelliklerine de oldukça bağlıdır (Kelecioğlu, 1992). Motivasyonu artırmak amacıyla yapılan etkinliklerin herkeste aynı sonucu ortaya çıkarmayacağı (Altıngül Yorgancı, 2011; Vatansever Bayraktar, 2015) unutulmamalı ve öğrencinin motivasyonunun en uygun düzeyde olması için, öğrenciye yapılan baskının azaltılması, ödevlerin öğrencilere uygun zorluk düzeyinde olması, anlamlı ve alakalı olması, öğrencinin çabasının pekiştirilmesi ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmekte olup aşırı kontrol halinde ise motivasyonun olumsuz etkileneceği göz önünde bulundurulmalıdır (Akbaba, 2006). Bunların yanında öğretmenin motivasyon düzeyinin öğrencinin de motivasyonunu etkilediği unutulmamalıdır (İlgar, 2004).

Öğrenme motivasyonunun kavranması, öğretmenler ve okul yöneticileri açısından büyük bir öneme sahiptir; öğrencilerin hangi tür motivasyonlara sahip olduklarının farkına varmak, onların derslere daha aktif bir şekilde katılmalarını desteklemek ve öğrenmelerini geliştirmek için gerekli düzenlemeleri yapmada rehberlik edebilir, aynı zamanda öğrencilerin eğitim sürecinden daha fazla keyif almasını ve yeteneklerine dair farkındalık geliştirmeleri sağlayabilir (Onur vd., 2023).

2.3.1. Motivasyon kuramları

Motivasyon ve öğrenme konusunda dört ana yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar şunlardır; davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme, insancıl yaklaşım ve bilişsel yaklaşımlar (Akbaba, 2006) şeklindedir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının bu motivasyon kuramlarını anlaması, öğrencinin davranışını etkileyen gereksinimleri

kavramasına yardımcı olacağı ve buna uygun planlar yapıp, uygulamasına destek sunacağı düşünüldüğü için kısaca değinilmiştir.

Davranışçı yaklaşım

Davranış bilimcileri, öğrenmenin gerçekleşmesini en fazla dışsal faktörlere dayandırırken, motivasyonun oluşumunda da dışsal unsurları ön plana çıkarmışlardır (Akbaba, 2006). Davranışsal görüşe göre, eylemler pekiştirmelerle şekillendirilir. Olumlu deneyimler motivasyonu yükseltir. İnsanların motivasyonunda ise dışsal uyarıcıların rolü büyüktür (Dilekmen &Ada, 2005). Ancak motivasyonu ve öğrenme süreçlerini dışsal faktörlere dayandırırken içsel motivasyonu da tamamen yok saymaz. Davranışçı yaklaşımda bireylerin, dış çevreden gelen ödüllerle; örneğin takdir edilme, öğrenmeye karşı cesaretlendirilme gibi olumlu ifadelerle motivasyonları arttırılabilir (Kaluç, 2021).

Sosyal öğrenme yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımçıları, gözlem aracılığıyla model almayı desteklerken, içsel ve dışsal süreçlerin bir arada etkili olduğuna dikkat çekmektedirler (Akbaba,2006). Bireyler, sosyal gözlemler aracılığıyla davranışları örnek alırlar; fakat bu davranışları gerçekleştirebilmek için içsel olarak bilişsel süreçlere de ihtiyaç duymaktadırlar (Kaluç, 2021). İnsanların belirli bir eylemi gerçekleştirebileceğine dair inançları ve bu eylemde başarılı olabileceklerine dair umutları, o eylemi yapmalarını etkileyen unsurlardır (Aslan & Doğan, 2020). Sosyal bilişsel kuramcılar, bireylerin kendilerine hedef belirleyip, bu hedeflere ulaşmak için davranışlarını buna göre şekillendirmelerinin önemli olduğunu çünkü bu hedeflere ulaşma arzusunun bireyleri motive edeceğini vurgular (Bayrakçeken vd., 2021b).

İnsancıl yaklaşım

İnsancıl yaklaşım, bireyi zihinsel, duygusal ve sosyal unsurlar açısından bütüncül bir şekilde değerlendirir ve bu unsurların öğrenme ile motivasyon üzerindeki etkilerini ele alır (Akbaba, 2006). İnsancıl yaklaşıma göre motivasyon, insanın doğal bir yatkınlığıdır ve davranışları uyarıcılara değil, uyarıcıların nasıl algılandığına bağlı olarak şekillenir (Dilekmen &Ada, 2005). İnsancıl yaklaşımda davranışçı yaklaşımda olduğu gibi bir ödüle ihtiyaç duyulmadığı gibi bilişsel yaklaşımda olduğu gibi bir umut veya inançla hareket edilmez. Bireyin ana motivasyon kaynağı, kendi potansiyelini keşfetme

gereksinimine bağlıdır (Kaluç, 2021). Her bireyin bir potansiyeli vardır ve onu ortaya çıkarmak için harekete geçmesi bireyin motivasyonunu gösterir.

Bilişsel yaklaşım

Bu yaklaşımda davranışçıların tam tersi görüşler savunulur. Davranışçı yaklaşımda dışsal faktörler büyük bir öneme sahipken, bilişsel yaklaşımda içsel faktörler ön plana çıkar. İnsanlar, dışsal uyarıcılardan çok, bu uyarıcılara verdikleri tepkileri belirleyen yorumlama şekillerine göre hareket ederler (Akbaba, 2006). Yani güdülenmede inançlar, değerler, beklentiler ve hedefler oldukça büyük bir öneme sahiptir (Dilekmen &Ada, 2005). Bireylerin bilgi edinme, keşfetme arzuları, ilgi alanlarının ve öğrenme motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi vardır (Kaluç, 2021).

2.3.2. Öğrenme motivasyonunun eğitimdeki önemi

Eğitim sisteminin temel hedefi, bireylerin bilgiye erişimini sağlamak, bu bilgiyi anlamlandırmalarını geliştirmek ve yaşamlarıyla ilişkilendirerek etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktır. Bu sürecin başarılı olabilmesi, büyük ölçüde bireyin öğrenmeye olan ilgisi, çabası ve sürekliliği ile bağlantılıdır. İşte bu noktada, öğrenme motivasyonu önem kazanır. Öğrenme motivasyonu, bireyin öğrenme sürecine odaklanmasını, bu süreçte aktif olmasını ve çabasını devam ettirmesini sağlayan psikolojik bir güç olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006).

Motivasyonun eğitimdeki rolü sadece bireyin öğrenme sürecine katılımını desteklemekle sınırlı değildir. Ayrıca öğrencinin öğrenmeye ilişkin tutumunu, strateji seçimlerini, hedef koyma yeteneğini ve akademik öz algısını da doğrudan etkiler. Öğrenme motivasyonu yüksek olan kişiler, sadece bilgiyi edinmekle kalmazlar; aynı zamanda bu bilgiyi analiz eder, değerlendirir ve yeni durumlara uygularlar (Altıngül Yorgancı, 2011).

Gelecekte eğitim alanında aktif rol üstlenecek olan öğretmen adayları için öğrenme motivasyonu son derece önemlidir. Bu adayların eğitim sürecinde edindikleri tutumlar ve davranışlar, onların ilerideki meslek yaşamında başarılı olmalarını etkileyen temel unsurlardır. Öğrenmeye istekli olan öğretmen adayları, derslere daha fazla katılım gösterir, meslek gelişimlerini önemsiz görmez ve öğretim yeteneklerini geliştirmek için daha heveslidirler (Ayık & Ataş, 2014). Bu anlamda öğrenme motivasyonu, yalnızca bireylerin gelişimini değil; ayrıca eğitim sisteminin kalitesini de etkileyen bir faktördür.

Araştırmalar, motivasyonun öğrencilerin akademik performanslarıyla güçlü bir bağlantı içinde olduğunu göstermektedir. Yüksek motivasyona sahip olan bireyler, akademik görevlerini zamanında ve etkili bir şekilde tamamlamaya daha yatkındır. Özellikle üniversite düzeyinde, öğrencilerin öğrenme motivasyonu ile akademik başarıları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Erduran Tekin, 2023). Bu çerçevede, öğrenme motivasyonu, sadece bilişsel değil; aynı zamanda duygusal, davranışsal ve sosyal yönleriyle de eğitimin temel unsurlarından biridir. Öğrenme motivasyonu, bireyin eğitim sürecine yönelik tutumunu şekillendirirken, hedef belirleme, çaba gösterme, öz disiplin, zaman yönetimi ve öğrenme stratejileri gibi önemli becerileri de teşvik eder. Özellikle öğretmen adaylarında bu yeteneklerin geliştirilmesi hem mesleki tatmin hem de eğitim kalitesi bakımından son derece önemlidir. Öğrenme isteğinin eğitim sürecine olan etkisi, yalnızca bireysel başarıyla sınırlı kalmaz; ayrıca sınıf içindeki etkileşimlerin şekillenmesinde ve eğitim kurumlarının genel atmosferinde de belirleyici bir rol üstlenir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, daha aktif tartışma ortamları oluşur, iş birliği artar ve öğrenme süreci daha etkili hale gelir. Bu durum, diğer öğrenciler için bir sosyal model teşkil eder ve dolaylı olarak sınıfın genel motivasyonunu artırır. Sınıfın genel atmosferi öğrenmeye istekli hale gelir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım göstermeleri, öğretmenin de öğretme sürecine yönelik motivasyonuna olumlu katkı sağlar böylece karşılıklı bir enerji akışı oluşur ve öğrenme-eğitme süreci birbirini destekler (Altıngül Yorgancı, 2011). Bireylerin eğitim süreçlerine dair tutumlarını etkileyen unsurlar arasında öğrenme motivasyonu kritik bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü motivasyon, sadece bir “hazır oluş” durumu değil, aynı zamanda bireyin öğrenme sürecine kattığı anlam ve duygusal bağlılıktır. Öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştiren bireyler, öğrenme süreçlerinde daha kalıcı başarılar elde eder ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşar. Öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerindeki motivasyon seviyeleri, aynı zamanda mesleğe bakış açıları ve öğretmenlik performansları üzerinde de doğrudan etkili olmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlik mesleğine olumlu bir tutum sergileyen bireylerin öğrenmeye daha istekli olduğunu ve derslere daha fazla katıldıklarını göstermektedir (Ayık & Ataş, 2014). Bu da öğrenme motivasyonunun sadece bireysel bir konu olmadığını, aynı zamanda mesleki kimlik gelişimi açısından da önemli bir yapı taşı olduğunu göstermektedir. Öğrenme motivasyonunun eğitimdeki önemini artıran bir diğer faktör, bu kavramın doğrudan

öğrenme sonuçları ile ilişkilendirilmesidir. Yapılan araştırmalarda, motivasyonu yüksek öğrencilerin akademik başarılarının daha fazla olduğunu doğrulamıştır (Erduran Tekin, 2023). Ayrıca, öğrenme motivasyonu yüksek olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin geliştiği, zamanı daha etkili kullandıkları ve daha ulaşılabilir hedefler koydukları belirtilmektedir. Bu nedenle, öğrenme motivasyonu, eğitim süreçlerinde öğrenci başarısına etki eden en önemli etkenlerden biridir (Akbaba, 2006).

Sonuç olarak, öğrenme motivasyonu, eğitim sürecini ve öğrenci başarısını etkileyen çok yönlü bir kavramdır. Bu motivasyonu sağlamak yalnızca bireyin içsel özelliklerine değil, aynı zamanda müfredatlara, öğretmen yeterliliklerine, okul ortamlarına ve toplumun beklentilerine de bağlıdır. Eğitim ortamlarının motive edici şekilde düzenlenmesi, bireysel farklılıklara duyarlı olunması ve öğrencilere kendilerini gerçekleştirme fırsatları sağlanması, öğrenme motivasyonunun artması ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin yükselmesi açısından oldukça büyük öneme sahiptir.

2.4. İlgili Çalışmalar

Bu bölümünde esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarını inceleyen çalışmalar olarak ayrı ayrı başlıklarda kronolojik olarak yer almaktadır.

2.4.1. Esnek düşünme konulu yapılmış çalışmalar

Passig ve Eden (2000) tarafından yapılan çalışmada işitme engelli ve işitme kaybı yaşayan çocuklarda Sanal Gerçeklik (VR) kullanılarak üç boyutlu nesnelere döndürülmesi uygulaması ile esnek düşünme üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma 44'ü işitme engelli veya işitme kaybı yaşayan çocuklar olmak üzere 60 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Üç ay boyunca deney grubunda bireysel olarak haftada sadece bir defa 15 dk'lık süre içerisinde 3 boyutlu "Tetris" oynanmış, kontrol grubunda ise aynı sürede 2 boyutlu "tetris" oynanmıştır. Bunların yanında normal işitmeye sahip 16 çocuk ikinci kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki işitme engelli çocuklar Torrance "Daireler" alt testi (1966) ile deney öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise VR ile gerçekleştirilen üç boyutlu uzamsal döndürme uygulamasının deney grubundaki çocukların esnek düşünme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği, ancak işitme engelli ve işitme kaybı yaşayan kontrol grubunda ise anlamlı bir gelişimin gözlemlenmediği görülmüştür.

Karakelle (2009) tarafından yapılan çalışmada esnek ve akıcı düşünme becerilerinin yaratıcı drama süreciyle geliştirilip geliştirilemeyeceğini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma, lisansüstü öğrencilerinden oluşan deney (15) ve kontrol grubunda (15) ve her grupta 9 tanesi kadın olmak üzere toplam 30 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba ön test yapılmıştır. Esneklik ve akıcılığın değerlendirilmesinde, “daire çizme” ve “nesnelerin dönüşümlü kullanımı” alt testleri ile kullanılmıştır. Deney grubu haftada 3 saat olmak üzere 10 haftalık yaratıcı drama kursuna dahil edilmiş ve süreç bittikten bir hafta sonra grupların ikisine de son test uygulanarak iki grubun ön testlerinin ve son testlerinin puan farklarını belirlemek için uygulanan 2×2 faktörlü tek yönlü MANOVA analizi sonucunda yaratıcı drama sürecinin yetişkin gruplarda akıcılık ve esneklik becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Barak ve Levenberg (2016) çalışmasında esnek düşünmeyi yeniden tanımlamak ve esnek düşünme eğilimlerini ölçmeye yönelik geçerlik ve güvenilirlik açısından yüksek bir ölçme aracı geliştirmektedir. Bu çalışmanın içerisinde üç alt boyuttan oluşan Öğrenmede Esnek Düşünme (Flexible Thinking in Learning – FTL) ölçeğinin geliştirilmiş hali mevcuttur. Araştırmada yeni veya değişen teknolojileri kabul etme, başkalarının fikirlerine açık olma ve öğrenme durumlarındaki değişikliklere uyum sağlama olmak üzere 3 boyut oluşturulmuştur.

Duman (2018) tarafından yapılan çalışmada bir düşünme türü olarak esnek düşünme konusu incelenmiştir. Bu çalışmada kavram olarak esneklik, esnek düşünme, esnek düşünme ile ilintili düşünme türleri, esnek düşünmede bilinmesi gereken kavramlar, esnek düşünme için genel aşamalar, esnek düşmenin yararları gibi kuramsal başlıklara yer verilmiştir.

Ekmekci (2021) tarafından yapılan çalışmada erken çocuklukta esnek düşünme ölçeğine dair geçerlik ve güvenilirlik çalışması ele alınmıştır. Bu çalışma genel tarama niteliğinde gerçekleştirilmiş olup, araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında 60-72 aylık ve bunun yanında ilkokul birinci ve ikinci sınıfa öğrenim gören 73-96 aylık çocukların ebeveynleri yer almaktadır. 573 çocuğun ebeveynleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği” veri toplamak amacı ile kullanılmıştır. Toplanan verilerden faydalanılarak geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve cinsiyete göre de ölçme

değişmezliği incelenmiştir. Araştırmada geçerliği değerlendirebilmek amacıyla, madde analizi, kapsam geçerlik indeksi, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Bu işlemler sonunda uygun olmayan bazı ifadeler çıkarılmış bazıları da düzeltilmiştir. Güvenirliği incelenirken ise, “McDonald ω , Heise ve Bohrnstedt’in Ω , Cronbach alfa, test tekrar test yöntemi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda ise, “Erken Çocuklukta Esnek Düşünme Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir olduğu ve aynı zamanda cinsiyete göre ölçme değişmezliği olduğuna karar verilmiştir.

