

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
FEN ve TEKNOLOJİ DERSİ
ÖZ YETERLİK ALGILARI VE
ETKİN KATILIMLARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

Erol GÜNERİ

2013

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN FEN ve TEKNOLOJİ
DERSİ ÖZ YETERLİK ALGILARI ve ETKİN KATILIMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Erol GÜNERİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ

Çanakkale – 2013

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "**İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları ve Etkin Katılımları**" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

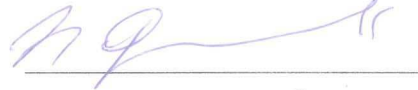


10 /01 /2013

Erol GÜNERİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Erol G¼NERİ' ye ait **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları ve Etkin Katılımları** adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında **Y¼KSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Hülya G¼VENÇ

(Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Sevil YALÇIN

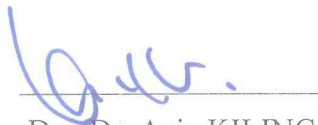


Üye Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN

Tez No : 461116

Tez Savunma Tarihi :10/01/2013

ONAY



Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Enstit¼ M¼d¼r¼

..../..../2013

ÖZET

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları ve Etkin Katılımları

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz yeterlik ve etkin katılımları arasındaki ilişkileri incelemek ve bu güdüsel özelliklerin cinsiyet, sınıf ve karne notuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Tarama modelindeki bu araştırma 2011-2012 Eğitim ve Öğretim yılında Edirne ili Keşan ilçesindeki dokuz tane ilköğretim okulunda okuyan 450 (229 erkek, 221 kız) öğrenciden oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinden öğrencilerin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla, Gökhan Ilgaz tarafından çeşitli ölçeklerden teorik olarak öz yeterlik kavramı ile uyuşan maddelerin alınıp Bandura' nın önerdiği şekle çevirmesiyle elde ettiği ölçek kullanılırken, etkin katılım için Hülya Güvenç tarafından öğrencilerin derse kendini verme ve hoşnutsuzluk durumlarını belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), Pearson Korelasyon ve Scheffè testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öz yeterlik ve etkin katılım puanlarının yüksek olduğunu, bu güdüsel özellikler arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunduğunu, başarı ve sınıf seviyesinin öz yeterlik ve etkin katılım üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji, Öz Yeterlik Algısı ve Etkin Katılım.

ABSTRACT

The Secondary School Students' Self Efficacy Perceptions and Engagement & Disaffection in Science and Tecnology Course

The purpose of this research is study the relationship between the secondary school students' self efficacy and engagement & disaffection and put up neither this motivational features show differency or not according to their gender, class and report mark.

This research which has model of scanning was done with the attence of 450 (299 boys, 221 girls) students, educating in nine primary school at Keşan in the 2011-2012 academic year.

With the purpose of finding out of the students' self efficacy from the research data; the materials, which is in a balance with self efficacy in theory, are taken from variety of scales and they are adapted to the the scales suggested by Bandura, by Ilgaz (2011). For participation, a scale which is improved by Güvenç (2011) is used in order to find out students' engagement and disaffection.

Arithmetic Mean, Standard Deviation, t test, Analysis of Variance, Pearson Corelation and Scheffe test were used to analyze the data quantitatively.

The data which is obtained from the research, find out that the marks of self efficacy and engagement & disaffection are high, there is a strong positive relationship between these motivational features, success and class level has a meaningful effect on self efficacy and engagement & disaffection.

Key Words: Science and Tecnology, Self Efficacy Perception and Engagement & Disaffection.

ÖNSÖZ

Dünyada eğitim sistemlerinde büyük değişimler meydana gelmiş, bu değişimlerle eğitim kalitesi daha da üst seviyelere çıkarılmıştır. Sadece öğretmenin deneyimi, alan bilgisi ve öğrencinin derse çok çalışmasının başarıyı getirebileceği düşüncelerinin yerine, onların yanına bir de öğrencilerin güdüsel özellikleri eklenmiştir. Böylece bireysel farklılıklara daha çok eğinilmiş ve öğrencinin memnuniyeti önem kazanmıştır. Derste öğrencinin sadece sorulara doğru veya yanlış cevap vermesinden ziyade o etkinliğin ona ne ifade ettiği, kendileri ile ilgili algılarını nasıl etkilediği, hem duygusal hem de davranışsal olarak öğrenciyle olumlu bir iletişim kurulup kurulmadığının ön plana çıkması buna güzel bir örnektir. Özellikle bu ders bilim ve teknolojideki gelişimlere uyum sağlayabilmek için vazgeçilmez olan Fen ve Teknoloji olduğunda öğrencilerin öz kavramları ve etkin katılımları daha bir önem arz etmektedir.

Bu bağlamda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde cinsiyet, başarı ve sınıf seviyelerine göre becerebilme- öğrenebilme inancı ve kendini verme-hoşnutsuzluk duygu ve davranışlarının nasıl değiştiği incelenmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında ve yürütülmesinde bana her zaman yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ' e, teze başladığım ilk günden beri desteklerini esirgemeyen anneme ve ablama sonsuz teşekkür ederim.

ÇANAKKALE

Erol GÜNERİ

OCAK - 2013

İÇİNDEKİLER

TAAHHÜTNAME

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Fen ve Fen Bilimleri	1
1.2.1. Fen Bilgisi Eğitimi ve Gerekliliği	2
1.3. Güdü	4
1.3.1. Güdü Nedir?	4
1.3.2. Öğrenci Güdülenmesi ve Önemi	7
1.4. Öz Yeterlik.....	9
1.4.1. Öz Yeterlik ve Önemi	9
1.4.2. Öz Yeterlik ve Kaynakları	15
1.5. Etkin Katılım	16
1.6. Tezin Amaç ve Önemi	26
1.7. Problem Cümlesi	28
1.7.1. Alt Problemler.....	28
1.8.Tanımlar.....	28
1.9.Sınırlılık	29
1.10.Sayıtlılar.....	29

BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	30
2.1. Öz Yeterlik İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	30
2.2. Öz Yeterlik İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	34
2.3. Etkin Katılım İle İlgili Yurt İçi-Dışı Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Ölçeği	41
3.3.2. Etkin Katılım Ölçeği	42
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi	44
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUMLAR	45
4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz yeterlik Algıları.....	45
4.2. Cinsiyete Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz yeterlik Algıları	46
4.3.Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları.....	47
4.4. Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları.....	49
4.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları.....	51
4.6. Cinsiyete Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları	51
4.7.Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları.....	53
4.8. Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları.....	55

4.9. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz Yeterlik ve Etkin Katılımları Arasındaki İlişki	58
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	59
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	59
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA	64
EKLER.....	76
EK 1. İzin Belgeleri.....	76
EK 2. Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Ölçeği.....	78
EK 3. Etkin Katılım Ölçeği.....	79