Oktavia ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada 21. yüzyıl öğrenme becerilerinden biri olan yaratıcılığın, özellikle özgünlük ve esneklik boyutlarının, ilkökul öğrencilerinin anlatı türündeki kompozisyon yazma süreçlerindeki yaratıcı düşünme becerilerine yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel nitelikte ve durum çalışması yaklaşımıyla yürütülen araştırmada, veriler görüşmeler, gözlemler ve doküman analizleri yoluyla toplanmış; veri geçerliği içerik geçerliği testi ile sağlanmış ve teknik ile kaynak çeşitlendirmesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin anlatı yazılarında yaratıcı düşünme becerilerinin özgünlük ve esneklik boyutlarında yeterlilik düzeyleri incelenmiş ve her iki boyutta da birçok öğrencinin beklenen göstergeleri karşılayamadığı bulunmuştur. Özgünlük kriterlerini karşılayan öğrenci oranı %41, esneklik kriterlerini karşılayan oran ise %59 olarak belirlenmiştir.

Yıldız Durak ve Atman Uslu (2024) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenmelerin esnek düşünme ve başarı duygularının hedef belirleme, zaman yönetimi ve öz değerlendirmeyi yordama etkisini incelemek amaçlanmıştır. 438 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, esnek düşünmenin; öğrenmede açık fikirlilik, öğrenme teknolojilerini kabul etme ve yeni teknolojilere uyum sağlama öğrenme boyutları arasındaki ilişkiler doğrulanmış olup akademik başarı duygularının; keyif alma, gurur, hedef belirleme, zaman yönetimi ve öz değerlendirme üzerinde olumlu ve doğrudan etkisi olduğu belirlenmiş ve sıkılma duygusunun bu yapılar üzerinde doğrudan olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önerilen modelin açıklanan varyans oranları; hedef belirleme için %43,3, zaman yönetimi için %33,7 ve öz değerlendirme için %27,8 olarak tespit edilmiştir.

Aktaş ve diğerleri (2024)’nin yaptığı çalışmanın amacı Barak ve Levenberg (2016) tarafından geliştirilen Öğrenmede Esnek Düşünme (Flexible Thinking in Learning

– FTL) ölçeğini Türkçe’ ye uyarlamaktır. Öğrenmede Esnek Düşünme (FTL) ölçeği, 516 gönüllü öğretime uygulanmış ve analiz sonuçlarına göre olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bunlar:

- ✓ Öğrenme teknolojilerinin kabulü
- ✓ Öğrenmede açık fikirlilik
- ✓ Yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama

Yamazaki ve diğerleri (2025) tarafından yapılan çalışmada yüksek öğretimde öğrenmede esnek düşünmenin akademik memnuniyet, akademik öz-yeterlik ve ders dışı çalışma süresi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma ilkököl eğitimi alanında öğrenim gören toplam 419 Endonezyalı lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrenmede esnek düşünmenin genel olarak akademik memnuniyet, akademik öz-yeterlik ve çalışma süresi üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Dinleme engelleri konulu yapılmış çalışmalar

Çifçi (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dinleme eğitimi ile ilgili konular (dinlemeye dair sosyal bakış açımız, dinleme eğitime olan yaklaşımımız, dinlemenin özellikleri) ele alınmıştır. Ayrıca, dinlemeyi etkileyen unsurlar (bedensel, çevresel, zihinsel, sosyal, öğretmen, konuşmacı ve konu ile ilgili faktörler) üzerinde durulmuştur.

Chen (2005) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenlerinin dinleme anlama stratejileri edinirken karşılaştıkları çeşitli öğrenme engellerini incelemek ve bu engellerin nedenlerini ortaya koymaktır. Ayrıca, bu engellerin hem öğrencilerin içsel faktörlerinden (duygusal durum, alışkanlıklar, bilgi işleme kapasitesi vb.) hem de dışsal faktörlerden (dinleme stratejileri, kullanılan materyal) kaynaklandığını göstererek, dil öğretiminde nasıl çözümler geliştirilebileceğine dair öneriler sunmaktır.

Aşılıoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenliği eğitimi gören öğrencilerin derslerde yaşadıkları temel dinleme zorluklarına dair düşüncelerini belirlemek ve öğrencilerin dinleme yeteneklerini geliştirmek için önerilerde bulunmaktır. Araştırmada anket ile veriler toplanılmış olup, Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 195 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları, anlatım süresinin uzunluğunu, hedefler konusunda yeteri kadar bilgilendirilmemelerini, konuya ilgilerinin olmamasını, kişisel problemlerinin dinleme esnasında onların zihinlerini meşgul etmesini, derste aktif katılımı destekleyen bir ortamın olmamasını, anlatılan bilgilerin bir çoğunun gelecekte kullanılma ihtimali olmayan bilgilerden oluşmasını dinleme engelleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca kız öğrencilerin bazı dinleme engellerinde erkeklerden daha az etkilendikleri sonucu bulunmuştur.

Emiroğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın hedefi, Türkçe öğretmeni olarak yetişen adayların dinleme konusundaki yaşadıkları problemleri tespit etmek ve bu tespit edilen sorunların çözümüne ilişkin öneriler ve fikirler üretmektir. Araştırmada, 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Çukurova Üniversitesinde Türkçe öğretmenliği programında eğitim görmekte olan 97 öğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur ve bu görüşler cinsiyetleri göz önünde bulundurularak açısından değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarına, "Birisini dinlerken karşınıza çıkan dinleme sorunları nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen yanıtlar analiz edilmiştir. Yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve sonuç olarak dinleme sorunlarının %58'inin göndericiden, %22'sinin alıcıdan, %21'inin ise diğer kaynaklardan ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak ise araştırmada belirgin fark bulunmamıştır.

Tyagi (2013) çalışmasında dinlemenin tanımını yapmayı, dinlemenin çeşitli tür ve modlarını incelemeyi, dinlemeyi engelleyen faktörleri ortaya koymayı ve dinleme becerisini geliştirme yollarını tartışmayı amaçlamıştır.

Raju (2018) tarafından yapılan çalışmada dinleme becerilerinin türleri, engelleri ve üstesinden gelmeye yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Katrancı ve Melanlıoğlu (2022) tarafından yapılan bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ders sırasında yaşadıkları dinleme engellerini belirlemek amacıyla yeni bir ölçek oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırma için gereken veriler, Kırıkkale Üniversitesi'nde çeşitli bölümlerde eğitim alan 587 öğrenci üzerinden elde edilmiştir. Ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin 3 faktör ve 30 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Faktörler öğretmenden kaynaklanan dinleme engelleri, öğrenciden kaynaklanan dinleme engelleri

ve sınıf ortamı ilgili dinleme engelleri şeklinde ele alınmıştır. Ölçeğin genelinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Valikoski ve diğerleri (2023) yaptığı çalışmada idari duruşmalarda (özellikle çocuk koruma konularında) sosyal hizmet uzmanlarının uyguladığı dinleme kolaylaştırma yöntemlerini ve müşterilerin (ebeveynler ve çocuklar) yaşadığı dinleme engellerini inceleyen bir nitel çalışmayı anlatıyor. Çalışma, bu tür yüksek gerilimli duruşmalarda dinlemenin nasıl zorlaştığını, engellerin hem bireysel hem de kurumsal boyutlarda ortaya çıktığını ve sosyal hizmet uzmanlarının bu engelleri farklı yollarla aşmaya çalıştığını gösteriyor.

Tekin ve Temiz (2023) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, 60-72 ay arasında çocuğu bulunan annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde ortaya çıkan dinleme engelleri ele alınmıştır. Fenomenolojik desen kullanılarak yapılan çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşmeler sonunda katılımcılardan elde edilen bu bulgular içerik analizi ile incelenmiş ve bu incelemenin sonunda çocuğa yaklaşım, problemi tanımlama, probleme çözüm bulma ve iletişim çıktıları olmak üzere 4 ayrı tema oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada, katılımcı annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişimde dinlemenin önemli olduğunun farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, bazı annelerin çocuklarını etkili bir biçimde dinlediği, diğerlerinin ise iletişim sırasında istemeden de olsa dinleme engelleri kullandığı tespit edilmiştir.

2.4.3. Öğrenme motivasyonu konulu yapılmış çalışmalar

Ariani (2013) tarafından yürütülen çalışmada, Büyük Beş Kişilik modeli kapsamında yer alan kişilik özellikleri ile öğrenme motivasyonu arasındaki ilişki, Temel Öz Değerlendirme, başarı ve bağlılık motivasyonu ve içsel-dışsal motivasyon boyutları dikkate alınarak incelenmiştir. Anket yöntemiyle toplanan 298 katılımcıya ait veriler regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, dışa dönüklük, deneyime açıklık ve vicdanlılık kişilik özelliklerinin içsel motivasyon ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Altıngül Yorgancı (2011) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencileri, fen bilgisi öğretmeni adayları ve fen bilgisi öğretmenlerinin motivasyon konusundaki düşüncelerini belirlemektir. Araştırma kapsamında katılımcılara,

motivasyonu nasıl tarif ettikleri, öğretmenler ile öğretmen adaylarının öğrencileri motive etmek için ne tür yöntemler kullanmayı düşündükleri, gerçekleştirilen motivasyon aktivitelerinin öğrenme üzerindeki etkileri, öğretmenlerin öğrencilerinin motive olduklarının farkına nasıl vardıkları, motive olmamış öğrencilerinin ders sürecinde hangi sorunları yarattığı ve bu sorunları gidermek adına ne gibi adımlar attıkları hakkında 6 tane açık uçlu yapılandırılmış görüşme sorusu her grup için uyarlanarak sırasıyla sorulmuştur. Çalışmada motivasyonun eğitim ortamında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin öğrencilerin içsel motivasyonlarının artmasında etkili bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Derste yaşama ilişkin etkilere yer verilmesi, çeşitli stratejilerin kullanılmasının öğrencileri daha kolay motive ettiği sonucuna varılmıştır.

Yusupu (2015) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kariyer kararları, mükemmeliyetçilikleri, öğrenme motivasyonlarının ve akademik başarılarının arasında ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. 417 katılımcı ile yürütülen bu çalışmanın sonunda, bireylerin kariyer kararları ile akademik başarıları, mükemmeliyetçilikleri ve öğrenme motivasyonları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir. Araştırmada, kariyer kararsızlığı seviyelerinin öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine; mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu düzeylerinin cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeylerine; akademik başarıların ise cinsiyet, fakülte, ikamet edilen yer, gelir kaynağı ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar sergilediği ortaya konulmuştur.

Bektaş ve Karagöz (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının tutum ve motivasyon seviyelerinin farklı değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma eğitim fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi gören toplam 400 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin eğitim türlerine göre değiştiği ancak cinsiyetleri, yaşları, okudukları bölümler ve mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Tutum düzeylerinin ise cinsiyet ve eğitim türüne göre farklılaştığı ancak yaş, okuduğu bölüm, mezun olduğu bölüm değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Hatırlı ve Duran (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın örnekleme, Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksekokulu'nda tasarım, halkla ilişkiler tanıtım ve pazarlama bölümlerinde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı ise, öğrenmede etkili olabilecek temel motivasyon faktörlerini incelemek ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyen etmenleri hipotezler aracılığıyla test etmektir. Bu amaçla araştırmada başlıca motivasyon teorilerinin öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Daha sonra 264 katılımcı ile anket uygulaması gerçekleştirilmiş, ham veriler SPSS programı ile değerlendirilmiş ve analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini motivasyon temelli geliştirecek birtakım öneriler getirilmiştir.

Puspitarini ve Hanif (2019) tarafından çalışmada, sınıf içi öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunun ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada gözlem ve görüşme kullanılarak veri toplanılmıştır. Endonezya'nın Purbalingga bölgesindeki ilkökul öğretmenlerinin yapılan gözlemler sonucunda, derslerde ağırlıklı olarak anlatım yöntemini ve öğrenme materyali olarak sadece kitaplardan yararlandıkları belirlenmiştir. Anlatım yönteminin kullanılması ise öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını azaltmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda da öğrencilerin arkadaşları ile sohbet ettiği, hayal kurdukları, kendi başlarına meşgul olmaya daha eğilimli oldukları görülmüştür. Sürekli derste öğretim materyali olarak kitabın kullanılması da öğrencilerin sıkılmasına ve materyali anlamakta zorlanmasına neden olmaktadır.

Bayrakçeken ve diğerleri (2021a) tarafından yapılan çalışmada, motivasyon kavramı ile öğrenmede meydana gelen düşük motivasyonun sebepleri ve bunun yanında çağdaş motivasyon kuramlarının incelenmiştir. Bunların sonunda ise araştırmada motivasyon kuramlarına ve eğitici tecrübeleri dayanarak öğrenme ortamlarında motivasyonu artırıcı strateji ve önerilerin verilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacı ile, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesi, öğrencilerin duygularına değer verilmesi, öğrencinin ilgi ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması, bilgilendirici geri dönüşlerin sağlanması, aktif katılım, ödül ve övgülerin kullanılması ile doğru ölçme değerlendirme süreçlerinin uygulanması vurgulanmıştır.

Uygun (2021) çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını etkileyen etmenler araştırılmıştır. Toplam 954 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrenme motivasyonu ölçeği uygulanmış ve öz-düzenleme, öz-yeterlik ile sınıf atmosferi alt boyutlarının hem birbirleriyle hem de genel öğrenme motivasyonu ile anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Öz-düzenleme puanları kız öğrencilerde, öz-yeterlik puanları ise erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Sınıf iklimi puanları açısından özel okul öğrencilerinin, devlet okulundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Nitel bulgular da öğrencilerin öğrenme motivasyonunun öz-düzenleme, özerklik, öz-yeterlik, bilişsel odaklanma, etkinlik değeri, aile, sınıf iklimi ve öğretmenlerden etkilendiğini göstermektedir.

Lin ve diğerleri (2017) tarafından çalışmada öğrencilerin dijital öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda ise dijital öğrenmenin, geleneksel öğretime kıyasla öğrenme motivasyonunda ve öğrenme sonuçları üzerinde daha olumlu etkiler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme motivasyonu, öğrenme sonuçlarında öğrenme etkisi ve kazancı üzerinde olumlu etkiler yaptığı görülmüştür.

Erduran Tekin (2023) tarafından yapılan çalışmada “Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik yönünden Türk kültürüne uygun olup olmadığı incelenerek üniversite öğrencileri örnekleme için uygun bir şekilde ölçeği Türkçe’ye uyarlamak amaçlanmıştır. Çalışma 1325 kişi ile yapılmış ve elde edilen veriler korelasyon analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve bağımsız t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Akademik özyeterlik puanlarına bakıldığında ölçeğin alt boyutları ile ilişkili olduğu ve ölçeğin eşdeğer ölçek geçerliğini karşıladığı belirtilmiştir. Güvenirlik analizlerine bakıldığında Cronbach alfa katsayısının açıklayıcı faktör analizine tabi tutulan örneklem grubunda .82 ile .87 arasında, doğrulayıcı faktör analizine tabi olan örneklem grubunda ise .79 ile .82 arasında değiştiği belirlenmiştir. İlk aşamada 50 maddeden oluşan ölçek, yapılan analizler sonucunda 28 madde ve 3 alt boyuttan (öğrenme hedefleri, performans yaklaşma hedefleri ve performans kaçınma hedefleri) oluştuğu belirlenmiştir.