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
diğ.	: Diğerleri
D.	: Davranış
Du.	: Duygu
ed.	: Editör
FTD-ÖYÖ	: Fen ve Teknoloji Dersi Öz yeterlik Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Kendini Verme ve Hoşnutsuzluğun Güdüsel Olarak Kavramsallaştırılması.....	20
Tablo 1.2 Motivasyon Teorileri ve Kendini Verme, Hoşnutsuzluk ve İlgili Oryantasyon rnekleri.....	24
Tablo 3.1 Araştırma Veri Analizi Gerçekleştirilen Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 3.2 Fen ve Teknoloji Dersi z Yeterlik Algısı leğinin Faktörlerindeki Madde Sayıları ve Faktörlerin İç Tutarlık Katsayıları.....	42
Tablo 3.3 Etkin Katılım leğinin Faktörlerindeki Madde Sayıları ve Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları.....	43
Tablo 4.1 İlköğretim İkinici Kademe ğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi z Yeterlik Algısı leğinin ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 4.2 İlköğretim İkinici Kademe Kız ve Erkek ğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi z Yeterlik Algılarının lmlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.3 Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinici Kademe ğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi z Yeterlik Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	47
Tablo 4.4 İlköğretim İkinici Kademe ğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları z Yeterlik Algılarının Sınıf Seviyesine Göre Varyans zmlemesi ve Scheff Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.5 Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinici Kademe ğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi z Yeterlik Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	49

Tablo 4.6 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öz Yeterlik Algılarının Karne Notlarına Göre Varyans Çözümlemesi ve Scheffè Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.7 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılım Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	51
Tablo 4.8 İlköğretim İkinci Kademe Kız ve Erkek Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılım Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.9 Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 4.10 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımlarının Sınıf Seviyesine Göre Varyans Çözümlemesi ve Scheffè Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.11 Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Etkin Katılımlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 4.12 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımlarının Karne Notlarına Göre Varyans Çözümlemesi ve Scheffè Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.13 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Etkin Katılım ve Öz Yeterlikleri Korelasyon Sonuçları.....	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Yeterlilik ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki.....	12
Şekil 1.2 Kendini Vermenin Dört Bileşeni Arasındaki Yapısal İlişki.....	18

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde fen ve fen bilimleri, güdü, öz yeterlik ve etkin katılım konuları ele alınmıştır.

1.2. Fen ve Fen Bilimleri

Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan sürekli değişim geçiren bir etkinlik olmakla birlikte aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yoludur. Bilimsel yöntemler; gözlem yapma, hipotez kurma, test etme, bilgi toplama, verileri yorumlama ve bulguları sunma süreçlerini içerir ki; bunlar da yanlarında hayal gücü, yaratıcılık, yeni düşüncelere açık olma, zihinsel dürüstlük ve sorgulama gibi bilimsel faaliyetleri ister. Bu yüzden Fen değişmez ve kesin bilgi birikimleri olmayıp, yeni deliller elde edildikçe fiziksel ve biyolojik dünyayı en mükemmel şekilde ortaya koyabilmek için sürekli gözden geçirilerek düzeltilir ve geliştirilir (MEB 2005).

İnsanoğlunun doğayı anlama çabalarının bir ürünü olan fen bilimleri, evreni büyüklüğünden ve gizeminden bir şey kaybetmeden görmemizi sağlayıp sistematik bir yapı ortaya koyar ve elde ettiği bilgilerle ortaya çıkabilecek henüz gözlenmemiş olayları tahmin etmeye çalışır (Atasoy 2004; Kaptan 1998).

Ayrıca Howe ve Jones (1998) fenin yalnızca dünyayı anlamak olmadığını ve yalın bilgiler anlamına gelmediğini, aynı zamanda bilginin nasıl elde edileceğini ve ulaşma yollarını aramak olarak ifade etmektedirler (Aktaran: Faulkner-Schneider 2005). Ortaya koyulan bu fen bilimlerinin içeriği ise:

- Olgular
- Kavramlar
- İlkeler ve genellemeler
- Kuramlar ve doğa kuramları şeklindeki farklı yapıdaki bilgilerden oluşmaktadır (Kaptan ve Korkmaz 2001).

Fen bilimlerinin bu içeriği, insanın yeryüzüne gelişinden bugüne kadar, bu karmaşık çevrede bir düzenlilik arama düşüncesini tetikleyen, ihtiyaçlarını gidermek için doğal çevresiyle etkileşimi sonucu edindiği bilgilerin düzenlenmesiyle biriken, denenerek güvenilirliği kanıtlanan ve günden güne miktarı artan sağlam bilgi ve becerilerinin özüdür (Çilenti 1988; Hançer, Şensoy ve Yıldırım 2003).

1.2.1. Fen Bilgisi Eğitimi ve Gerekliliği

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Özellikle 6-14 yaşındaki çocukların en meraklı ve araştırmacı oldukları bu dönemde ilgi ve enerjileri doğru yönlendirilip çevresinde gerçekleşen olayların nedenlerini, sonuçlarını ve kendisine olan etkilerini araştırmaya itilmelidir. Bu çalışmalarla üst düzey zihinsel becerilerini kullanan öğrenci ezber yerine kavrayarak öğrenecek, problem çözme ve bilimsel becerilere sahip olacaktır. Bu becerilerin kazanıldığı ve en çok soruların sorulduğu derslerin başında fen bilgisi dersi gelir. (Doğru ve Aydoğdu 2003; Gürdal 1998; Balliel 2005). Çünkü fen eğitimi bireyin yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, vücudunun, beslediği hayvanın, bindiği arabanın kullandığı elektriğin, ışığın, güneşin eğitimidir (Gürdal 1988). Ancak bu fen eğitimi yapılırken çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyi, istekleri, çevre imkanları göz önüne alınarak, uygun metot ve tekniklerle yapılmalıdır ki; eğitim daha gerçekçi ve kalıcı olup öğrenci aldığı eğitimi gerçek hayatta karşılaştığı problemlere uygulayabilsin (Gürdal 1988; Taşar 2005)

Fen bilgisi öğrenmekle öğrenciler kendilerinin ve başkalarının düşüncelerini anlayıp, farkına vararak, olay ve olgulara analitik olarak yaklaşır, neden-sonuç ilişkilerini daha çabuk kurabilirler (Kuhn ve diğ. 2000; Temizyürek 2003).

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü

günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir (MEB 2005). Bu nedenle, ülkemizde 2004 yılında Fen ve Teknoloji öğretim programlarının dünyada meydana gelen değişim ve gelişimlere kolayca adapta olabilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Çepni ve diğerleri 2009).

Ekiz (2001) tarafından ise Fen Eğitiminin gerekliliğinin nedenleri şöyle özetlenmiştir:

- 1) Fen eğitimi bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında ön plandadır.
- 2) Bireylerin her gün karşılaştıkları veya farklı problemlerinde çözüm üretmelerini sağlar.
- 3) Sadece bireylerin değil toplumlarında ihtiyaçlarını giderip, yaşantılarını kolaylaştırmaktadır.