Onur ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın

sonunda öğrencilerin hedeflerini belirleme, sabırlı olma, gerçekçi hedeflerini belirleme ve gelecekteki meslek hedeflerini hayal edebiliyor olması konularında desteklenmesine yönelik önerilerin yanında, öğretmenlerin dersleri ilginç hale getirme ve öğrencilerle iletişim kurma becerilerinin de öğrencilerin motivasyonlarını artırabileceği vurgulanmıştır.



3. YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmanın modeli, örneklem yapısı, veri toplama yöntemleri ve verilerin işlenip analiz edilme süreci ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünceleri, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarının incelendiği araştırmada nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarının düzeylerini belirlemektir. Araştırmada bu amaçla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye yönelik araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Ayrıca araştırmada çeşitli demografik değişkenler açısından öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünceleri, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarının nasıl farklılaştığını incelemekte amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenmede esnek düşünme düzeyleri, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları cinsiyet, öğrenim görülen program, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyleri ve baba eğitim düzeyleri gibi değişkenler doğrultusunda farklılık gösterip göstermediği araştırılacaktır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının esnek düşünme düzeyleri ile dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki olası ilişkileri incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini ve bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2012). Araştırmada bunların yanında öğrenmede esnek düşünme ve dinleme engellerinin öğrenme motivasyonu üzerindeki yordayıcı etkisi çoklu regresyon analiziyle test edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ulaşılması kolay ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden bireylerden veri toplamaya olanak sağlamaktadır (Kıraç,

2019). Bu kapsamda araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmen adaylarının doldurmuş oldukları formlar incelenmiş, eksik, hatalı doldurulan ya da boş bırakılan formlar araştırmaya dahil edilmemiş, uç değerler araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 401 öğretmen adayına ait demografik bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler

Değişken		n	%	
Cinsiyet	Kadın	264	65,8	
	Erkek	137	34,2	
Program	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	17	4,2	
	Matematik Öğretmenliği	64	16,0	
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	71	17,7	
	Türkçe Öğretmenliği	16	4,0	
	İngilizce Öğretmenliği	84	20,9	
	Müzik Öğretmenliği	12	3,0	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	75	18,7	
	Sınıf Öğretmenliği	62	15,5	
Sınıf Düzeyi	1	72	18,0	
	2	81	20,2	
	3	136	33,9	
	4	112	27,9	
Anne Düzeyi	Eğitim	Okuryazar değil	34	8,5
		İlkokul	146	36,4
		Ortaokul	73	18,2
		Lise	86	21,4
		Önlisans	9	2,2
		Lisans	47	11,7
		Lisansüstü	6	1,5
Baba Düzeyi	Eğitim	Okuryazar değil	14	3,5
		İlkokul	102	25,4
		Ortaokul	80	20,0
		Lise	116	28,9
		Önlisans	7	1,7
		Lisans	71	17,7
		Lisansüstü	11	2,7
TOPLAM		401	100,0	

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarını incelenmek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Aktaş ve diğerleri (2024) tarafından geliştirilen “Öğrenmede Esnek Düşünme Ölçeği”, dinleme engellerini belirlemek amacıyla Katrancı ve Melanlıoğlu (2022) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencileri İçin Dinleme Engelleri Ölçeği” ve öğrenme motivasyonlarını

belirlemek için ise Erduran Tekin (2023) tarafından geliştirilen “Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenmede esnek düşünme ölçeği

Barak ve Levenberg (2016) tarafından geliştirilen öğrenmede esnek düşünme ölçeği Aktaş ve diğerleri (2024) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmıştır. Toplam 19 maddeden oluşan ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar:

- Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü (5 madde)
- Öğrenmede Açık Fikirlilik (7 madde)
- Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama (7 madde) şeklindedir (Aktaş vd.,2024).

Ölçekten elde edilebilecek puanlar 19 ile 114 arasındadır. 1= "Kesinlikle Katılmıyorum", 2= "Katılmıyorum", 3= "Kısmen Katılmıyorum", 4= "Kısmen Katılıyorum", 5= "Katılıyorum", 6= "Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleriyle, altı dereceli Likert ölçeği doğrultusunda derecelendirilmiştir. Öğrenmede esnek düşünme ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.915, “Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü” alt boyutu için 0.86, “Öğrenmede Açık Fikirlilik” alt boyutu için 0.84, “Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum” alt boyutunda ise 0.90 olarak belirlenmiştir. 19 madde ve 3 boyuttan oluşan esnek düşünme ölçeğinin bu üç faktör, toplam varyansın %61,73’ünü açıklamıştır (Aktaş vd., 2024).

Öğrenmede esnek düşünme ölçeği çalışmada kullanılmadan önce 150 öğretmen adayı ile ölçeğe geçerlik ve güvenirlik analizi çalışmaları yapılmıştır. Yapılan bu faktör analizinin sonucunda KMO değeri 0.875 olarak, Chi-Square=2146,911 olarak bulunmuştur. 19 maddelik ölçeğin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 boyuttan oluştuğu görülmüş olup “Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü”, “Öğrenmede Açık Fikirlilik” ve “Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama” alt boyutlarının toplam varyansın %66.915’ini açıkladığı sonucu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizinde ise Cronbach α katsayısı ölçeğin “Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü” alt boyutu için 0.891, “Öğrenmede Açık Fikirlilik” alt boyutu için 0.907, “Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama” alt boyutu için 0.910 ve toplam ölçek için ise 0.931 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise 0.487-0.731 arasında değişmektedir.

3.3.2. Üniversite öğrencileri için dinleme engelleri ölçeği

Bu ölçek Katrancı ve Melanlıoğlu (2022) tarafından geliştirilmiştir. 58 maddeden oluşan taslak ölçek 587 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek üzerinde hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Katrancı & Melanlıoğlu, 2022). Nihai ölçek 30 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar:

- Öğrenciden Kaynaklanan Dinleme Engelleri (10 madde)
 - Öğretmenden Kaynaklanan Dinleme Engelleri (13 madde)
 - Sınıf Ortamından ve Ders Sürecinden Kaynaklanan Dinleme Engelleri (7 madde)
- şeklindedir. (Katrancı & Melanlıoğlu, 2022).

Ölçek “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum” biçiminde 5’li likert ölçeği doğrultusunda derecelendirilmiştir. Toplam ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, “Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri” alt boyutunun 0.88, “Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri” alt boyutunun 0.85 ve “Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri” alt boyutunun ise 0.78 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 3 alt boyutun toplam varyansa katkısı %50.945 olarak belirlenmiştir (Katrancı & Melanlıoğlu, 2022). Ölçek bu çalışmada kullanılmadan önce güvenirlik analizi çalışmaları yapılmış ve ölçeğin tümüne yönelik Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.829 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçeği

Bu ölçek Zeroni ve Santos (2010) tarafından lise öğrencilerinin öğrenme motivasyonları ölçebilmeyi amaçlayarak ve başarı hedefleri teorisinden faydalanılarak geliştirilmiştir. İlk başta 50 maddeden oluşan bu ölçeğe uygulanan analizlerin sonucunda ölçeğin son halinde 28 madde yer almıştır (Erduran Tekin, 2023). Bu ölçeğin 3 alt boyutu vardır. Bunlar:

- ✓ Öğrenme hedefleri (ÖH)
- ✓ Performans yaklaşma hedefleri (PYH)
- ✓ Performans kaçınma hedefleri (PKH) şeklindedir (Erduran Tekin, 2023).

Ölçeğin Türkçe’ ye uyarlanması Erduran Tekin (2023) tarafından yapılmıştır. Ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Toplam 23

maddeden oluşan ölçekte aynı alt boyutlar yer almaktadır. Ölçek 3 alt boyutta ÖH 8 madde, PYH 8 madde, PKH 7 madde şeklindedir.

Ölçek “(1) Katılmıyorum, (2): Bilmiyorum, (3) Katılıyorum” biçiminde 3’lü likert tipine göre derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan 3 alt boyutun toplam varyansa katkısı %50.09 olarak belirlenmiştir (Erduran Tekin, 2023). Ölçeğe Erduran Tekin (2023)’in uyguladığı güvenilirlik analizlerinin sonucunda Cronbach alfa katsayısı açımlayıcı faktör analizi yapılan çalışma grubunda alt boyutların .82 ile .87 arasında, doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı grupta ise .79 ile .82 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ölçeğe bu çalışmada kullanmadan önce güvenilirlik analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı “öğrenme hedefleri” alt boyutu için 0.754, “Performansa Yönelik Hedefler” alt boyutu için 0.841 ve “Performanstan Kaçınma Hedefleri” alt boyutu için ise 0.873 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri IBM SPSS ve Jeffreys's Amazing Statistics Program (JASP) programları ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi yapılırken önce araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarına ilişkin puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın probleminin çözümlenmesi için ölçeğe ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler incelenerek öğretmen adaylarının alt boyutlara ve ölçeklere katılım düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçeklerin madde ortalamalarının değerlendirilmesinde aralık katsayısı (en yüksek değer-en küçük değer) /grup sayısı formülü (Uysal vd., 2013) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplanan aralık katsayısına dayanarak öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme ölçeğine katılım düzeyleri “1.00-1.833” aralığı kesinlikle katılmıyorum, “1.834-2.667” aralığı “katılmıyorum”, “2.668-3.500” aralığı “kısmen katılmıyorum”, “3.501-4.333” aralığı “kısmen katılıyorum”, “4.334-5.167” aralığı “katılıyorum”, “5.168-6.000” aralığı “kesinlikle katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir. “Dinleme Engelleri Ölçeği”ne katılım düzeyleri belirlenirken, “1.00-1.80” aralığı “kesinlikle katılmıyorum”, “1.81-2.60” aralığı “katılmıyorum”, “2.61-3.40” aralığı “fikrim yok”, “3.41-4.20” aralığı “katılıyorum”, “4.21-5.00” aralığı “kesinlikle katılıyorum” olarak ve “Öğrenme Motivasyonları Ölçeği”nde ise katılım düzeyleri

belirlenirken “1.000-1.667” aralığı “katılmıyorum”, “1.668-2.333” aralığı “bilmiyorum” ve “2.334-3.00” aralığı “katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının puanlarının alt boyutlar açısından değerlendirilmesinde, ilgili alt boyuttaki toplam puanın o boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen sonuçlar kullanılarak yorum yapılmıştır.

Araştırmada uygulanacak testlere karar vermek amacıyla her bir değişkene ait basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 3.2’de sunulmuştur:

Tablo 3.2. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçek	Değişken	Çarpıklık (Skewness) Değerleri	Basıklık (Kurtosis) Değerleri
Öğrenmede esnek düşünme Ölçeği (alt boyut ve toplam ölçek bazında)	Cinsiyet	0,099-0,679	0,004-0,745
	Öğrenim Görülen Program	0,034-1,754	0,010-3,219
	Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	0,046-0,722	0,009-0,827
	Anne Eğitim Düzeyi	0,036-1,808	0,068-3,829
	Baba Eğitim Düzeyi	0,031-1,822	0,004-3,938
Üniversite Öğrencileri İçin Dinleme Engelleri Ölçeği (alt boyut ve toplam ölçek bazında)	Cinsiyet	0,233-0,617	0,043-1,035
	Öğrenim Görülen Program	0,077-1,429	0,050-2,769
	Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	0,111-0,868	0,055-1,120
	Anne Eğitim Düzeyi	0,080-1,611	0,037-2,958
	Baba Eğitim Düzeyi	0,097-1,825	0,014-4,317
Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (alt boyut bazında)	Cinsiyet	0,262-1,051	0,494-0,768
	Öğrenim Görülen Program	0,046-1,708	0,001-3,628
	Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	0,183-1,040	0,220-1,454
	Anne Eğitim Düzeyi	0,037-1,763	0,002-3,623
	Baba Eğitim Düzeyi	0,026-2,229	0,031-5,636

Alan yazınında skewness ve kurtosiste ± 1.0 arasındaki değerler mükemmel değer olarak kabul edilmektedir, ancak ± 2.0 arasında bulunan bir değer de normal dağılım için kabul edilebilir düzeyde bir değerdir (George & Mallery, 2016). Bu bilgiye dayanarak, değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2.0 arasında ise verilerin normal dağıldığı

kabul edilerek parametrik testler; basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2.0 değerlerini aşarsa verilerin normal dağılmadığı varsayılmış ve non parametrik testler uygulanmıştır. Bu durumda bütün ölçeklerde yapılacak analizlerde cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem için t testi, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenlerinde Tek Yönlü Varyans analizi (One-Way ANOVA) ve öğrenim görülen program ile anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinde ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bunların yanında öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca öğrenmede esnek düşünme ve dinleme engellerinin, öğrenme motivasyonuna (öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma) yordayıcı etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarının incelendiği çalışmada alt problemler doğrultusunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Esnek Düşünme Düzeyleri

Araştırmanın “öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyi nedir?” şeklinde ele alınan alt probleminin çözümlenmesinde kullanılan betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Alt Boyut	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Madde ortalama	Katılım Düzeyi	SS
Öğrenmede esnek düşünme	Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	5	9,00-30,00	22,34	4,468	Katılıyorum	5,176
	Öğrenmede Açık Fikirlilik	7	14,00-42,00	33,49	4,784	Katılıyorum	5,841
	Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama	7	11,00-42,00	31,08	4,440	Katılıyorum	6,360
	Toplam ölçek	19	38,00-114,00	86,92	4,575	Katılıyorum	14,248

Öğretmen adayları öğrenmede esnek düşünme ölçeğinde, öğrenme teknolojilerinin kabulü ($\bar{x}=4.468$), öğrenmede açık fikirlilik ($\bar{x} =4.784$), yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama ($\bar{x} =4.440$) alt boyutlarında ve ölçekte genelde ($\bar{x} =4.575$) katılıyorum seviyesinde puan verdikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgunun ışığında öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Esnek Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümden “Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyleri çeşitli değişkenlere (cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine) bağlı olarak istatistiksel olarak bir farklılık ortaya koymakta mıdır?” alt probleminin çözümlenmesine yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre esnek düşünme düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyleri cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesinde uygulanan bağımsız örneklem için t testinin analiz sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur:

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	SD	t değeri	p
Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	Kadın	264	21,80	5,025	399	2,906	0,004*
	Erkek	137	23,37	5,323			
Öğrenmede Açık Fikirlilik	Kadın	264	33,72	5,634	399	1,094	0,275
	Erkek	137	33,05	6,217			
Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama	Kadın	264	30,88	6,213	399	0,906	0,366
	Erkek	137	31,48	6,639			
Toplam ölçek	Kadın	264	86,40	13,873	399	1,002	0,317
	Erkek	137	87,91	14,947			

*: $p < 0.05$

Uygulanan testin sonucunda ölçeğin, öğrenmede açık fikirlilik boyutu ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutu ile toplam ölçekte kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir [t Öğrenmede Açık Fikirlilik (399) =1.094, $p > 0.05$; t Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama (399) =0.906, $p > 0.05$; t Toplam Ölçek (399) =1.002, $p > 0.05$]. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutları ile toplam ölçeğe yönelik esnek düşünme düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme ölçeğinin bu alt boyutlarına vermiş oldukları puanların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak ölçeğin öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının vermiş oldukları puanları arasında istatistiksel anlamlı farklılıklar görülmüştür [t Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü (399) =2.906, $p < 0.05$]. Ölçeğin “öğrenme

teknolojilerinin kabulü” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=21.80$) ile erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=23.37$) arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu ışığında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında öğrenme teknolojilerinin kabulü boyutunda daha etkili oldukları söylenebilir.

4.2.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre esnek düşünme düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyleri öğrenim gördükleri programa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.3’ de aktarılmıştır:

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	1	17	230,06	7	15,103	0,035*
	2	64	198,91			
	3	71	186,5			
	4	16	212,94			
	5	84	228,40			
	6	12	218,63			
	7	75	165,04			
	8	62	211,40			
	Toplam	401				
Öğrenmede Açık Fikirlilik	1	17	163,68	7	7,692	0,361
	2	64	202,66			
	3	71	200,98			
	4	16	241,88			
	5	84	203,82			
	6	12	260,08			
	7	75	190,23			
	8	62	196,77			
	Toplam	401				
Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama	1	17	197,06	7	1,665	0,976
	2	64	199,55			
	3	71	204,95			
	4	16	214,72			
	5	84	200,43			
	6	12	235,33			
	7	75	195,97			
	8	62	195,73			
	Toplam	401				
Toplam ölçek	1	17	207,65	7	5,757	0,568
	2	64	197,62			
	3	71	196,23			
	4	16	223,78			
	5	84	211,77			
	6	12	249,58			
	7	75	181,75			
	8	62	201,55			
	Toplam	401				

*:p<0.05; 1=Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ,2=İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 3= Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4=Türkçe Öğretmenliği, 5=İngilizce Öğretmenliği, 6=Müzik Öğretmenliği, 7= Okul Öncesi Öğretmenliği, 8= Sınıf Öğretmenliği

Bu testin sonucunda, “öğrenme teknolojilerinin kabulü” alt boyutunda öğrenim görülen programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($X^2=15.103$, $SD=7$, $p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi programlar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, “öğrenme teknolojilerinin kabulü” alt boyutunda İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile (medyan=23.500) ile Okul Öncesi öğretmen adayları (medyan=20.000) arasında İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak İngilizce öğretmen adaylarının Okul Öncesi öğretmen adaylarına kıyasla öğrenme teknolojilerini kabul düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutları ile toplam ölçekte öğrenim görülen programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir (X^2 Öğrenmede Açık Fikirlilik =7.692, $SD=7$, $p>0.05$; X^2 Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama =1.665, $SD=7$, $p>0.05$; X^2 Toplam Ölçek =5.757, $SD=7$, $p>0.05$). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğrenmede açık fikirlilik alt boyutu ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutu ile genel öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre esnek düşünme düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi için uygulanan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.4’ de yer almaktadır:

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçme/ölçüt boyutu	Sınıf düzeyi	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ort.	F	P
Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	1	72	23,15	5,34	GA	129,994	3	43,331	1,625	0,183
	2	81	21,6	5,42						
	3	136	21,96	4,96	Gİ	10585,882	397	26,665		
	4	112	22,79	5,08						
	Toplam	401	22,34	5,17	Toplam	10715,875	400			
Öğrenmede Açık Fikirlilik	1	72	33,22	6,19	GA	124,260	3	41,420	1,216	0,304
	2	81	32,89	6,15						
	3	136	33,29	6,05	Gİ	13521,975	397	34,060		
	4	112	34,36	5,03						
	Toplam	401	33,49	5,84	Toplam	13646,234	400			
Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum	1	72	31,31	7,22	GA	83,378	3	27,793	0,685	0,561
	2	81	30,28	6,24						
	3	136	31,03	6,18	Gİ	16096,906	397	40,546		
	4	112	31,58	6,08						
	Toplam	401	31,08	6,36	Toplam	16180,284	400			
Toplam ölçek	1	72	87,68	15,36	GA	824,823	3	274,941	1,358	0,255
	2	81	84,80	14,66						
	3	136	86,28	14,25	Gİ	80380,294	397	202,469		
	4	112	88,72	13,077						
	Toplam	401	86,92	14,248	Toplam	81205,117	400			

*: $p < 0.05$; GA= Gruplar arası; Gİ= Gruplar içi

Tablo 4.4'teki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme ölçeğinin alt boyutları ve tüm ölçeğe yönelik puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmadığı belirlenmiştir [F Öğrenme

Teknolojilerinin Kabulü (3, 397) = 1.625, $p>0.05$; F Öğrenmede Açık Fikirlilik (3, 397) = 1.216, $p>0.05$; F Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama (3, 397) = 0.685, $p>0.05$; F Toplam ölçek (3, 397) = 1.358, $p>0.05$]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.4. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre esnek düşünme düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünceleri anne eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir” şeklinde ele alınan alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur:

Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	Okuryazar değil	34	182,91	6	17,835	0,007*
	İlkokul	146	179,12			
	Ortaokul	73	198,01			
	Lise	86	240,26			
	Ön lisans	9	179,11			
	Lisans	47	213,18			
	Lisansüstü	6	247,17			
	Toplam	401				
Öğrenmede Açık Fikirlilik	Okuryazar değil	34	200,19	6	3,932	0,686
	İlkokul	146	202,81			
	Ortaokul	73	197,32			
	Lise	86	210,33			
	Ön lisans	9	133,89			
	Lisans	47	195,36			
	Lisansüstü	6	217,50			
	Toplam	401				
Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama	Okuryazar değil	34	200,16	6	4,482	0,612
	İlkokul	146	193,30			
	Ortaokul	73	200,60			
	Lise	86	217,34			
	Ön lisans	9	147,61			
	Lisans	47	203,98			
	Lisansüstü	6	220,67			
	Toplam	401				
Toplam ölçek	Okuryazar değil	34	191,49	6	10,158	0,118
	İlkokul	146	189,09			
	Ortaokul	73	199,76			
	Lise	86	227,16			
	Ön lisans	9	133,89			
	Lisans	47	206,11			
	Lisansüstü	6	245,50			
	Toplam	401				

*: $p<0.05$

Bu sonuçlara göre öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($X^2_{\text{Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü}}=17.835$, $SD=6$, $p<0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi programlar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğretmen adayları (medyan=21.000) ile anne eğitim düzeyi lise olan öğretmen adayları (medyan=24.000) arasında anne eğitim düzeyi lise olan öğretmen adayları lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun sonucu olarak anne eğitim düzeyi lise olan öğretmen adaylarının öğrenme teknolojilerini anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğretmen adaylarına nazaran daha çok kabul ettikleri söylenebilir.

Araştırmada, öğrenmede açık fikirlilik, yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutları ile toplam ölçekte öğrenim görülen programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir ($X^2_{\text{Öğrenmede Açık Fikirlilik}}=3.932$, $SD=6$, $p>0.05$; $X^2_{\text{Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama}}=4.482$, $SD=6$, $p>0.05$; $X^2_{\text{Toplam Ölçek}}=10.158$, $SD=6$, $p>0.05$). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutları ve genel öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.5. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre esnek düşünme düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeyleri baba eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.6’ da sunulmuştur:

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	Okuryazar değil	14	182,39	6	14,490	0,025*
	İlkokul	102	187,39			
	Ortaokul	80	193,19			
	Lise	116	190,94			
	Ön lisans	7	234,93			
	Lisans	71	233,93			
	Lisansüstü	11	279,73			
	Toplam	401				
Öğrenmede Açık Fikirlilik	Okuryazar değil	14	228,96	6	1,624	0,951
	İlkokul	102	197,58			
	Ortaokul	80	197,67			
	Lise	116	204,01			

	Ön lisans	7	182,07			
	Lisans	71	204,20			
	Lisansüstü	11	180,95			
	Toplam	401				
Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama	Okuryazar değil	14	198,14	6	8,887	0,180
	İlkokul	102	197,38			
	Ortaokul	80	204,98			
	Lise	116	182,03			
	Ön lisans	7	214,21			
	Lisans	71	233,04			
	Lisansüstü	11	194,18			
	Toplam	401				
Toplam ölçek	Okuryazar değil	14	202,57	6	6,567	0,363
	İlkokul	102	191,41			
	Ortaokul	80	199,76			
	Lise	116	189,83			
	Ön lisans	7	211,64			
	Lisans	71	229,31			
	Lisansüstü	11	225,23			
	Toplam	401				

*: $p < 0.05$

Bu testin sonucunda, “Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü” alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($X^2_{\text{Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü}} = 14.490$, $SD=6$, $p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi programlar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmış ve bunun sonucunda baba eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının öğrenme teknolojilerini kabulleri arasında istatistiksel anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Araştırmada, “öğrenmede açık fikirlilik”, “yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama” alt boyutları ile toplam ölçekte öğrenim görülen programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir ($X^2_{\text{Öğrenmede Açık Fikirlilik}} = 1.624$, $SD=6$, $p > 0.05$; $X^2_{\text{Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama}} = 8.887$, $SD=6$, $p > 0.05$; $X^2_{\text{Toplam Ölçek}} = 6.567$, $SD=6$, $p > 0.05$). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutları ile genel öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Dinleme Engellerinin İncelenmesi

Araştırmanın “öğretmen adaylarının dinleme engellerinin düzeyi nedir?” şeklinde ele alınan alt probleminin çözümlenmesinde kullanılan betimsel istatistikler Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının dinleme engelleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Alt Boyut	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Madde ortalama	Katılım Düzeyi	SS
Dinleme engelleri	Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	13	38,00-65.00	54,97	4,228	Kesinlikle Katılıyorum	4,99441
	Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	10	27,00-49.00	39,32	3,932	Katılıyorum	3,49351
	Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	7	12,00-29.00	20,04	2,863	Fikrim yok	2,68721
	Toplam ölçek	30	90,00-136,00	114,33	3,811	Katılıyorum	7,83245

*: $p < 0.05$

Öğretmen adayları dinleme engelleri ölçeğinde, öğretmen kaynaklı dinleme engelleri alt boyutuna ($\bar{x} = 4.228$) kesinlikle katılıyorum, öğrenci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutuna ($\bar{x} = 3.932$) katılıyorum, sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutuna ($\bar{x} = 2.863$) fikrim yok düzeyinde ve ölçeğin geneline ise ($\bar{x} = 3.811$) katılıyorum düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının, öğretmen ve öğrenci kaynaklı dinleme engellerinin düşük düzeyde, sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engellerinin orta düzeyde ve genel dinleme engellerinin ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Dinleme Engelleri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümden “öğretmen adaylarının dinleme engelleri çeşitli değişkenlere (cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümlenmesine yer verilmiştir.

4.4.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dinleme engelleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının dinleme engelleri cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesinde öğretmen adaylarının dinleme engellerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için t testi analiz sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur:

Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	SD	t değeri	p
Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	Kadın	264	55,50	4,667	399	3,022	0,003*
	Erkek	137	53,93	5,439			
Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	Kadın	264	39,76	3,211	235,715	3,331	0,001*
	Erkek	137	38,48	3,856			
Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	Kadın	264	19,73	2,574	399	3,124	0,002*
	Erkek	137	20,61	2,813			
Toplam ölçek	Kadın	264	115,00	7,270	236,476	2,281	0,023*
	Erkek	137	113,02	8,695			

*: p<0.05

Uygulanan testin sonucunda ölçeğin, öğretmen kaynaklı dinleme engelleri, öğrenci kaynaklı dinleme engelleri, sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutları ile toplam ölçekte kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir [t Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri (399) =3.022, p<0.05; t Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri (235.715) =3.331, p<0.05; t Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri (399) =3.124, p<0.05; t Toplam Ölçek (236.476) =2.281, p<0.05]. Ölçeğin öğretmen kaynaklı dinleme engelleri boyutunda kadın öğretmen adaylarından elde edilen puan ortalamaları (\bar{x} =55.50) ile erkek öğretmen adaylarından elde edilen puan ortalamaları (\bar{x} =53.93) arasında kadın öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu ışığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran öğretmen kaynaklı dinleme engellerinden daha az etkilendiği söylenebilir. Ölçeğin öğrenci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları (\bar{x} =39.76) ile erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları (\bar{x} =38.48) arasında kadın öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu ışığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran öğrenci kıyasla dinleme engellerinden daha az etkilendikleri söylenebilir. Ölçeğin sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları (\bar{x} =19.73) ile erkek

öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=20.61$) arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu ışığında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engellerinden daha az etkilendikleri söylenebilir. Toplam ölçekte ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=115.00$) ile erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=113.02$) arasında kadın öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu ışığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran dinleme engellerinden daha az etkilendikleri söylenebilir.

4.4.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre dinleme engelleri düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının dinleme engelleri öğrenim gördükleri programa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ele alınan alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.9’da aktarılmıştır:

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin öğrenim gördükleri programa göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	1	17	158,59	7	16,763	0,019*
	2	64	199,16			
	3	71	209,51			
	4	16	255,22			
	5	84	168,73			
	6	12	215,46			
	7	75	202,66			
	8	62	229,70			
	Toplam	401				
Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	1	17	184,53	7	23,179	0,002*
	2	64	187,38			
	3	71	196,54			
	4	16	315,66			
	5	84	179,62			
	6	12	212,38			
	7	75	223,53			
	8	62	194,61			
	Toplam	401				
Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	1	17	286,82	7	18,300	0,011*
	2	64	182,69			
	3	71	195,95			
	4	16	221,00			
	5	84	216,66			
	6	12	136,79			
	7	75	186,74			
	8	62	205,45			
	Toplam	401				
Toplam ölçek	1	17	195,71	7	18,927	0,008*
	2	64	184,73			
	3	71	202,97			
	4	16	303,19			
	5	84	178,15			
	6	12	180,63			

7	75	207,60			
8	62	217,53			
Toplam	401				

*: $p < 0.05$; 1=Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ,2=İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 3= Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4=Türkçe Öğretmenliği, 5=İngilizce Öğretmenliği, 6=Müzik Öğretmenliği ,7= Okul Öncesi Öğretmenliği, 8= Sınıf Öğretmenliği

Uygulanan Kruskal Wallis H testi sonucunda, öğretmen kaynaklı dinleme engelleri alt boyutunda öğrenim görülen programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (X^2 Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri =16.763, SD=7, $p < 0.05$; X^2 Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri =23.179, SD=7, $p < 0.05$; X^2 Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri =18.300, SD=7, $p < 0.05$; X^2 Toplam Ölçek =18.927, SD=7, $p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi programlar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, öğretmen kaynaklı dinleme engelleri alt boyutunda İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler (medyan=54.000) ile Türkçe (medyan=57.500) ve sınıf öğretmenliğinde (medyan=57.000) öğrenim gören öğrenciler arasında İngilizce öğretmenliğindeki öğrenciler aleyhine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmen kaynaklı dinleme engellerinden Türkçe ve Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden daha fazla etkilendikleri söylenebilir.

Öğrenci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutunda Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler (medyan=42.000) ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık (medyan=38.000), ilköğretim matematik (medyan=39.000), fen bilgisi (medyan=39.000), İngilizce (medyan=39.000), okul öncesi (medyan=41.000) ve sınıf öğretmenliği (medyan=39.500) programında öğrenim gören öğrenciler arasında Türkçe öğretmenliği programındaki öğrenciler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenci kaynaklı dinleme engellerinden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce, Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden daha az etkilendikleri söylenebilir.

Sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören öğrenciler (medyan=23.000) ile

ilköğretim matematik (medyan=19.000), fen bilgisi (medyan=20.000), müzik (medyan=18.500) ve okul öncesi (medyan=19.000) programında öğrenim gören öğrenciler arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında öğrenim gören öğrencilerin ilköğretim matematik, fen bilgisi, müzik ve okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha sınıf ortamı ve ders sürecine kaynaklı dinleme engellerinden daha az etkilendikleri söylenebilir.

Ölçeğin genelinde ise Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler (medyan=121.000) ile İlköğretim Matematik (medyan=113.000), Fen Bilgisi (medyan=115.000), İngilizce (medyan=113.500), Müzik (medyan=113.000) ve Okul Öncesi (medyan=115.000) öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler arasında Türkçe öğretmenliği programındaki öğrenciler lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin genel dinleme engellerinde İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce, Müzik ve Okul Öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden daha az etkilendikleri söylenebilir.