Fen bilgisi konuları ile çocukların ilgi alanları genişler ve iyi bir fen bilgisi öğretimi birey yaşamında etkisini daima sürdürür (Okan 1993). Bu bakımdan Krajcik ve diğerlerinin (Aktaran: Yıldız 2003) belirttiğine göre fen eğitimi öğrencilerin;

- Hayat boyu işlerine yarayacak bilgi ve donanımlara donatılmalarına, bilim okuryazarlığına sahip insanlardan meydana gelen topluma katılmalarına yardımcı olur,
- Bireylerin eleştirel düşüncelerini ve problem çözme becerilerini geliştirerek etraflarında yer alan sorunlara karşı merak uyandırıp sorumluluk almalarını sağlar.

Dünyadaki fen ve teknoloji programlarını geliştirme çalışmaları incelendiğinde, tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda fen ve teknoloji programının amaçları Talim ve Terbiye Kurulunun internet sitesinde ve MEB'in Fen ve Teknoloji Öğretmen kılavuz kitaplarında şu şekilde sıralanmıştır (<http://talimterbiye.mebnet.net/Projeler/fenbilgisi.pdf>; Tunç ve diğerleri 2008):

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusunu geliştirmelerini teşvik edecek,

- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerilerini kazanmalarını sağlamak,
- Yaşamlarının sonraki dönemlerinde eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturacak,
- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
- Karşılaşılabileceği alışılmadık durumlarda yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik, etik, kişisel sağlık, çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
- Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini sağlamaktır.

O halde yaşanan dünyaya daha anlamlı bakabilmek, yaşamı kolaylaştırmak, daha duyarlı ve bilinçli olabilmek için vb. nedenlerle fen eğitimi gerekli ve çok önemlidir denebilir (Şenyüz 2008).

1.3. GÜDÜ

Bu kısımda güdünün ne olduğu ve öğrenci güdülenmesi ve öneminden bahsedilmiştir.

1.3.1. GÜDÜ NEDİR?

Konu ile ilgili geçmişte yapılan çalışmalar incelendiğinde birçoğunda güdü, dürtü, irade, içgüdü, kişisel özellikler gibi bireyin iç güçleriyle ortaya konulmaktadır. Buna örnek olarak davranışçılar güdüyü pekiştirme ile açıklamaktadırlar. Davranışçı yaklaşıma göre güdü pekiştiricilerle arttırılır. Pekiştiriciler, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme ihtimalini arttıran uyarıcılardır. Ancak yapılan yeni bilimsel çalışmalarla bilişsel bilim insanları davranışlar üzerinde bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçların etkili olduğunu, bireyin düşüncelerinin, inançlarının ve duygularının

güdüyü etkilediğini varsaymaktadırlar (Bacanlı 2002; Selçuk 2001; Pintrich ve Schunk 2002).

İnsan davranışlarını etkileyen birçok neden vardır. Davranışın yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri güdüdür (Fidan 1996). Güdü, davranışa enerji ve yön vererek bireyi hedefe ulaştırmak için davranmaya iten, harekete geçiren, bireyin davranışlarını güçlendiren, etkinleştiren, yönlendiren bir güç olup; istekleri, arzuları, ihtiyaçları, ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Başaran 1982; Can 1985).

Açıkgöz'e (2007) göre ise güdü; kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içerisinde barındıran kompleks bir yapıyı bir ifade eder.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi güdü zamanla yeni anlamlar kazanmış ve genişlemiştir. Ancak duygu ve davranışlarımızı etkilediği bir gerçektir. Güdünün akıllarda yerini sağlamlaştırmak için sınıflandırma ile devam etmekte fayda vardır. Bu bağlamda güdü temellerine göre birincil ve ikincil; sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli; kaynaklarına göre ise içsel ve dışsal olarak sınıflandırılır.

Birincil ve İkincil Güdüler:

Birincil güdü, insan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel ya da birincil gereksinimlerin elde edilmesine yönelik güdüler olup bir kısmı biyolojiktir. Örneğin havasız kalan bir insanın temiz ve bol oksijenli hava almak için davranışa geçmesi biyolojik bir güdülenmedir (Sabuncuoğlu ve Tüz 1998).

İkincil güdülere "Sosyal güdüler" de denmektedir. Sosyal güdüler herhangi bir şekilde diğer insanları da içerisine alıp, öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilir (Morgan 1982).

Durumluk ve Sürekli Güdüler:

Durumluk güdü, belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkıp geçici olmasına rağmen, sürekli güdü kalıcıdır (Açıkgöz 2007). Durumluk güdüye örnek olarak bir tanıdığından hiç hoşlanmayan fakat bir gün işi düşen birinin işini halledebilmek için sadece o günlük onunla konuşması durumluk bir güdüdür.

İçsel ve Dışsal GÜdü:

İçsel güdüler, bireye dışarıdan bir ödül verilmediği halde belli bir etkinlikle meşgul olmasını, katılmasını, sadece bu etkinliklerden dolayı mutluluk duymasını ve doyum sağlamasını ifade etmektedir. Bir öğrencinin sadece ilginç bulduğu için derse gitmesi ya da belirli konularda daha fazla bilgi edinmiş olmasından dolayı doyum sağlaması içsel güdülere örnek verilebilir (Güdücü 2008).

Bir görevin ya da etkinliğin bitirilmesini sağlamak amacıyla ödüllerle oluşturulan güdüye ‘‘dışsal güdü’’ denir. Dışsal güdü ödül, ceza, baskı, rica, takdir edilme vb ile ortaya çıkar. Buna en güzel örnek öğrencinin sınavdan başarısız olup düşük not almamak için derslerine ve sınavına çalışması verilebilir (Karip 2003; Yüksel 2007). Dörnyei (2001b) ise böyle durumların genellikle içsel güdüyü yok ettiğini düşünmüştür.

İçsel güdü ile dışsal güdü karşılaştırıldığında, içsel güdünün pek çok avantajı bulunmaktadır. İçsel güdülenme uzun süreli iken dışsal güdülenme kısa sürelidir. Dışsal güdü bireyi dışarı bağımlı hale getirirken, içsel güdü bireyin özgürce karar vermesine yardımcı olur. İçsel güdülenen bireyler görevlerini ezberleyerek değil, anlamlı bir şekilde öğrenip içselleştirerek yaparlar ve yaptıkları işte yaratıcılık gösterirler (Ormrod 1999; Ülgen 1997).

Eğitimcileri en fazla ilgilendiren konuların basında kuskusuz öğrenme güdüsü gelir. Açıköz’e (2007) göre; öğrenme güdüsü yüksek olan öğrenciler, bilgiye ulaşip kendilerini geliştirmeye önem verirler ve bunu yaparken de özel bir dikkat ve çaba harcarlar ki bundan büyük zevk alırlar.

Güdülerin yönü, şiddeti ve kararlılığı olmak üzere üç boyutu olup arabanın motoru ve direksiyonu gibidir. Örneğin arkadaşları spor yapmaya giden öğrencinin onlarla gitmek yerine ders çalışması, başarı güdüsünün yönü ile ilgilidir. Diğer yönden arkadaşlarından daha çok çalışan bu çocuğun çabası başarı şiddeti ile sınavda başarılı olmasına rağmen dersi bırakmayıp devam etmesi güdünün devamlılığını anlatır (Küçükahmet 2004; Gage ve Berliner 1984).