4.4.3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dinleme engelleri düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının dinleme engelleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4.10’da yer almaktadır:

Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Alt boyut/ölçek	Sınıf düzeyi	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort,	F	p
Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	1	72	54,73	5,205	GA	39,7	3	13,237	0,529	0,663
	2	81	55,08	5,306						
	3	136	54,66	4,739	Gİ	9937,9	397	25,033		
	4	112	55,41	4,958						

	Toplam	401	54,97	4,999	Toplam	9977,6	400			
Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	1	72	38,66	3,657	GA	41,368	3	13,789	1,131	0,336
	2	81	39,40	3,649						
	3	136	39,58	3,309	Gİ	4840,4	397	12,193		
	4	112	39,36	3,482						
	Toplam	401	39,32	3,493	Toplam	4881,8	400			
Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	1	72	20,00	2,534	GA	7,6	3	2,554	0,352	0,788
	2	81	20,28	2,963						
	3	136	20,03	2,883	Gİ	2880,7	397	7,256		
	4	112	19,88	2,323						
	Toplam	401	20,03	2,687	Toplam	2888,4	400			
Toplam ölçek	1	72	113,40	7,808	GA	90,6	3	30,215	0,491	0,689
	2	81	114,77	8,438						
	3	136	114,28	7,702	Gİ	24448,2	397	61,582		
	4	112	114,66	7,601						
	Toplam	401	114,33	7,832	Toplam	24538,8	400			

*: $p < 0.05$; GA= Gruplar arası; Gİ= Gruplar içi

Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının dinleme engelleri ölçeğinin alt boyutları ve tüm ölçeğe yönelik puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmadığı görülmüştür [$F_{\text{Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri}}(3, 397) = 0.529, p > 0.05$; $F_{\text{Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri}}(3, 397) = 1.131, p > 0.05$; $F_{\text{Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri}}(3, 397) = 0.352, p > 0.05$; $F_{\text{Toplam ölçek}}(3, 397) = 0.491, p > 0.05$]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dinleme engellerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.4.4. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre dinleme engelleri düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının dinleme engelleri anne eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur:

Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin anne eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	Okuryazar değil	34	187,10	6	8,590	0,198
	İlkokul	146	209,06			
	Ortaokul	73	203,10			
	Lise	86	212,70			
	Ön lisans	9	117,00			
	Lisans	47	180,61			
	Lisansüstü	6	176,17			
	Toplam	401				
Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	Okuryazar değil	34	180,31	6	13,956	0,030*
	İlkokul	146	208,54			
	Ortaokul	73	211,23			
	Lise	86	204,35			
	Ön lisans	9	141,94			
	Lisans	47	167,88			
	Lisansüstü	6	310,17			
	Toplam	401				
Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	Okuryazar değil	34	201,10	6	4,637	0,591
	İlkokul	146	197,92			
	Ortaokul	73	199,49			
	Lise	86	213,44			
	Ön lisans	9	255,78			
	Lisans	47	181,32			
	Lisansüstü	6	187,33			
	Toplam	401				
Toplam ölçek	Okuryazar değil	34	186,96	6	10,669	0,099
	İlkokul	146	207,10			
	Ortaokul	73	209,12			
	Lise	86	214,90			
	Ön lisans	9	128,94			
	Lisans	47	165,26			
	Lisansüstü	6	222,42			
	Toplam	401				

*: p<0.05

Bunun sonuçlara göre, dinleme engelleri ölçeğinin tüm alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre ölçeğin sadece “öğrenci kaynaklı dinleme engelleri” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (X^2 Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri=8.590, SD=6, p>0.05; X^2 Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri=13.956, SD=6, p<0.05; X^2 Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri=4.637, SD=6, p>0.05; X^2 Toplam Ölçek =10.669, SD=6, p>0.05). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, “öğrenci kaynaklı dinleme engelleri” alt boyutunda anne eğitim düzeyi lisans olan öğretmen adayları ile (medyan=39.000) ile anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmen adayları (medyan=43.000) arasında anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmen adayları lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi lisans olan öğretmen adaylarından öğrenci kaynaklı dinleme engellerinden daha az etkilendikleri söylenebilir. Bunun yanında araştırmanın bu bulgusundan hareketle öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre öğretmen, sınıf

ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri ile genel dinleme engellerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.4.5. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre dinleme engelleri düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının dinleme engelleri baba eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur:

Tablo 4.12. Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin baba eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	Okuryazar değil	14	194,50	6	3,366	0,762
	İlkokul	102	203,96			
	Ortaokul	80	218,47			
	Lise	116	192,59			
	Ön lisans	7	185,57			
	Lisans	71	197,95			
	Lisansüstü	11	173,05			
Toplam	401					
Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	Okuryazar değil	14	212,71	6	6,993	0,322
	İlkokul	102	196,12			
	Ortaokul	80	222,16			
	Lise	116	194,46			
	Ön lisans	7	227,57			
	Lisans	71	183,22			
	Lisansüstü	11	244,32			
Toplam	401					
Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	Okuryazar değil	14	143,89	6	5,933	0,431
	İlkokul	102	193,28			
	Ortaokul	80	207,46			
	Lise	116	205,54			
	Ön lisans	7	229,64			
	Lisans	71	200,11			
	Lisansüstü	11	237,95			
Toplam	401					
Toplam ölçek	Okuryazar değil	14	184,46	6	6,049	0,418
	İlkokul	102	197,58			
	Ortaokul	80	227,54			
	Lise	116	192,00			
	Ön lisans	7	212,93			
	Lisans	71	190,77			
	Lisansüstü	11	214,14			
Toplam	401					

*: p<0.05

Bu sonuçlara göre, dinleme engelleri ölçeğinin tüm alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (X² Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri=3.366, SD=6, p>0.05; X² Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri=6.993, SD=6, p>0.05; X² Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri=5.933, SD=6, p>0.05; X² Toplam Ölçek =6.049, SD=6, p>0.05). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre dinleme engellerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.5. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi

Araştırmanın “öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının düzeyi nedir?” şeklinde ele alınan alt probleminin çözümlenmesinde kullanılan betimsel istatistikler Tablo 4.13’te yer almaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmen adaylarının “Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Alt Boyut	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Madde ortalama	Katılım Düzeyi	SS
Öğrenme motivasyonu	Öğrenme Hedefleri	8	8,00-24,00	19,74	2,468	Katılıyorum	3,604
	Performansa Yönelik Hedefler	8	8,00-24,00	17,71	2,214	Bilmiyorum	4,082
	Performanstan Kaçınma Hedefleri	7	7,00-21,00	11,52	1,646	Katılmıyorum	4,259

Öğretmen adayları öğrenme motivasyonu ölçeğinde, “Öğrenme hedefleri (\bar{x} =2.468)” ile “katılıyorum”, “Performansa Yönelik Hedefler (\bar{x} =2.214)” ile “bilmiyorum”, “Performanstan Kaçınma Hedefleri (\bar{x} =1.646)” ile “katılmıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür.

4.6. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonları Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde “öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümlenmesine yer verilmiştir.

4.6.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme motivasyonları

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesinde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması amacıyla uygulanan bağımsız örneklem için t testi analiz sonuçları Tablo 4.14’te sunulmuştur:

Tablo 4.14. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının cinsiyetlerine göre dağılımları ve t testi sonuçları

Alt boyut/ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Sd	t değeri	p
Öğrenme Hedefleri	Kadın	264	19,87	3,501	399	1,026	0,305
	Erkek	137	19,48	3,794			
Performansa Yönelik Hedefler	Kadın	264	17,75	3,958	399	0,276	0,783
	Erkek	137	17,63	4,324			
Performanstan Kaçınma Hedefleri	Kadın	264	11,53	4,295	399	0,109	0,913
	Erkek	137	11,48	4,204			

*: $p < 0.05$

Ölçeğin öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedefleri alt boyutlarında kadın ile erkek öğretmen adaylarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir [t Öğrenme Hedefleri (399) =1.026, $p > 0.05$; t Performansa Yönelik Hedefler (399) =0.276, $p > 0.05$; t Performanstan Kaçınma Hedefleri (399) =0.109, $p > 0.05$]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedefleri alt boyutlarına yönelik öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı ve kadın ile erkek öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına vermiş oldukları puanların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.6.2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre öğrenme motivasyonları

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları öğrenim gördükleri programa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.15’de sunulmuştur:

Tablo 4.15. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının öğrenim gördükleri programa göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğrenme Hedefleri	1	17	211,65	7	13,101	0,070
	2	64	201,30			
	3	71	200,94			
	4	16	267,84			
	5	84	177,93			
	6	12	262,38			
	7	75	192,57			
	8	62	210,17			
	Toplam	401				
Performansa Yönelik Hedefler	1	17	246,21	7	11,733	0,110
	2	64	190,16			
	3	71	208,58			
	4	16	147,09			
	5	84	184,31			
	6	12	207,29			
	7	75	223,99			
	8	62	198,61			
	Toplam	401				
Performanstan Kaçınma Hedefleri	1	17	227,76	7	8,641	0,280
	2	64	209,21			
	3	71	169,51			
	4	16	209,97			
	5	84	216,39			
	6	12	191,08			
	7	75	194,99			
	8	62	207,27			
	Toplam	401				

*: p<.05; 1=Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ,2=İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 3= Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4=Türkçe Öğretmenliği ,5=İngilizce Öğretmenliği, 6=Müzik Öğretmenliği ,7= Okul Öncesi Öğretmenliği, 8= Sınıf Öğretmenliği

Bunun sonucunda, ölçeğin bütün alt boyutlarında öğrenim görülen programlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir (X² Öğrenme Hedefleri =13.101, SD=7, p>0.05; X² Performansa Yönelik Hedefler =11.733, SD=7, p>0.05; X² Performanstan Kaçınma Hedefleri =8.641, SD=7, p>0.05). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak 8 farklı programda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedeflerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.6.3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğrenme motivasyonları

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesinde uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları ölçeğin alt boyutlarına ve geneline göre Tablo 4.16’da yer almaktadır:

Tablo 4.16. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Alt boyut/ölçek	Sınıf düzeyi	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ort,	F	P	Fark (Scheffe)
Öğrenme Hedefleri	1	72	19,33	3,599	GA	26,819	3	8,940	0,687	0,561	
	2	81	19,56	3,694							
	3	136	19,77	3,520	Gİ	5168,687	397	13,019			
	4	112	20,074	3,655							
	Toplam	401	19,73	3,603	Toplam	5195,506	400				
Performansa Yönelik Hedefler	1	72	18,26	4,232	GA	90,448	3	30,149	1,820	0,143	
	2	81	18,30	3,813							
	3	136	17,52	3,906	Gİ	6575,572	397	16,563			
	4	112	17,15	4,329							
	Toplam	401	17,71	4,082	Toplam	6666,020	400				
Performanstan Kaçınma Hedefleri	1	72	12,91	4,530	GA	196,479	3	65,493	3,683	0,012*	1-3
	2	81	11,70	4,287							
	3	136	11,05	3,922	Gİ	7059,591	397	17,782			1-4
	4	112	11,06	4,302							
	Toplam	401	11,52	4,259	Toplam	7256,070	400				

*: $p < 0.05$; GA= Gruplar arası; Gİ= Gruplar içi

Tablo 4.16’daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının Yükseköğretimde öğrenme motivasyonları ölçeğinin performanstan kaçınma hedefleri alt boyutuna yönelik puanlarında sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmıştır [$F_{\text{Performanstan Kaçınma Hedefleri (3, 397)}} = 3.683, p < 0.05$]. İstatistiksel olarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testine

göre, “1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla performanstan kaçınma hedeflerini daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Bunun yanında araştırmada öğrenme hedefleri alt boyutunda ve performansa yönelik hedefler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır [$F_{\text{Öğrenme Hedefleri (3, 397)}} = 0.687, p > 0.05$; $F_{\text{Performansa Yönelik Hedefler (3, 397)}} = 1.820, p > 0.05$]. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenme hedefleri ve performansa yönelik hedeflerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme hedefleri ve performansa yönelik hedeflerinde sınıf düzeylerine göre benzer motivasyonlara sahip olduklarından bahsedilebilir.

4.6.4. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre öğrenme motivasyonları

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları anne eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur:

Tablo 4.17. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının anne eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X ²	p
Öğrenme Hedefleri	Okuryazar değil	34	212,57	6	4,129	0,659
	İlkokul	146	210,30			
	Ortaokul	73	203,82			
	Lise	86	184,21			
	Ön lisans	9	168,61			
	Lisans	47	194,40			
	Lisansüstü	6	215,83			
	Toplam	401				
Performansa Yönelik Hedefler	Okuryazar değil	34	201,65	6	1,935	0,926
	İlkokul	146	198,92			
	Ortaokul	73	209,72			
	Lise	86	206,59			
	Ön lisans	9	209,39			
	Lisans	47	182,53			
	Lisansüstü	6	193,92			
	Toplam	401				
Performanstan Kaçınma Hedefleri	Okuryazar değil	34	201,94	6	1,075	0,983
	İlkokul	146	199,37			
	Ortaokul	73	198,40			
	Lise	86	201,37			
	Ön lisans	9	180,50			
	Lisans	47	214,39			

	Lisansüstü	6	187,50			
	Toplam	401				

*: p<0.05

Uygulanan Kruskal Wallis H testinin sonucunda, yükseköğretimde öğrenme motivasyonları ölçeğinin tüm alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (X^2 Öğrenme Hedefleri =4.129, SD=6, p>0.05; X^2 Performansa Yönelik Hedefler=1.935, SD=6, p>0.05; X^2 Performanstan Kaçınma Hedefleri=1.075, SD=6, p>0.05). Araştırmının bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedeflerine ilişkin öğrenme motivasyonlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.6.5. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre öğrenme motivasyonları

Araştırmının “Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları baba eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur:

Tablo 4.18. Öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının baba eğitim düzeyine göre dağılımları ve Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları

Alt boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	SD	X^2	p
Öğrenme Hedefleri	Okuryazar değil	14	160,64	6	9,265	0,159
	İlkokul	102	222,53			
	Ortaokul	80	193,44			
	Lise	116	198,33			
	Ön lisans	7	266,07			
	Lisans	71	188,16			
	Lisansüstü	11	177,36			
	Toplam	401				
Performansa Yönelik Hedefler	Okuryazar değil	14	156,46	6	5,730	0,454
	İlkokul	102	212,85			
	Ortaokul	80	186,76			
	Lise	116	204,72			
	Ön lisans	7	231,36			
	Lisans	71	204,27			
	Lisansüstü	11	171,77			
	Toplam	401				
Performanstan Kaçınma Hedefleri	Okuryazar değil	14	211,29	6	2,657	0,850
	İlkokul	102	207,75			
	Ortaokul	80	184,94			
	Lise	116	200,89			
	Ön lisans	7	195,50			
	Lisans	71	210,24			
	Lisansüstü	11	187,09			
	Toplam	401				

*: p<0.05

Uygulanan Kruskal Wallis H testinin sonucunda, Yükseköğretimde öğrenme motivasyonları ölçeğinin tüm alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (X^2 Öğrenme Hedefleri =9.265, SD=6, $p>0.05$; X^2 Performansa Yönelik Hedefler=5.730, SD=6, $p>0.05$; X^2 Performanstan Kaçınma Hedefleri=2.657, SD=6, $p>0.05$). Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedeflerine ilişkin öğrenme motivasyonlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.7. Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Esnek Düşünme, Dinleme Engelleri ve Öğrenme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemde ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonu ölçeklerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 4.19 ve Pearson Korelasyon Katsayıları 4.20’te sunulmuştur.