Weiner güdünün özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- a) Seçme: Bireyin neyle meşgul olduğu.
- b) Beklememe: Davranışına karar vermede çok zorlanmadan tercih etmesi.

- c) Yoğunluk: Bireyin seçtiği etkinlikte çalışma miktarı.
- d) Kararlılık/Azim: Etkinlikte ne kadar zaman geçirdiği.
- e) Duygu: Bireyin etkinlikten önce ve sonra hissettikleri (Aktaran: Açıköz 2007).

Bireylerin bir etkinlik üzerinde ne kadar güdülü olduklarını anlamakta yukarıdaki kavramlar yardımcı olur ve aynı zamanda bu kavramlardan güdünün sadece bir ürün değil süreç olduğu da anlaşılır.

1.3.2. Öğrenci Güdülenmesi ve Önemi

Güdülenme ulaşılmaya çalışılan hedefleri, bu hedeflere ulaşılırken gösterilen çabanın miktarını belirler ki; bu da öğrenci güdülenmesini öğrenmeye doğru harekete geçiren bir güç, bu öğrenme ereklerini başarabilmek için tercih ettikleri etkinlikler ve bunlara katılım yoğunlukları olarak ortaya koyar (Brown 2001; Goldberg ve diğ. 2001).

Güdülenmeyle öğrenci kendine faydalı olduğuna inandığı akademik çalışmalara yönelir ve böylece öğrenci öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyar, değer verir, öğrenmede bir amacı olur, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni artar, dikkatini öğrenilecek davranış işaretlerine çeker, öğrenme-öğretme durumunun öğeleriyle etkileşmek için çaba göstermesini ve öğrenme etkinliğinin bu şekilde sürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme gerekse hatırlama düzeyi yükselir (Sanemoglu 2005; Woolfolk 1998; Özçelik 1992). Güdülenmeyle bireylerin kişisel öğrenme stratejileri ve bilişsel süreçlerini de etkilenir (Eliot ve diğerleri 2000). Bu duruma örnek olarak güdülenmeyle öğrenci gerçekte ne istediğini veya ne istenildiğini belirleyip zamanını yapılandırarak öz düzenlemesini yapabilen, sahip olduğu imkanlardan daha fazla imkan yaratan bir bireye dönüşür. Böylece öğrenci problemleri kendini yetiştirme olanağı olarak görüp zorluklarda konsantrasyonlarını koruyabilir (Alderman 1999; Shinn 1998).

Güdülenme eksikliğini ya da diğer adıyla güdüsüzlük öğretmenler tarafından "öğrencinin bir konuda isteksizlik göstermesi, derse konsantre olamaması, işbirliği yapmaması, öğrenmek için hiçbir çaba sarfetmemesi, 'ne gereği var' sendromu yaşaması, ödev yapmaması, vb. şeklinde tanımlanır. Bu güdüsüzlüğün nedenleri içsel olduğu kadar dışsal kaynaklı da olabilir. Örneğin derse istekli ve gayretli başlayan öğrencinin öğretmenin olumsuz bir tutumundan etkilenerek derse katılımı bırakması gibi (Dörnyei 2001a, 2001b; Chambers 1993).

Öğrencilerin güdülenmesi oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir. Güdülemenin zor ve karmaşık bir süreç olması güdünün pek çok değişkenden (özgüven, özyeterlilik, amaçlar, öğretim yöntemleri, sınıf atmosferi, öğretmen beklentileri, geçmiş yaşantılar vb.) etkilenmesi ile açıklanabilir (Açıkgöz 2007).

Öğrenmede güdülenmeyi etkileyen faktörler (Dilekmen ve Ada 2005):

- Amaç ve içerik: Konu bireyin ilgisini çekiyor, gereksinimlerini karşılıyor, amacına hizmet ediyorsa öğrenme isteği olumlu etkilenir. Zorlu ama ulaşılabilir hedefler koymak öğrencinin başarılı olma isteğini olumlu yönde etkiler. İçerikte ön öğrenmelere uygun hazırlanmalıdır.

- Öğretmen nitelikleri: Öğretmen iyi bir model olmalı. Çoşkulu, içten davranabilen ve empati kurabilen bir yapıya sahip olmalı. Nitelikli ve bilimsel sınıf yönetimi sağlamalıdır.

- Ortam: Sınıfın psikolojik atmosferi öğrenciyi rahatlatıcı, özgürce kendini ifade edebileceği bir durumda olmalıdır. Sınıfta her öğrenci öğretmeninden yeterli ilgiyi görüyor, yanlış yapma korkusu taşımıyorsa ve kendini o sınıfa ait hissediyorsa, değerlerin gelişimi ve güdülenme artar.

- Öğretim: Etkili bir öğretim planı yapılmalı. Bireysel farklar ve öğrenenlerin özellikleri ve düzeyleri dikkate alınmalı, sınıfa değişik açılardan bakarak ders işlenmeli. Jest ve mimiklerin yerli yerinde kullanılması, sesin herkesin rahatlıkla duyabileceği bir düzeyde olması, öğrencinin sürece dahil edilmesi ve uygun zaman ve yerde geribildirim verilmesi gerekir.

- Değerlendirme: Öğrenci davranışları değerlendirilirken doğru-yanlış olarak değil, süreç değerlendirilmeli, gösterilen çaba ve kat edilen yol vurgulanmalı, öğrenen yüreklendirilmeli, bazen not sistemi gözden geçirilmelidir. Sınav kaygısı varsa ilk sorular herkesin yapabileceği türde olmalı; başarı arttıkça soruların güçlük derecesi artırılmalıdır.

Tüm bunların yanında ailelerin öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkisinden de söz etmek gerekir. Dekyrel ve diğerleri (2000) öğrenci başarısının aileler ve öğretmenler arasındaki etkili işbirliğine bağlı olduğuna inanmaktadırlar.

Güdü ile cinsiyet arasındaki ilişkiye değinilirse Elliott ve diğerleri (2000) bu konudan şu şekilde bahsetmişlerdir; kız öğrencilere öğretmenleri tarafından yapılan farklı

yüklemeler onların güdülerinde dolayısıyla başarılarında düşüşe neden olmaktadır. Fen ve matematik derslerinde başarısızlığı öğretmenler erkek öğrencilerde güdü eksikliğine yüklerken, kızlarda yetenek eksikliği olarak görmektedirler. Bu durum kız öğrencilerin güdülerinin düşmesine ve öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına sebep olur.

1.4. Öz Yeterlik

Bu kısımda öz yeterlik ve önemi, öz yeterliliği yüksek ve düşük bireylerin özellikleri, öz yeterliğin diğer eğitim bileşenleri ile ilişkileri ve öz yeterlik kaynakları ele alınmıştır.

1.4.1. Öz Yeterlik ve Önemi

Bandura (1994), öz yeterlik algısını “kişinin, belli bir performansı ortaya koyabilmek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olabileceği konusunda kendisine olan inancı” olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifade ile öz yeterlik, bireyin farklı problem ve olaylarla baş etme, istenilen bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin inancı, kendini algılayışı ve kendi yargısıdır (Senemoglu 2005).

Gürcan (2005)’ a göre öz yeterlik, bireylerin beceri ve kabiliyetlerinin bir sonucu olmayıp, aksine bu becerilerini kullanarak görevlerini yapabildiklerine ilişkin yargılarının sonucudur. Öz yeterlik birkaç katmandan meydana gelmiş olup bu hiyerarşide en alt seviyede bulunan duruma özgü öz yeterlik herhangi birinin her hangi bir durum içinde belli bir sonuca ulaşmak için belli davranışları gerçekleştirme kabiliyetidir. Bundan sonraki seviyede ise alana özgü öz yeterlik bulunup, bu öz yeterlik her hangi bir bireyin hayatının bir bölümü içerisinde istenilen sonuca ulaşmak için bir davranışı ortaya koyabilme yeteneğidir. Bunların tamamını içine alan son katman, genel öz yeterliktir. Genel Öz yeterlik bireylerin herhangi bir sonuca ulaşabilmek için olası her türlü davranışı gerçekleştirebilme inancıdır.

Öz yeterlik inancı öz güven duygusundan farklı bir durumdur. Öz yeterlik bireysel yetenek algısı olarak ortaya konurken, öz güven; sahip olunan öz zenginliğin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bu durum kültürün birey özelliklerine neler verdiği ve standart kişilik davranışları ile örtüşüp örtüşmediği açısından önemlidir. Konu iki ayrı cümle üzerinde değerlendirildiğinde, “Fen Bilgisinde kendimi yeterli hissetmiyorum.” cümlesi öz güveni ifade ederken; “Fen dersinde sorulara cevap verebilirim.” cümlesi öz yeterlik inancını ifade etmektedir. Öz güven eksikliği kişinin yetersiz kabiliyetlerinden ve

kafasında oluşturduğu gerçek olmayan korkulardan kaynaklanabilir. Diğer taraftan öz yeterlik inancı ile öz güven duygusu arasındaki farklardan biri de öz yeterlik inancının sadece bir eylem ya da bir alanla ilgili olmasıdır. Dolayısıyla belli bir alanda yüksek öz yeterlik geliştirmiş bir birey farklı bir alanda düşük öz yeterliğe sahip olabilmektedir (Pajares 2002; Say 2005). Ancak Bandura (1977), buna ek olarak kişinin bir işin üstesinden gelebilme ile ilgili inancının başarılı bir yaşantıyla yükselmesiyle o iş ile paralel farklı alanlardaki öz yeterlik inancını yükseltebileceğini vurgulamıştır.

Öz yeterlilik; akademik başarı, sosyal beceriler, sigarayı bırakma, acıya dayanma, atletik başarılar, kariyer seçimi, girişkenlik, kalp krizini atlama, korkulan olaylarla baş etme vb. birçok faktör üzerinde etkili olmaktadır (Açıkgöz 2007). Yeterlilik inançları bireylerin belirli bir görevde sarf edecekleri çaba miktarını, önlerine çıkan engellerde ve uygun olmayan koşullarda nasıl esnek olabileceklerini ve ne kadar dayanabileceklerini belirlemeyi sağlarlar. Buna örnek olarak ilgili araştırmalar öz yeterlik beklentisi yüksek olan öğrencilerin sınıfta öğrenme etkinliklerine kendilerini vererek katıldıklarını, karşılaştıkları zorluklarda çabalarının uzun ve yoğun olduğunu, kullandıkları etkili stratejiler ile beklentileri düşük öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Yani olumlu öz yeterlik beklentisi, öğrencinin güdülenmesini arttırmakta, zor ve daha önce karşılaşmadığı durumların üstesinden gelmesini sağlayarak çaba harcamanın önemini kavratmaktadır. Bu da yeterlilik inançlarının bireylerin düşünce kalıpları ile duygusal tepkilerini etkilediğini göstermektedir (Pajares 1996; Eggen ve Kauchak 1999).

Öz yeterlik inancı bireyin nasıl hissedeceğini, düşüneceğini ve motive olacağını, belirleyeceğinden, yüksek öz yeterlik inancı ile bireyin, başarısı ve kişisel doyumu artar, hata ya da yenilgilerden sonra birey yeterlik inancını hızlı onarabilir (Bandura 1994).

Düşük öz yeterliğe sahip insanlar, görevleri gözlerinde büyüterek, onların gerçekte olduklarından daha zor olduğuna inanabilirler, bu da bireylerin güdülenme düzeylerinin düştüğünü gösterir. Görülen bu inanç stresi ve depresyonu artırarak bireyin huzurunu kaçırmaya ve devamlı kaygılanmalarına neden olur, bir zorlukla karşılaştıklarında bireylerin kişisel yetersizlikleri devam eder ve nasıl başarıya ulaşılabilirim sorusuna odaklanmak yerine hep olumsuz sonuçları düşünürler problem çözme vizyonları daralır ve böylece bireyler kendi seçtikleri ve uğraştıkları amaçlarında daha az sorumluluk alırlar. Bu durum öz yeterlik inançlarının bireylerin başarı düzeylerinin güçlü bir belirleyicisi ve yordayıcısı olduğunu kanıtlamaktadır (Pajares 1996; Bandura 1994).

Öz yeterliği yüksek ve düşük bireylerin özelliklerini Bandura'ya göre maddeler halinde toplarsak (<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>);

Öz yeterliği yüksek bireyler:

1. Hayatlarını tehdit eden ve kendilerini zorlayan durumlar karşısında olaylardan kaçmak yerine onları başarabilecek şekilde ve kabiliyetleri doğrultusunda karşı gelme gücüne sahiptirler.

2. Sahip oldukları etkili bakış açısı onların içlerinde buldukları duruma olan ilgileri ve dikkatlerini çeker. Bu etkili bakış açısı onlara kişisel başarıyı getirir, stresi azaltır ve bunalıma yönelik gerçekleşebilecek duygusal hasarlara karşı savunmayı geliştirerek olabilecek duygusal yaraları en aza indirir.

3. Kendilerini zorlayan hedefler belirlerler ve hedefleri doğrultusunda kararlılıkla hareket ederler. Olabilecek yenilgi veya başarısızlık sonrasında sahip oldukları olumsuz yeterlik duygusunu hemen iyileştirirler. Başarısızlıklarını çaba ve bilgilerinin eksikliğine bağlayıp bu durumdan hemen yılmazlar ve gerekenden fazla çaba göstererek ayakta kalmaya devam ederler.

Öz yeterliği düşük bireyler:

1. Yetenekleri ve yapabilecekleri hakkında emin olmayan insanlar ise kendilerine tehdit olarak gördükleri zor görevleri almaktan çekinirler.