Tablo 4.19. Esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonu ölçeklerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Ölçek	Alt boyut	Ortalama	Standart sapma
Dinleme engelleri	Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	19,74	3,604
	Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	17,71	4,082
	Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	11,52	4,259
Öğrenmede esnek düşünme	Öğrenme Teknolojilerini Kabul	22,34	5,176
	Öğrenmede Açık Fikirlilik	33,49	5,841
	Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama	31,08	6,360
Öğrenme motivasyonu	Öğrenme Hedefleri	54,97	4,994
	Performansa Yönelik Hedefler	39,32	3,494
	Performanstan Kaçınma Hedefleri	20,04	2,687

Tablo 4.20. Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1, Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	r	—								
2, Öğrenmede Açık Fikirlilik	r	0,434**	—							
3, Yeni Öğrenmelere Uyum	r	0,567**	0,512**	—						
4, Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	r	0,262**	0,408**	0,232**	—					
5, Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	r	0,165**	0,314**	0,238**	0,554**	—				
6, Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Kaynaklı Dinleme Engelleri	r	0,108*	-0,079	0,024	-0,046	-0,059	—			
7, Öğrenme Hedefleri	r	0,146*	0,281**	0,269**	0,162*	0,266**	-0,086	—		
8, Performansa Yönelik Hedefler	r	0,062	0,016	0,154*	0,119*	0,095	-0,026	0,179**	—	
9, Performanstaki Kaçınma Hedefleri	r	-0,115*	-0,151*	-0,168**	-0,050	-0,048	0,058	-0,053	0,182**	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulüne ilişkin görüşleri arasında ($r=0.262$, $r^2= 0.0686$, $p<0.001$), öğrenmede açık fikirli olmaları arasında ($r=0.408$, $r^2= 0.1665$, $p<0.001$) ve yeni durumlara uyum sağlamaları arasında ($r=0.232$,

$r^2= 0.0538$, $p<0.001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenci kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulüne ilişkin görüşleri arasında ($r=0.165$, $r^2= 0.0272$, $p<0.001$), öğrenmede açık fikirli olmaları arasında ($r=0.314$, $r^2= 0.0986$, $p<0.001$) ve yeni durumlara uyum arasında ($r=0.238$, $r^2= 0.0566$, $p<0.001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulüne ilişkin görüşleri arasında ($r=0.108$, $r^2= 0.0117$, $p<0.05$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmesine rağmen, öğrenmede açık fikirlilik ve yeni durumlara uyum sağlama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir.

Mutlak değer korelasyon katsayısı, 0.00-0.30 arasındaki “düşük”, 0.30-0.70 arasında “orta” ve 0.70-1.00 arasında ise “yüksek” düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Bu bilgiye dayanarak öğretmen adaylarının öğretmen kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulü ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bunların yanında, öğretmen kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenmede açık fikirlilik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Mutlak değer korelasyon katsayısı dikkate alındığında öğrenci kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulü ve öğrenmede yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama arasında pozitif ve düşük düzeyde, öğrenmede açık fikirlilik ile ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişkili olduğu söylenebilir. Sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulü arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenme hedefleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulüne ilişkin görüşleri arasında ($r=0.146$, $r^2= 0.0213$, $p<0.01$), öğrenmede açık fikirli olmaları arasında ($r=0.281$, $r^2= 0.0790$, $p<0.001$) ve yeni durumlara uyum sağlamaları arasında ($r=0.269$, $r^2= 0.0724$, $p<0.001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının performansa yönelik hedefleri ile yeni durumlara uyum sağlamaları ($r=0.154$, $r^2= 0.0237$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının performansa yönelik hedefler ile öğrenme teknolojilerinin kabulü ve öğrenmede açık fikirli olmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının performanstan kaçınma hedefleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulüne ilişkin görüşleri

arasında ($r=0.115$, $r^2= 0.0132$, $p<0.05$), öğrenmede açık fikirli olmaları arasında ($r=-0.151$, $r^2= 0.0228$, $p<0.01$) ve yeni durumlara uyum sağlamaları arasında ($r=0.168$, $r^2= 0.0282$, $p<0.001$) negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2014) göre, öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ile esnek düşünme ölçeğinin alt boyutları arasında tespit edilen anlamlı ilişkilerin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme hedeflerine ilişkin görüşleri ile öğretmen kaynaklı dinleme engelleri arasında ($r=0.162$, $r^2= 0.02624$, $p<0.01$) ve öğrenci kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme hedeflerine ilişkin görüşleri arasında ($r=0.266$, $r^2= 0.07076$, $p<0.001$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmesine rağmen sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri arasında ilişki görülmemiştir. Performansa yönelik hedefler ile öğretmen kaynaklı dinleme engelleri ($r=0.119$, $r^2= 0.01416$, $p<0.05$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenirken öğrenci ve sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri arasında anlamlı bir ilişki tespit belirlenmemiştir. Bunların yanında performanstan kaçınma hedefleri ile öğretmen, öğrenci ve sınıf ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Büyüköztürk (2014) göre, öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonları ile dinleme engelleri ölçeğinin alt boyutları arasında tespit edilen anlamlı ilişkilerin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.8. Öğrenmede esnek düşünme ve dinleme engellerinin alt boyutları öğrenme motivasyonunu (öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedefleri) anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın “Öğrenmede esnek düşünme ve dinleme engellerinin alt boyutları öğrenme motivasyonunu (öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma hedefleri) anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleminin çözümlenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler olarak esnek düşünme ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme teknolojilerini kabul, öğrenmede açık fikirlilik, yeni öğrenmelere uyum ve dinleme engellerinin alt boyutları olan öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri belirlenmiştir. Modelin tüm VIF değerlerinin 1.034-1.714 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda modelde çoklu bağlantı sorununun

olmadığını (VIF<10) göstermektedir (Kutner vd., 2005). Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme ve dinleme engellerinin, öğrenme motivasyonlarını yordayan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.21, 4.22 ve 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrenme Hedeflerini Yordayan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	SE	β	t	p	
Öğrenme Hedefleri	Sabit	9,352	2,560	-	3,653	< ,001	
	Öğrenme Teknolojilerini Kabulü	-0,023	0,041	-,034	-0,569	0,570	
	Öğrenmede Açık Fikirlilik	0,098	0,037	,159	2,678	0,008	
	Yeni Öğrenmelere Uyum	0,097	0,035	,171	2,792	0,005	
	Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	-0,036	0,043	-,050	-0,850	0,396	
	Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	0,212	0,059	,205	3,606	< 001	
	Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Engelleri	-0,086	0,064	-,064	-1,348	0,179	
	n = 401, R ² = 0,138, Düzeltilmiş R ² = 0,125, F(6, 394) = 10,50, p < 0,001						

Tablo 4.21 incelendiğinde öğrenme hedeflerini yordayan faktörlerin belirlenmesinde modelin anlamlı olduğu söylenebilir (F [6, 394] = 10.50, p <0.001). Bunun yanında bağımsız değişkenlerin hepsi birlikte öğrenme hedeflerindeki varyansın %13.8'ini açıkladığı tespit edilmiştir (R² = 0.138). Öğrenme hedeflerini, öğrenmede açık fikirlilik ($\beta = 0.159$, p = 0.008), yeni öğrenmelere uyum ($\beta = 0.171$, p =0.005) ve öğrenci kaynaklı dinleme engelleri ($\beta = 0.205$, p <0.001) yordamaktadır. Bunun yanında öğrenme teknolojilerini kabul (p = 0.570), öğretmen kaynaklı dinleme engelleri (p = 0.396) ve sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri (p = 0.179) ise öğrenme hedeflerini yordamamaktadır.

Tablo 4.22. Performansa Yönelik Hedefleri Yordayan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	SE	β	t	p
Performansa Yönelik Hedefler	Sabit	11,737	3,051	-	3,847	< ,001
	Öğrenme Teknolojilerini Kabulü	-0,023	0,049	-0,029	-0,461	0,645
	Öğrenmede Açık Fikirlilik	-0,096	0,044	-0,137	-2,198	0,029
	Yeni Öğrenmelere Uyum	0,134	0,041	0,208	3,229	0,001
	Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	0,097	0,051	0,119	1,904	0,058
	Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	0,030	0,070	0,026	0,426	0,670
	Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Engelleri	-0,048	0,076	-0,032	-0,636	0,525
	n = 401, R ² = 0,046, Düzeltilmiş R ² = 0,031, F(6, 394) = 3,136, p = 0,005					

Performansa yönelik hedeflerde modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir (F [6, 394] = 3.136, p=0.005). Bağımsız değişkenlerin hepsi birlikte performansa yönelik hedeflerdeki varyansın %4.6'sını açıkladığı tespit edilmiştir (R² =0.046). Performansa yönelik hedefleri, öğrenmede açık fikirlilik ($\beta = -0.137$, p=0.029) ve yeni öğrenmelere uyum ($\beta = 0.208$, p = 0.001) yordamaktadır. Bunun yanında öğrenme teknolojilerini kabul (p = 0.645), öğretmen kaynaklı dinleme engelleri (p = 0.058), öğrenci kaynaklı dinleme engelleri (p=0.670) ve sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri (p = 0.525) ise performansa yönelik hedeflerini yordamamaktadır.

Tablo 4.23. Performanstan Kaçınma Hedeflerini Yordayan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	SE	β	t	p
--	-----------------	----------	-----------	---------------------------	----------	----------

Performanstan Kaçınma Hedefleri	Sabit	13,595	3,197	-	4,253	< ,001
	Öğrenme Teknolojilerini Kabulü	-0,019	0,051	-,023	-0,371	0,711
	Öğrenmede Açık Fikirlilik	-0,061	0,046	-,084	-1,342	0,180
	Yeni Öğrenmelere Uyum	-0,079	0,043	-,118	-1,822	0,069
	Öğretmen Kaynaklı Dinleme Engelleri	0,015	0,053	,018	0,284	0,776
	Öğrenci Kaynaklı Dinleme Engelleri	0,005	0,073	,004	0,065	0,948
	Sınıf Ortamı ve Ders Süreci Engelleri	0,092	0,080	,058	1,152	0,250
	n = 401, R ² = 0,037, Düzeltilmiş R ² = 0,023, F(6, 394) = 2,551, p = 0,020,					

Performanstan kaçınma hedeflerinde modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir (F[6, 394] = 2.551, p=0.020). Bağımsız değişkenlerin hepsi birlikte performanstan kaçınma hedeflerindeki varyansın %3.7'sini açıkladığı tespit edilmiştir (R²=0.037). Yapılan analizler sonucunda, öğrenme teknolojilerini kabulleri (p=0.711), öğrenmede açık fikirlilik (p=0.180), yeni öğrenmelere uyum (p=0.069), öğretmen kaynaklı dinleme engelleri (p=0.776), öğrenci kaynaklı dinleme engelleri (p=0.948) ve sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri (p=0.250) performanstan kaçınma hedeflerini yordamadığı belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlarının incelendiği araştırmada elde edilen sonuç ve tartışma aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

1. Araştırmada öğretmen adaylarının “öğrenmede esnek düşünme” ölçeğine katılım düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme ölçeğinde, öğrenme teknolojilerinin kabulü, öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutlarına ve ölçeğin geneline “Katılıyorum” düzeyinde puanladıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bilgidен hareketle öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde öğretmen adaylarının aldıkları eğitim gereği yeni bilgileri edinmeye çalışmalarının etkisi olabilir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleklerini kazanabilme yolunda kendilerinin de esnek düşüncelerine katkıda bulunabilir. Ayrıca araştırmanın bu sonucunu alan yazınında yapılan Görgeç ve Karaçelik (2009) öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada esneklik ve orijinallik boyutlarının akıcılık boyutuna göre düşük olduğunu bularak öğretmen adaylarının yeni bilgiler edinmek için farklı yollar denemesine ve edindiği bilgiyi hayata geçirmesine olanak sağlamak gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleği yalnızca yeni bilgileri öğretebilmeyi değil öğrenmeye teşvik etmeyi de içeren bir meslektir. Bununla birlikte düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğretmenin hem rehberlik hem de örnek olma rolü üstlendiği dikkate alındığında öğretmen adaylarının esnek düşünme düzeylerinin artırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2. Öğretmen adaylarının “öğrenmede esnek düşünme” düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin araştırma sonuçları ve tartışma aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

2.1. Araştırmada öğretmen adaylarının “öğrenmede esnek düşünme” düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, öğrenmede açık fikirlilik, yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama alt boyutları ile toplam ölçekte kadın ile erkek öğretmen adaylarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiş olup ölçeğin öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda kadın ve erkek

öğretmen adaylarının vermiş oldukları puanları arasında erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu üzerinde toplumsal cinsiyet rollerinin kadınlara yüklediği rollerin etkisi olabilir. Ayrıca araştırmanın bu sonucunu alan yazınında yapılan Aksoğan ve Bulut Özek'in (2020) çalışması desteklemektedir. Çünkü bu araştırma, öğretmen adaylarının teknolojiye dair görüşlerini ve teknoloji kullanma yeteneklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına nazaran teknolojiye daha olumlu yaklaştığı tespit edilmiştir. Yıldız Durak ve Atman Uslu (2023) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenmelerin esnek düşünme ve başarı duygularının hedef belirleme, zaman yönetimi ve öz değerlendirmeyi etkisini inceledikleri çalışmalarında, kadınların esnek düşünmenin boyutları ile keyif alma arasındaki yol katsayısının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunların yanında alan yazınında araştırmanın sonucu ile çelişen çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Memiş (2023) üniversite lisans öğrencilerinin iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin seviyelerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada esneklik boyutu açısından cinsiyet değişkeninin etkisini araştırmış ve herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Ekmekci (2021) tarafından yapılan araştırmada erken çocuklukta esnek düşünme ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmış; ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ve aynı zamanda cinsiyete göre ölçme değişmezliği olduğunu vurgulamıştır.

2.2. Araştırmada öğretmen adaylarının “öğrenmede esnek düşünme” düzeylerinin öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının eğitim aldıkları program türlerine göre, ölçeğin açık fikirlilik ve yeni öğrenme durumlarına uyum alt boyutları ile toplam ölçekte programlar bazında istatistiksel olarak belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda, eğitim alınan program türlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda İngilizce öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile okul öncesi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Alan yazını

incelendiğinde Aksoğan ve Bulut Özek'in (2020) öğretmen adaylarının teknolojiye bakış açılarını ve teknolojiyi kullanma becerilerinin düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, eğitim gördükleri programa göre teknolojiye dair görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.3. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutları ile genelinde öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde çalışmanın verilerinin toplandığı aralıkta birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının oryantasyon sürecini tamamlamış olmasının etkisi olabilir. Ayrıca araştırmanın bu sonucunu alan yazınında yapılan Yaşar Ekici ve Balcı'nın (2019) yaptığı çalışma da desteklemektedir. Çalışmacılar Okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları bu çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin, sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiştir.

2.4. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, anne eğitim seviyesi lise olan öğretmen adayları ile anne eğitim seviyesi ilkokul olan öğretmen adayları arasında, lise eğitilmiş olan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bunun yanında ölçeğin diğer alt boyutları ve genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmemiştir. Araştırmanın bu sonucu çocuğun eğitim hayatında büyük payı olan annenin eğitim düzeyinin çocuğun esnek düşünmesinde etkili olabileceğini akla getirmiştir.

2.5. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, baba eğitim düzeyine göre ölçeğin öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda istatistiksel anlamlı farklılıklar çıkmasına rağmen uygulanan çoklu karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bunun yanında ölçeğin diğer alt boyutları ve genelinde istatistiksel anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

3. Araştırmada öğretmen adaylarının dinleme engelleri ölçeğine katılım düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının dinleme engelleri ölçeğinde, öğretmen kaynaklı dinleme engelleri alt boyutuna “kesinlikle katılıyorum”, öğrenci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutuna “katılıyorum”, sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutuna “fikrim yok” ve ölçeğin genelinde ise “katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Yani öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kaynaklı dinleme engellerinin düşük düzeyde, sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engellerinin orta düzeyde ve genel dinleme engellerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde öğretmen adaylarının şu an öğrenci olarak öğrenme ve gelecekte öğretmen olarak öğretme profillerini bir arada buldurmak için eğitim görüyor olmalarının etkisi olabilir.