2. Görevler karşısında kendilerini güdüleyecek etkili amaçları yoktur ve kararsızdırlar. Kendilerini zorlayan elverişsiz koşullarda gösterdikleri çaba göstermeyi azaltırlar hatta güçlüklerle karşılaştıklarında çaba göstermekten hemen vazgeçerler. Kişisel yetersizliklerini veya ileride önlerine çıkabilecek zorlukları görevi bırakmak için neden olarak görüp, nasıl yoğunlaşabilirim diye düşünmek yerine durmadan olumsuz bakış açısı geliştirirler.

3. Yenilgiler ve başarısızlıklar sonrasında sahip oldukları olumsuz yeterlik duygusunu iyileştirmede yavaş hareket ederler kolayca strese girip uzun süre bunalım da kalırlar. Çünkü bu bireyler yeterli olmayan performansı yeteneklerinin eksik olmasına bağlarlar ve böyle bireyler için kendi başarılarına ilişkin inançlarını kaybetmek için başarısızlık gerekmemektedir.

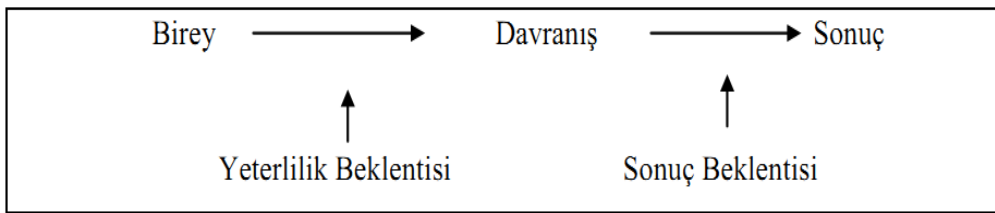
Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre öz yeterlik inancı, kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta incelenebilir:

Kişisel öz yeterlik; bireyin kendi değerine olan inancı ve verilen bir işi yapmasını etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili yargılarıdır. Diğer bir deyişle öz yeterlik beklentisi, kişinin ne düzeyde bir yeteneği olduğu konusunu değil, sahip olduğu kadarıyla ne yapabileceğine olan yargısıdır. Örneğin, herhangi bir dersten yüksek not alacağına inanan bir öğrencinin, o dersle ilgili kişisel öz yeterliği yüksektir diyebiliriz (Bandura 2001a; Shunk 1991).

Sonuç beklentisi; bireyin gerçekleştirdiği eylemlerinin hangi sonuçları doğurabileceğini tahmin etmesidir ya da kişinin kontrolü dışında gelişebilecek olayların üstesinden gelip gelemeyeceği, yeterli davranıp davranmayacağına olan inancıdır (Bandura 2001a; Shunk 1991).

Sonuç beklentisi, yeterlik beklentisinden belirgin olarak farklıdır. Yeterlik beklentisi; bireyin verilen bir görevle ilgili lazım olan etkinlikleri yapabilme yeteneği iken, sonuç beklentisi bireyin bir görevi bitirebilmek için gerekli olan düzeye ulaşabilme yeterliğidir. Önemli olan burada bireyin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin inançlarıdır, nedeniyle bu sahip olunan inançlar zaten bazı kesin sonuçları doğuracaktır. Bunun yanında cezaya, fiziksel ve sosyal ödüllere ve bazı yeterliklere sonuç beklentisi doğrudan veya dolaylı olarak bağlıdır (Tschannen – Moren & Hoy 2001; Pajares 1996).

Şekil 1.1 Yeterlilik ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki (Bandura 1977)



Yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisinden başka öz yeterliğin üç önemli boyutu vardır. Bu üç boyut aşağıdaki gibi açıklanabilir (Yeşilyaprak 2002).

1. Düzey: Kişinin yapılacak işi kendince ne zorlukta olduğunu algılamasıdır, başarıp başaramayacağına ilişkin inancıdır.

2. Genelleme: Bireyin öğrendiği bir davranışı benzer durumlarda transfer edebilmesi ve uygun durumlarda kullanılabilmesi

3. Dayanıklılık: Bireyin bir davranışı yapabileceğine güçlü bir şekilde inanması. Bu inancı yüksek olanlar, başarısız kaldıkları deneyimlerde dahi görüşlerini değıştirmezler. Tam tersi yaşantılar bireyi daha da güçlendirir.

Bireyler genelde kendi yeterlik düzeylerini olduklarından yüksek veya düşük olarak algırlar. Bu algılamada bireylerin kapasitelerini eksik veya yanlış değerdendirdiklerini göstermektedir. Ancak burada bireyin kendi kapasitesini var olandan düşük hissetmesi sahip olduğu yeteneklerini en güzel biçimde kullanmasını engellerken; yeterlik düzeyini mevcut durumundan yüksek algılamasıyla ürünlerine yapıcı yönde etkide bulunmaktadır (Tschannen- Moran ve diğerleri 1998). Bandura, “öz yeterlilik inançları evrensel değildir, fakat benzer yaşamlarda benzer özellikler gösterebilir” ifadesini kullanarak çevrenin ve deneyimlerin (doğrudan veya dolaylı) kişinin öz yeterlilik algısıyla olan ilişkisi üzerine basarken aynı zamanda lazım bilgi ve kabiliyetlere sahip olmadan yeterlik inancı tek basına başarı için yeterli olmayacağını da belirtmiştir. Buna en güzel örnek aynı beceri ve kabiliyetlere sahip kişilerin, hatta aynı kişinin farklı durumlarda farklı düzeylerde performans sergilemesidir (Bandura 1994, 2001b).

Albert Bandura, Dale Schunk ve diğer araştırmacıların çalışmaları, çaba göstererek ve ısrarla çalışarak ulaşılacak en üst seviyede performans için gerekli öz yeterlik algısının artırılmasının aşağıdaki yollarla sağlanabileceğini göstermektedir (Brophy 1988; Akt: Canakay):

- Direk olarak konuyla ilgili başarılması uğraş gerektiren hedefler belirlemek ve öğrencileri cesaretlendirmek.
- Öğrencilerin verilen görevlere öğrencinin verdiği tepkilerle ilgili strateji geliştirmelerini sağlamak için model olmak ve yönlendirmek.
- Geribildirimler yapılarak öğrencinin hedefe ulaşmasında rehber olmak.
- Öğrencinin karşılaşılabileceği zorluklar ve olumsuzluklarda onları yenip ve istikrarlı şekilde çaba göstererek yeteneklerinin gelişimlerini değerdendirmelerine yardımcı olacak yüklemeler yapmalarını sağlamak.

Yukarıda da biraz bahsedildiği gibi öz yeterliğin başarı, amaç yönelimi, değerdler, yüklemeler, gibi eğitimin çeşitli değışkenleriyle ilişkileri vardır. Aşağıda bu ilişkiler kısaca açıklanmıştır.

Araştırmacılar tekrarlanan başarıların öz yeterliği arttırdığına ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır. Kendini bir alanda yeterli hissedeni bireyler, kendilerini yetersiz hissedeni bireylere göre öğrenme konusunda daha inatçı olurlar ve başarılılar. Örneğin okulda başarılı olmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşünen çocuklar genellikle daha iyi edim göstermektedirler. Bu davranışları da onların bu alanda başarılı olmalarına neden olur (Bandura 1977; Spieker ve Hinz 2004; Akt: İsrail 2007; Chularut ve DeBacker 2004)

Aynı edim başarısı göstereni bireyler, öz yeterlik bakımından farklı düzeylerde olmalarının nedenlerinden biri de yüklemelerin farklı olmasıdır. Sosyal biliş kuramına göre, yeteneğe yapılan yüklemelerin öz yeterliğin gelişimine önemli bir etkisi vardır (Bates ve Khasawneh 2004; Akt:İsrail 2007). Başarılarının yeteneğe bağlı olduğunu düşünen bir öğrenci konu ile ilgili yeteneklerine güveniyorsa öz yeterliliği artar, çaba başarıda çok önemliyken çabasına güveneni öğrenci başarılı olamıyorsa değerlerini korumak için daha az çaba gösterecek bu da onun öz yeterliğinin düşmesine neden olacaktır (İsrail 2007). Öğrencinin çalışmaları sırasında onun gösterdiği çabaya vurgu yapmak başarısında ve öz yeterliğinde artma yapacaktır.

Öğrenme amaçlı öğrencilerin esas isteği ders içinde ortaya konulan durumu tam olarak anlayabilmek olup, ilerleme kaydettiklerinde öz yeterlikleri ve güdülenmeleri artarken, hata yaptıklarında bunu sürecin bir parçası olarak değerlendirerek engellerde ve zorluklarda yılmayıp çalışmalarına devam ederler. Performans amaçlı öğrencilerin ise temel amaçları sınıftaki diğer arkadaşlarına ne kadar zeki ve başarılı olduklarını göstermek olup, zorluklarla karşılaşılabilecekleri görevlerden kolay görevlere kaçıp, kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak yeterliliklerine olan inançlarını kaybedip, pes edebilirler. Bu öğrenciler kısa sürede gerçekleşeni veya basit bir görevde güdülenmelerine nazaran öz yeterliklerine olumlu bir etkisi olmaz (Özgüngör 2006; Shunk 1993)

Beklenti ve değerlerin olumlu yönde olması öğrencinin etkinliğe yönelip, dikkatini vermesi için yeterli olmayabilir. Örneğin, sınavda başarılı olursa öğretmenini memnun edeceğini düşünen ve bu durumdan hoşlanan bir öğrencinin olumlu beklenti ve değerleri vardır. Fakat kendisini bunları yapabilme konusunda yeterli hissetmiyorsa çalışmaya güdülenmeyecektir. Çünkü öğrencinin bu sonuçları elde edebilmek için lazım olan bilgi ve becerileri etkili kullanma yeterlikleri ile ilgili algısı düşüktür (Açıkgöz 2007).

1.4.2. Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik hayatın her alanında herkes tarafından belirli oranlarda kullanılıp, bireylerin hayatlarını etkileyen durumları kontrol etmelerini, önlerine çıkan engellere rağmen hedeflerinden uzaklaşmadan çabalamalarını devam ettirip duygu ve düşüncelerini etkileyerek gelişimini devam ettiren bir konu olarak görülmektedir (Moran, Hoy 1998). Öz yeterlik inancı dört temele dayanır. Her birinin sahip olduğu içerik tekrar gözden geçirilmekte ve test edilmektedir.

Bunlar (Bandura 1994);

- Kişisel (doğrudan) deneyimler,
- Başkalarının deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar (dolaylı deneyimler),
- Sosyal onay,
- Kişinin fizyolojik ve duygusal durumudur.

Öz yeterliğe kaynaklık eden etkenler içerisinde en önemlisi, doğrudan deneyimlerdir. Bireyler farklı konularda ortaya koydukları performansların sonuçlarını değerlendirirler, değerlendirmede elde edilen başarı, onlarda ödül etkisi yaparak bireyleri gelecekte benzer eylemlere güdülemektedir. Ancak bütün başarılar bireyin öz yeterlik algısını yükseltmez, mesela çok çaba harcamasına rağmen elde ettiği kolay ve basit başarılar onun güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirmesini engelleyerek, başarısızlık karşısında kolayca vazgeçmesine neden olup çaba göstermesini engeller. Başarısızlığın yeterlik algısını azalttığı inancı, sadece öğrenmenin ilk zamanlarında harcanan yüksek çabaya rağmen gerçekleşmemesi durumunda doğrulansa da, üst üste yaşanan başarısızlıklar öz yeterlik algısının azalmasına neden olur (Bandura 1986,1997; Pajares 2002). Aynı zamanda başarı; öğrenci tarafından dışsal, sabit olmayan ve kontrol edilemeyen şansa bağlanıyorsa, gelecekteki başarı beklentileri düşük olacaktır ve öz yeterlikleri gelişmeyecektir (Wigfield ve Eccles 2002).

Dolaylı deneyimler başkasının yeteneklerinin model alındığı deneyimler olup bir kişinin belirli bir becerinin elde edilme seviyesini belirlemesine imkan sağlayarak, bireyin yeterlik düzeyi için geri bildirim sağlar. Gözlemcilerin modellerle benzerliği ne kadar fazla ise, benzer sonuçlar üretme olasılığı da o kadar büyük olacaktır. Örneğin, bir kişinin bir topu fırlatma ya da yüzme becerisi değerlendirirken model aldığı kişinin emsali veya

kendine örnek aldığı bir kişi olması istenilen sonucu elde etmeyi kolaylaştırır. Fakat model alma yoluyla elde edilen öz yeterlik algısı, doğrudan deneyim ile elde edilenden daha zayıftır ve aynı zamanda olumsuz yaşantıdan daha kolay etkilenir (Maccabe 2003; Akt: Çetin; Shunk 2001; Bandura 1997).

Bireyler öz yeterlik inançlarını çevresindekilerden aldıkları sözel telkinlere göre de değiştirir ve geliştirirler. Sözel ikna tek başına öz yeterlilik inanışlarında büyük artışlar olmasını sağlamayabilir ama bireyler başarıları için gereken kabiliyetlere sahip olduklarına ikna edildiklerinde yani başaracaklarına inandırıldıklarında daha çok çabalamakta ve olası bir problemde dahi yeterliklerinden şüphelenmeden çaba göstermeye devam etmektedirler. Örneğin verilen ödevleri en iyi şekilde yerine getireceğimize inandırılmamız etkili bir eylem dizisi ortaya koymamıza yardım edebilir. Olumlu telkinler öz yeterlik inançları güçlendirir ve kişiyi cesaretlendirirken, olumsuz telkinler öz yeterlik inançları zayıflatıcı bir etki yaratırlar (Montalbano 2001; Akt: Çetin; Bandura 1997; Pajares 1997). Sözel iknanın etkileme gücü, konuşmacının güvenilirliğine, konumuna, verilen değere ve uzmanlığına bağlı olarak değişebilmektedir.