4. Öğretmen adaylarının “dinleme engellerinin” çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin araştırma sonuçları ve tartışma aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

4.1. Araştırmada öğretmen adaylarının dinleme engellerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, öğretmen kaynaklı dinleme engelleri, öğrenci kaynaklı dinleme engelleri ve toplam ölçekte kadın öğretmen adaylarının lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aşılıoğlu (2009) da çalışmasında buna paralel bulgular bulmuştur. Sınıf ortamından sıkılma, öğretmenin sözlerini ve davranışlarını, öğretmenlerin anlattıklarının gelecekte işine yaramayacak bilgilerden oluştuğunu düşünme ve ders esnasında kişisel sorunlarıyla ilgilenme yönlerinden kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerle kıyaslandığında dinlemeye daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran dinleme engellerinden daha az etkilendikleri söylenebilir. Bu bulguların aksine Emiroğlu (2013) çalışmasında dinleme engellerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak belirgin fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

4.2. Araştırmada öğretmen adaylarının dinleme engellerinin öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin, bütün alt

boyutları ve genelinde öğrenim görülen program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

- İngilizce öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği programlarında eğitim gören öğrencilere kıyasla öğretmen kaynaklı dinleme zorluklarından daha fazla etkilendikleri belirlenmiştir.
- Türkçe öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenci kaynaklı dinleme engellerinden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce, Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerden daha az etkilendikleri gözlenmiştir.
- Ders ve sınıf ortamı kaynaklı dinleme engellerinde ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin ilköğretim matematik, fen bilgisi, müzik ve okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan öğrencilere kıyasla daha daha az etkilendikleri gözlenmiştir.

Bu çalışmanın aksine Ceyran (2016) Türkçe öğretmeni adaylarla yürüttüğü dinleme becerisi çalışması sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının genel dinleme becerisini yüksek bulmuştur. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin diğer gruplarla karşılaştırılması yapıldığında dinleme engellerinden diğer gruplara göre daha fazla etkilendiği görülmektedir. Ceyran (2016) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini yüksek bulmuştur. Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin düşük olduğunu değil diğer öğrenim programlarına göre düşük olduğunu belirtmektedir.

4.3. Araştırmada öğretmen adaylarının dinleme engellerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutları ile genelinde öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bu bulgular esnek düşünme bulgularıyla paralellik göstermektedir.

4.4. Araştırmada öğretmen adaylarının dinleme engellerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin sadece “öğrenci kaynaklı dinleme engelleri” alt boyutunda annesi eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmen adayları ile anne eğitim düzeyi lisans olan öğretmen adayları arasında anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, ölçeğin diğer

alt boyutları ve genelinde istatistiksel açıdan kayda değer bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışmanın sonuçları üzerinde anne ile kurulan iletişimin etkisi olabilir. Nitekim alan yazınında Tekin ve Temiz (2023) çalışmalarında bazı annelerin çocuklarını etkili bir biçimde dinlediği, diğerlerinin ise iletişim sırasında istemeden de olsa dinleme engelleri kullandığını belirtmiştir. Bu çalışmanın aksine dinleme becerisi üzerine bir çalışma yapan Ceyran (2016) çalışmasının sonucunda anne eğitim düzeyi üniversite olanların okuryazar olmayanlara oranla daha yüksek dinleme becerisine sahip olduğunu belirtirken; ilkokul mezunu annelerin çocuklarının dinleme düzeylerinin lise mezunu annelerin çocuklarına oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

4.5. Araştırmada öğretmen adaylarının dinleme engellerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutları ile genelinde öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde öğrencilerin içinde bulunduğu yaşlarda anne-babalarından daha çok sosyal çevreden etkilenmelerinin rolü olabilir. Alan yazınında Ceyran (2016) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyi ile dinleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtilmiştir.

5. Araştırmada öğretmen adaylarının “Yükseköğretimde öğrenme motivasyonu” ölçeğine katılım düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu ölçeğinde, “öğrenme hedeflerine” alt boyutuna “katılıyorum”, “performansa yönelik hedefler alt boyutuna “bilmiyorum”, “performanstan kaçınma hedefleri alt boyutuna “katılmıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini daha iyi yönetebiliyor olmalarının etkisi olabilir. Nitekim Uykun (2021) çalışmasında öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının öz-düzenleme becerilerinden etkilendiğini belirtmiştir.

6. Öğretmen adaylarının “öğrenme motivasyonlarının” düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin araştırma sonuçları ve tartışma aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

6.1. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Bay vd.

(2004) üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerileri üzerine yaptığı çalışmada motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Polat (2014) da ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzenini ölçmeye yönelik yaptığı çalışmada ölçeğin genel boyutlarında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık alt boyutlarından “derse yönelik tutum” da erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Uykun (2021) yaptığı çalışmada kullandığı motivasyon ölçeğinin öz-düzenleme alt boyutu puanında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunurken, öz-yeterlik alt boyutu puanında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puanda olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca Bektaş ve Karagöz (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir.

6.2. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin, bütün alt boyutlarında öğrenim görülen programlar türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Alan yazınında Bektaş ve Karagöz (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin okudukları bölümlere göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak Polat (2014) ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeni ölçmeye yönelik yaptığı çalışmada motivasyon ölçeğinden alınan puanların öğrenim görülen lise türü ile anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

6.3. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin “öğrenme hedefleri” ve “performansa yönelik hedefler” alt boyutlarında öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının ölçeğin “performanstan kaçınma hedefleri” alt boyutunda 1. sınıf ile 3 ve 4. sınıflar arasında 1. sınıf öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3 ve 4. sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla performanstan kaçınma hedefleri gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde üniversite eğitim hayatına yeni başlamış olan 1. sınıf öğretmen adaylarının henüz üniversite programlarına ve öğretim

elemanlarına yeni alışıyor olmalarının etkisi olabilir. Bu çalışmanın bulguları Polat'ın (2014) çalışmasıyla ters düşmektedir. Çünkü Polat (2014) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir yani örneklem grubunun en alt düzey sınıfının daha yüksek motivasyon seviyesine sahip olduğunu söylemektedir. Ancak bu çalışmada örneklem grubunun en alt sınıf düzeyindeki öğrencilerde daha fazla performanstan kaçınma hedefleri görülmektedir.

6.4. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmen adaylarının anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bu çalışmanın aksine Polat (2014) çalışmasında motivasyon ölçeğinin alt boyutlarını incelediği çalışmada anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

6.5. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmen adaylarının baba eğitim seviyesine düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Ancak alan yazınında Polat (2014) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmanın aksine öğrencilerin motivasyon düzeylerinin baba eğitim düzeyi ile anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

7. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme ölçeği alt boyutları, dinleme engelleri ölçeği alt boyutları ve öğrenme motivasyonları ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğrenmede esnek düşünme düzeyleri ile dinleme engelleri ölçeklerinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını araştırmak için yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının:

- Öğretmen kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulü ve yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Öğretmen kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenmede açık fikirlilik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- Öğrenci kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulü ve öğrenmede yeni öğrenme durumlarına uyum sağlama arasında pozitif ve düşük

düzeyde, öğrenmede açık fikirlilik ile ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişkili olduğu söylenebilir.

- Sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulü arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın bu sonucu üzerinde esnek düşünebilen bireylerin dinleme süreçlerini de kontrol edebilmelerinin etkisi olabilir. Açık düşünceli olmak; zıt düşüncelere sahip olunan bir meselede etkin bir dinleyici olmayı, çeşitli görüşleri dinlemeye istekli olmayı ve kendi inançlarının hatalı olabileceğini kabul edebilmeyi kapsar (Duman, 2018). Esnek düşünme düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları çevresel ya da içsel dinleme engelleriyle baş etmekte daha etkili stratejiler bulabilecekleri söylenebilir.

Öğrenmede esnek düşünme düzeyleri ile öğrenme motivasyonları ölçeklerinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırmak üzere yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının:

- Öğrenme hedefleri ile öğrenme teknolojilerinin kabulü, öğrenmede açık fikirli olmaları ve yeni durumlara uyum sağlamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının performansa yönelik hedefleri ile yeni durumlara uyum sağlamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının performansa yönelik hedefler ile öğrenme teknolojilerinin kabulü ve öğrenmede açık fikirli olmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Performanstan kaçınmaya yönelik hedeflerde ise öğrenme teknolojilerinin kabulü, öğrenmede açık fikirli olmaları ve yeni durumlara uyum sağlamaları arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Öğrenme motivasyonları ile esnek düşünme ölçeğinin alt boyutları arasında tespit edilen anlamlı ilişkilerin hepsi düşük düzeydedir. Bu sonuç üzerinde esnek düşünme düzeyi yüksek bireylerin öğrenmeye karşı içsel motivasyonlarını yüksek tutabiliyor olmalarının etkisi olabilir. Öğrenmede esnek düşünme bireyin başarısız olduğu durumlarda yeni yolları deneyebilmesini de içeren bir kavramdır. Bu da öğrenme hedeflerinin benimsenmesini kolaylaştırabilir. Performanstan kaçınma boyutunda düşük olmasının sebebi ise bireyin hatalarını

bir gelişim fırsatı olarak görerek yeni yollar denemekten kaçınmaması etkili olabilir. Yamazaki vd. (2025) çalışmasında elde edilen bulgularda, öğrenmede esnek düşünmenin genel olarak akademik memnuniyet, akademik öz-yeterlik ve çalışma süresi üzerinde anlamlı ve aynı zamanda güçlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme engelleri ile öğrenme motivasyonları ölçeklerinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırmak üzere yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının:

- Öğrenme hedeflerine ilişkin görüşleri ile öğretmenden kaynaklanan dinleme engelleri ve öğrenciden kaynaklanan dinleme engelleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Sınıf ortamı ve ders süreci kaynaklı dinleme engelleri arasında ilişki görülmemiştir.

Elde edilen bulgular bireylerin motivasyon düzeylerinin dinleme esnasında yaşadıkları engellerle ilişkili olduğunu göstermektedir. “Öğrenme hedefleri” boyutunda yüksek olan bireyler derse aktif katılmaya daha hevesli olabilir ve bu durumda dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelmelerine yardımcı olur. Fakat aynı zamanda “performansa yönelik hedefler” boyutunda yüksek olan bireyler dışsal motivasyonla hareket ederek dikkatlerini yönetmekte sorun yaşıyor olabilirler çünkü performansın değerlendirilme kaygısı veya hata yapma korkusu zihinsel bir yük olacak ve dinleme engellerine takılmayı arttıracaktır. Onur ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin derslerde sıradan anlatım yöntemleriyle dersi monoton ve eğlenceden uzak hale getirmemesi ve öğrencileriyle etkili iletişim kurabilme becerilerinin de öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırabileceğini belirtmiştir. Uykun (2021) çalışmasında motivasyonun sınıf iklimi ve öğretmenlerden de etkilediği görülmüştür. Puspitarini ve Hanif (2019) çalışmalarının sonucunda anlatım yönteminin kullanılması ise öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını azaltmakta olduğu, öğrenciler kitap dışında farklı materyaller kullanılmasının öğrenci ilgi ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

8. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenmede esnek düşünme (öğrenme teknolojilerinin kabulü, açık fikirli olma ve yeni öğrenmelere uyum) ve dinleme engelleri (öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı kaynaklı) düzeylerinin, öğrenme motivasyonu (öğrenme hedefleri, performansa yönelik hedefler ve performanstan kaçınma) üzerindeki

yordayıcı etkileri çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu inceleme sonunda öğrenme hedeflerini, öğrenmede açık fikirlilik, yeni öğrenmelere uyum ve öğrenci kaynaklı dinleme engellerinin yordadığı sonucuna ulaşılırken performansa yönelik hedefleri, öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenmelere uyumun yordadığı belirlenmiştir. Ancak performanstan kaçınmaya yönelik hedeflerin esnek düşünme ve dinleme engellerinin alt boyutları tarafından yordanmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarını anlamada esnek düşünme becerilerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle açık fikirli olma ve yeni durumlara uyum sağlama, öğrenme ve performansa yönelik hedefleri yordayan güçlü değişkenler olarak öne çıkmaktadır. Öğrenmede açık fikirlilik ve yeni öğrenmelere uyum boyutlarının performansa yönelik hedefleri yordaması, esnek düşünme becerisine sahip kişilerin öğrenme süreçlerinde amaca ulaşmaya daha fazla önem verdiklerini göstermektedir.

5.2. Öneriler

- Bu araştırmada sadece Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde eğitim gören 401 öğretmen adayının esnek düşünme düzeyleri ve dinleme engellerinin öğrenme motivasyonlarındaki etkisi incelenmiştir. Çalışma daha büyük bir grupla ve farklı üniversitelerde tekrarlanabilir. Bunun yanında daha derin analizler yapmak adına nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi ve İngilizce öğretmeni adaylarının esnek düşünme düzeylerinin öğrenme teknolojilerinin kabulü alt boyutunda diğer öğretmen adaylarından yüksek olmasına neden olan unsurlar daha detaylı incelenebilir.
- Anne eğitim düzeyinin dinleme engellerindeki rolü üzerine çalışılabilir.
- Bu çalışma öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Esnek düşünme, dinleme engelleri ve öğrenme motivasyonlara ilişkin çalışmalar farklı öğretim kademelerinde de yürütülebilir.
- Öğretmen adaylarının dinleme engellerinin farkında olmasını sağlayarak bunları azaltmaya yönelik seminerler düzenlenebilir.

- Eğitim fakültelerinde öğrenci motivasyonunu arttırmak için destekleyici rehberlik programları hazırlanabilir.



6. KAYNAKLAR

- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45–63.
- Acar, Ü. (2018). Analitik düşünme becerileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(29), 172–182. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.4484>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343–361.
- Aktaş, N., Demirgöl, S. A., & Sancar, İ. V. (2024). Adaptation of flexible thinking in learning scale to Turkish culture. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 7(1), 71-83. <https://doi.org/10.31681/jetol.1308281>.
- Aksoğan, M. & Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Alparslan Kardeş, G. (2016). *Davranış-mekân uyumu: Bilişsel esneklik düzeyleri farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklılıkların (affordances) incelenmesi* (Tez No: 457551) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Altıngül Yorgancı, B. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları* (Tez No: 299327) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ariani, D. W. (2013). Personality and learning motivation. *European Journal of Business and Management*, 5(10), 26–39.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291–301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25–43. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.2>
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). Flexible thinking in learning: An individual differences measure for learning in technology-enhanced environments.

Computers & Education, 99, 39-52.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.003>

- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223-234.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021a). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N., & Doymuş, K. (2021b). Motivasyon ve başarı: Öz belirleme kuramı temelinde öğrenciler öğrenmeye nasıl motive edilebilir? *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 66, 482-505.
- Bektaş, M., & Karagöz, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının tutum ve motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(15), 154-164. <http://dx.doi.org/10.23929/javs.565>
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954. <https://doi.org/10.17755/esosder.285296>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi
- Ceyran, K. O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Tez No: 448550) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Chen, Y. (2005). Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *Tesl-ej*, 8(4), n4.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113–123.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* (Tez No: 463314) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, E. Z. (2018). Bir düşünme türü olarak esnek düşünme. *Turkish Studies – Social Sciences*, 13(26), 547–561. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14432>
- Ekmekci, E. (2021). *Erken çocuklukta esnek düşünme ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması* (Tez No: 670872) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Elbir, A. (2024). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No:891459) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269–307. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492>
- Erçelebi, S. (2025). *Öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 918653) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erduran Tekin, Ö. (2023). Yükseköğretimde öğrenme motivasyonu ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçe 'ye uyarlanması: Bir ölçek geliştirme çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 34–51. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1252283>
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII*, 127–146.
- Gürel, E., Tat, M., & Özşenler, D. (2018). Diyaloğa dayalı dinleme: Diyalojik dinleme. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 57–72.

- Görgeç, İ., & Karaçelik, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 129-146.
- Hatırlı, Y., & Duran, Y. (2018). Öğrenmede motivasyonu etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Isparta Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 330-343. <https://doi.org/10.24289/ijsser.415332>
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 211-222.
- Ionescu, T. (2017). When is a cognitive system flexible? The variability-stability-flexibility pattern on the way to novel solutions. *AVANT*, VIII (Special Issue), 255-264. <https://doi.org/10.26913/80s02017.0111.0023>
- Kaluç, F. B. (2021). Okulda motivasyon. M. Öztürk (Ed.), *Okulda değişim içinde* (ss. 82-91). TDE Yayınları. <https://doi.org/10.51448/tdk.001>
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.05.002>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V., & Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Katipoğlu, B. (2012). Öğrencilerde dikkat ve motivasyon zafiyetine neden olan bazı faktörler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 225-235.

- Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2022). The listening barriers scale for university students: A study of validity and reliability. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 165–182. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.12>
- Kaya, S., Kurt, A., Safalı, S., Balı, O. (2024). Öğretmen Adaylarına Yönelik Üst-Düzey Düşünme Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 136-160. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1493000>
- Kelecioğlu, H. (1992). Gúdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Kesici, A. (2024). Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin sınıflandırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 475–505. <https://doi.org/10.51460/baebd.1440632>
- Kıraç, R. (2019). Hastane randevu sistemlerinin hastalar açısından değerlendirilmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6(3), 189-195.
- Memiş, N. (2023). *Yükseköğretim Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi*. (Tez No: 846081) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kutner, M.H., Nachtsheim, C.J., Neter, J., & Li, W. (2005). Applied linear statistical models. NewYork: McGraw-Hill Irwin
- Lin, M. H., Chen, H. C., & Liu, K. S. (2017). Study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma: Ders Ne Zaman Bitecek? Sıkıldım!. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 20(20), 311-348. <https://doi.org/10.30767/diledeara.635543>

- Mlodinow, L. (2018). *Elastic: Flexible thinking in a constantly changing world*. Penguin UK.
- Oktavia, N. A., Suharno, & Suryandari, K. C. (2022). Aspects of originality thinking and flexibility thinking in terms of creative thinking skills in writing narrative essays. In *The 2nd International Conference of Humanities and Social Science (ICHSS)* (pp.703–718).
<https://programdoktorpbuins.org/index.php/proceedings/article/view/207>
(01.07.2025 tarihinde erişilmiştir).
- Onur, M., Pınar, C., Korkmaz, M., Yücel, A., Topğuç, F., & Kaplan, F. (2023). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonuna ilişkin görüşleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(36), 62-76.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10394958>
- Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2568-2594. <https://doi.org/10.26466/opus.725042>
- Passig, D., & Eden, S. (2000). Improving the flexible thinking in deaf and hard of hearing children with virtual reality technology. *American Annals of the Deaf*, 145(3), 286–291. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0102>
- Polat, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul ve genel akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi* (Tez No: 383649). [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Puspitarini, Y. D., & Hanif, M. (2019). Using learning media to increase learning motivation in elementary school. *Anatolian Journal of Education*, 4(2), 53–60. <https://doi.org/10.29333/aje.2019.42>
- Raju, C. P. (2018). Types of listening skills: Barriers and tips to overcome them. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR)*, 1(2), 41–45.

- Selam, Ç. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 594412) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Soyuçok, M. (2022). Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 66-80. <https://doi.org/10.47714/uebt.1079623>
- Tekin, H., & Temiz, G. (2023). Anne çocuk iletişimde dinleme engelleri: 60-72 ay çocuğu olan annelerin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3), 1561-1577. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1276729>
- Türk Dil Kurumu (2023). Düşünme. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. 1 Temmuz 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2023). Dinlemek. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. 2 Temmuz 2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12(1), 1-8.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* (Tez No: 609002) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uygun, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler* (Tez No: 691481) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uslu, Ç. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No: 445683) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Üzümçü, B., & Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Valikoski, T. R., Ala-Korttesmaa, S., & Kuuluvainen, V. (2023). Relational listening, listening barriers, and listening facilitation in Finnish administrative care order preparation hearings. *International Journal of Listening*, 37(1), 26-38. <https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1986045>
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Yamazaki, Y., Toyama, M., & Wijayanti, M. D. (2025). Flexible thinking and its influence on academic satisfaction, academic self-efficacy, and study time: A case of Indonesian undergraduate students. *Journal of Public and Private Management*, 11(1), 1-30.
- Yaşar Ekici, F., & Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 65-77.
- Yeşil Örnek, B., & Durmuş, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileriyle ilişkili klinik ve sosyodemografik değişkenlerin incelenmesi. *Duzce Medical Journal*, 18(3), 91-94.
- Yıldız Durak, H., & Atman Uslu, N. (2024). The role of flexible thinking and academic achievement emotions in predicting goal-setting, time management, and self-evaluation in online learning: a multi-group analysis. *Interactive Learning Environments*, 32(9), 5332-5354. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2214180>
- Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Tez No: 395245) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

7. EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Öğrenim gördüğünüz program	<input type="checkbox"/> Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik <input type="checkbox"/> İlköğretim Matematik Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Fen Bilgisi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Türkçe Öğretmenliği <input type="checkbox"/> İngilizce Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Müzik Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Beden Eğitimi ve Spor Bölümü <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Diğer
Sınıf Düzeyi	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Annenizin eğitim düzeyi	<input type="checkbox"/> okuryazar değil <input type="checkbox"/> ilkökul <input type="checkbox"/> ortaokul <input type="checkbox"/> lise <input type="checkbox"/> ön lisans <input type="checkbox"/> lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Babanızın eğitim düzeyi	<input type="checkbox"/> okuryazar değil <input type="checkbox"/> ilkökul <input type="checkbox"/> ortaokul <input type="checkbox"/> lise <input type="checkbox"/> ön lisans <input type="checkbox"/> lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü

EK-2: Öğrenmede Esnek Düşünme Ölçeği

Boyutlar	No	Maddeler	1	2	3	4	5	6
Öğrenme Teknolojilerinin Kabulü	1	Yazılım güncellemeleri gibi teknolojik değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.						
	2	Yeni öğrenme teknolojilerine hızlıca uyum sağlarım.						
	3	Öğrenmeme yardımcı olabilecek yeni teknolojik araçlardaki güncellemelere açığım.						
	4	Öğrenme için çeşitli teknolojik araçları kullanırım ve onlar arasında sıklıkla geçiş yaparım.						
	5	Yeni öğrenme teknolojilerinin deneyimlemeyi severim.						
Öğrenmede Açık Fikirlilik	6	Öğrenme sürecinde, farklı bakış açılarının ifade edilmesi önemlidir.						
	7	Öğrenirken, çeşitli olasılıkları dikkate alma eğilimindeyim.						
	8	Öğrenirken, benim fikrimle çelişse bile çeşitli fikirleri dinlerim.						
	9	Derin öğrenme için , çeşitli bakış açılarını inceleme eğilimindeyim.						
	10	Öğrenirken olguları farklı açılardan gözlemlerim.						
	11	Öğrenme sürecinde, geribildirim ve eleştiriye açığım.						
	12	Haklı olduğuma emin olsam bile diğer öğrencilerin fikirlerini dinlerim						
Yeni Öğrenme Durumlarına Uyum Sağlama	13	Yeni öğrenme durumuna alışmakta sorun yaşamam.						
	14	Farklı öğrenme durumlarına uyum sağlarım						
	15	Kendimi öğrenme koşullarındaki değişikliklere zorlanmaksızın uydururum.						
	16	Öğrenme yolları değiştiğinde, kolaylıkla uyum sağlarım.						
	17	Herhangi bir öğrenme durumunda koşullara uyum sağlarım.						
	18	Çaba ve çalışma gerekirse bile öğrenme yollarımdaki değişikliklere açığım.						
	19	Öğrenmede yeni deneyimlere açığım.						

EK-3: Üniversite Öğrencileri İçin Dinleme Engelleri Ölçeği

Üniversite Öğrencileri İçin Ders Dinleme Engelleri Ölçeği

No	Madde	K esinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok
1	Öğretmenin derse olan motivasyonu dinlememi olumlu etkiler.			
2	Mesleğimde ihtiyaç duyacağımı düşündüğüm dersleri daha dikkatli dinlerim.			
3	Sınavda çıkabileceğini düşündüğüm konuları daha iyi dinlerim.			
4	Ders örneklerle desteklendiğinde daha iyi dinlerim.			
5	Öğretmenin göz teması kurduğu dersleri daha iyi dinlerim.			
6	İlgimi çekmeyen konuları dinlemekten kaçınırım.			
7	Öğretmenim beden diliyle konuşmasını desteklediğinde dinlemeyi severim.			
8	Beni düşünmeye yönlendiren içerikteki dersleri dinlemekten hoşlanırım.			
9	Konuyla ilgili farklı bakış açılarına sahip insanları dinlemekten hoşlanırım.			
10	Öğretmenin bana karşı tutumu olumluysa daha iyi dinlerim.			
11	Öğretmenin derste tahtayı düzenli kullanması dinlememi olumlu etkiler.			
12	Dersin sürekli bölünmesi dinlememi olumsuz etkiler.			
13	Gergin ortamlarda dinlemekten kaçınırım.			
14	İlgi duyduğum dersleri dinlemeyi severim.			
15	Ders süresinin uzun olması dinleme sürecimi olumsuz etkiler.			
16	Öğretmen sınıf hâkimiyeti sağlayamadığında dersi dinlemek istemem.			
17	Öğretmene karşı tutumum olumlu ise ders dinlemekten hoşlanırım.			
18	Sohbet tarzında işlenen dersleri daha iyi dinlerim.			
19	Not tutarak dinlediğimde daha iyi öğrendiğimi düşünürüm.			
20	Ders esnasında arkadaşlarımla konuşmayı ders dinlemeye tercih ederim.			
21	Konu günlük hayat ile ilişkilendirilerek anlatılırsa dinlemek isterim.			
22	Görsel işitsel materyallerin kullanıldığı dersleri dinlemek isterim.			
23	Alan dışı dersleri dinlemekten hoşlanmam.			
24	Derse özel düzenlenmiş sınıflarda (laboratuvar, tarih, dil sınıfları... vb.) ders dinlemekten hoşlanırım.			
25	Derse devamsızlık yaptığımda sonraki dersleri anlamayacağımı düşündüğüm için dinlemekten kaçınırım.			
26	Kendimi psikolojik olarak iyi hissettiğimde dersi daha dikkatli dinlerim.			
27	Mizahi öğelerle desteklenen dersleri dinlemeyi severim.			

EK-4: Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

YUKSEKOGRETIMDE OGRENME MOTIVASYONU OLÇEĞİ			
Öğrenme Hedefleri			
Akademik çalışmalarımı onlara ilgi duyduğum için yaparım.	(1)	(2)	(3)
Çok fazla hata yapmam bile bir şeyler öğrendiğim çalışmalardan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışma yapmamın bir nedeni de onları yapmaktan hoşlanmamdır.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışma yapmamın önemli bir nedeni de yeni şeyler öğrenmeyi sevmemdir.	(1)	(2)	(3)
Konu ne kadar zorsa, onu anlamaya çalışmaktan o kadar hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Beni düşündürten çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Bir konunun beni daha fazla öğrenmeye teşvik etmesinden hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Çok çalışmamın önemli bir nedeni de bilgi birikimimi artırmak istememdir.	(1)	(2)	(3)
Performansa Yönelik Hedefler			
Bir şeyleri diğerlerinden daha iyi yapmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Akademik çalışmalarımı arkadaşlarımdan daha iyi yapmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Sınıfımda diğerlerinden öne çıkmak isterim.	(1)	(2)	(3)
Çalışmamın arkadaşlarımdan daha iyi olduğunu bildiğimde sınıfımda başarılı hissederim.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarıma cevapları bildiğimi göstermekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımdan yapamadığı çalışmaları yapabilmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)
Okulda başarı, bir şeyleri diğerlerinden daha iyi yapmaktır.	(1)	(2)	(3)
Beni çalışmaya güdüleyen şey sınıfta birinci olmaktır.	(1)	(2)	(3)
Performanstan Kaçınma Hedefleri			
"Saçma" bir şey söylemekten korktuğum için hocanın sorduğu sorulara cevap vermem.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımdan bana gülmesini istemediğim için sınıftaki tartışmalara katılmam.	(1)	(2)	(3)
Hocaların sınıf arkadaşlarımdan daha az şey bildiğimi düşünmesini istemediğim için sınıf tartışmalarına katılmam.	(1)	(2)	(3)
Uzerinde çalışılan içerik hakkında şüphelerim olduğunda derslere katılmam.	(1)	(2)	(3)
Derse katılmamamın bir sebebi de bilgisiz görünmekten kaçınmaktır.	(1)	(2)	(3)
Konuyla ilgili şüphelerim olduğunda sınıf arkadaşlarımdan daha az zeki olduğum izlenimini vermemek için hocaya soru sormam.	(1)	(2)	(3)
Sınıf arkadaşlarımdan ve hocalarımdan zeki olmadığımı düşünmesini engellemek için derslere katılmam.	(1)	(2)	(3)

EK-5: Öğrenmede Esnek Düşünme Ölçeği Kullanım İzni

Agah Demirgöl [REDACTED]
Alıcı: Arzu Hazal Doğan [REDACTED]

23 Temmuz 2024 13:14

Merhabalar Arzu tabikide kullanabilirsin çalışmamız etik standartları karşılaştığı takdirde problem yok.
https://toad.halileksi.net/olcek/ogrenmede-esnek-dusunme/#google_vignette
Ölçeği bu linkten indirebilirsiniz sonunda çalışmanın soruları göreceksiniz. Skorlama ise tüm maddelerin toplamını alarak yapılıyor. Ters skorlama yok.
Kolaylıklar



EK-6: Üniversite Öğrencileri İçin Dinleme Engelleri Ölçeğine Kullanım İzni

Mehmet KATRANCI [REDACTED]
Alıcı: Arzu Hazal Doğan [REDACTED]

23 Temmuz 2024 13:23

Sayın Arzu Hazal DOĞAN,
Üniversite Öğrencileri İçin Ders Dinleme Engelleri Ölçeği'ni yapacağınız araştırmada kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.



EK-7: Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni

Özge ERDURAN TEKİN - [REDACTED]
Alicı: Arzu Hazal Doğan - [REDACTED]

26 Temmuz 2024 01:01

Merhabalar,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin kendisine, değerlendirilmesinin anlatıldığı makaleye bu linkten <https://toad.halileksi.net/olcek/yuksekogretimde-ogrenme-motivasyonu-olcegi-yomo-u/> ulaşabilirsiniz. Süreç içinde herhangi bir sorunuz olursa yazabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim,



EK-8: Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
09	34	06.11.2024

Karar Numarası: 2024/26

Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI'nın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Yüksek Lisans öğrencisi Arzu Hazal DOĞAN'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu 17.10.2024 tarihli ve 7907 E. No'lu "Öğretmen Adaylarının Esnek Düşünme ve Döneme Engellerinin Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI'nın Danışmanlığını yaptığı Diğer Araştırmacılar Yüksek Lisans öğrencisi Arzu Hazal DOĞAN'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu 17.10.2024 tarihli ve 7907 E. No'lu "Öğretmen Adaylarının Esnek Düşünme ve Döneme Engellerinin Öğrenme Motivasyonları Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi. **06.11.2024**

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Burçin Cevdet ÇETİNSÖZ
Kurul Başkanı

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan YRD.)

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Sendar BULUT
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-9: İntihal Raporu

Arzu Hazal Doğan

benzerlik raporu.docx

 Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Document Details

Submission ID

trn:oid::3117:487100778

Submission Date

Aug 26, 2025, 5:15 PM GMT+3

Download Date

Aug 26, 2025, 5:23 PM GMT+3

File Name

benzerlik raporu.docx

File Size

199.4 KB

86 Pages

21,581 Words

155,712 Characters

 iThenticate

Page 1 of 99 - Cover Page

Submission ID trn:oid::3117:487100778

 iThenticate

Page 2 of 99 - Integrity Overview

Submission ID trn:oid::3117:487100778


20% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- Bibliography

Top Sources

18%  Internet sources

15%  Publications

0%  Submitted works (Student Papers)

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Arzu Hazal DOĞAN

Eğitim Durumu:

- 2004 – 2012: Çoğulhan İlköğretim Okulu, Kahramanmaraş
- 2012 – 2016: Elbistan Anadolu Lisesi, Kahramanmaraş
- 2016 – 2020: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Erzincan
- 2022 – 2025: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı, Alanya