Bireyin belli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik algısını etkilerken aynı zamanda bireyler algılarını o işi yaparken yaşadıkları fizyolojik ve duygusal tepkilerle de değerlendirebilmektedir. Performans anında kişinin yaşadığı heyecan, stres, korku gibi güçlü duygusal tepkiler, sonucun başarılı veya başarısız olacağının yordayıcısı olabilirken bazen iş esnasındaki olumsuz ruh hali eldeki işten bağımsız olabilmektedir. Olumlu duygular, öz yeterlik algısını güçlendirirken, tersi duygular zayıflattırır, daha fazla stres ve heyecan yaratır ki bu da sonuçta performansı olumsuz yönde etkiler. Bu durumda yapılması gereken işler korku azaltılmalı, birey rahatlamalı, zihinde korkular bitirilerek korku yenilmelidir. (Bandura 1994; Pajares 2002; Sanemoğlu 2005; Tuckman Akt: Yeşilyaprak, 2002).

1.5. Etkin Katılım

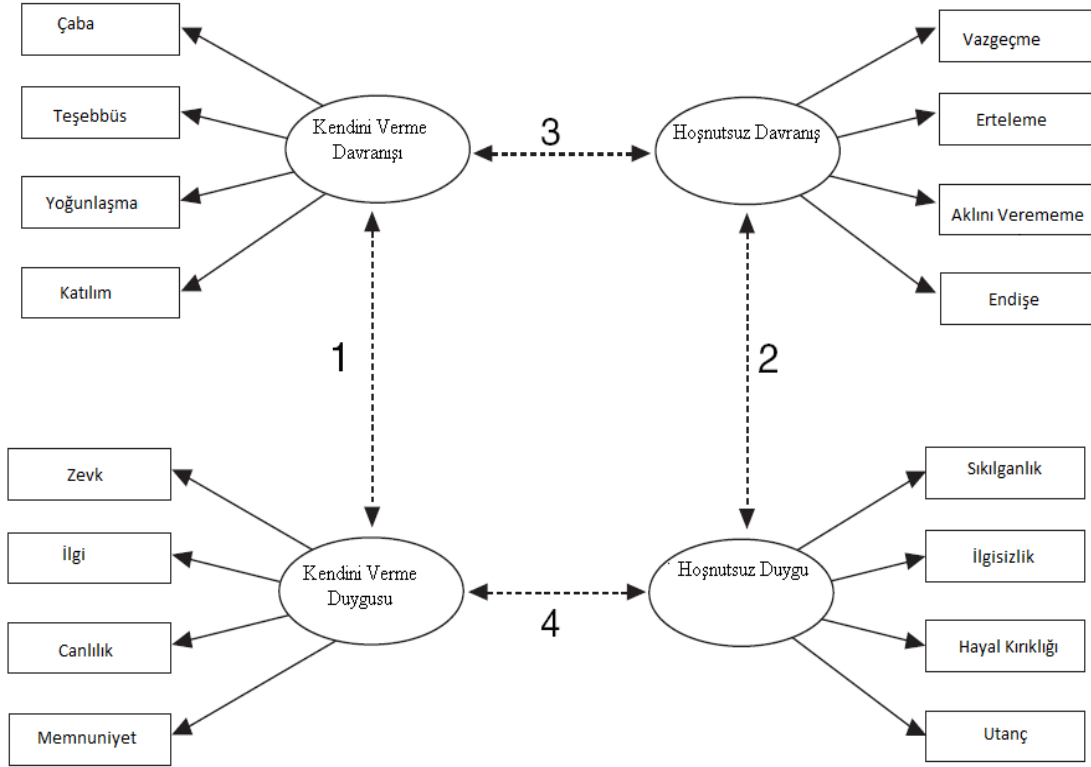
Okul pek çok gencin günlük yaşamının merkezidir. Onlar eğitimi uzun dönemde sağlık ve mutlulukları için gerekli görürler ve bu yaklaşım onların akademik ya da akademik olmayan hobilerine yansır. Bu öğrenciler okul personeli ve diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurma eğilimindedirler, kendilerini okulun bir parçası hissederler. Ancak bazı öğrenciler bu aidiyet duygusundan yoksundur ve akademik başarının gelecek hayatları ile

güçlü bir bağına sahip olduğuna inanmazlar. Bu duygu ve yaklaşımlar onların hoşnutsuz olmalarına ve kendini verememelerine neden olabilmektedir (Finn 1989; Jenkins 1995). Kendini verme kavramı son yıllarda üzerinde durulan bir konudur ve daha geniş bir konu olan güdü kavramının bir parçasıdır (Connell & Wellborn 1991; Deci & Ryan 1985, 2000; Skinner 1991; Wellborn 1991). Bu hoşnutsuz öğrenciler yavaş yavaş okul aktivitelerinden kendilerini çekebilir, bu durum okul idaresi ve öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı en zor iştir (Willms 2003). Eğitim psikologları, kendini verme üzerine yaptıkları araştırmalarla öğrencilerin mevcut karakterlerinin (etnik ve sosyoekonomik) okulu bitirmelerinin ve okul başarılarının temel öngörülerini oldukları varsayımından giderek uzaklaşmaktadır ve okullar işlenebilir süreçlerle müdahalelerin hedefinde olmaktadır (Finn & Voelkl 1993; Newmann, Wehlage & Lamborn 1992). Kendini verme kavramını kullanmak için organizmaya ait olan özellikleri ve kişilerin ihtiyaçları hakkındaki bağlamsal varsayımları kabul etmek gerekmez. Fakat bu varsayımlarla başlayan araştırmalar öğrencilerin öğrenme aktivitelerine istekli ve çabalayarak katılmaları onların okuldaki başarılarını ve sonuçlarını etkilediğini göstermektedir (Fredricks ve diğerleri 2004). Etkin katılım güdüselleştirilmesinin iki göze çarpan özelliği vardır: kendini verme olarak isimlendirdiğimiz sınıf içinde davranışsal ve duygusal katılımı içerir ve diğeri ise kendini vermenin tam tersi olan hoşnutsuzluk kavramının kavramsallaştırılmasını gerektirir (Connell & Wellborn 1991).

Son zamanlarda araştırmacılar akademik ve akademik olmayan aktivitelerde yer alan, eğitim-öğretim kazanımlarına değer veren öğrencileri ifade için “kendini verme” terimini kullanırlarken, okul ve sınıf ortamına kendini ait hissetmeyen, etkinliklerden belirgin bir şekilde uzak duran öğrencileri ifade için “hoşnutsuzluk” terimini kullanmaktadırlar (Finn 1993; Finn and Rock 1997; Willms 2003). Öğrencinin derse etkin katılımının yoğunluk ve kalitesini kendini verme ve hoşnutsuzluk kavramları belirler.

Öğrenci güdüsü genelde öğretmenler tarafından ölçülür; bu yüzden öğrenci güdülenmişliğini veren kendini verme ve hoşnutsuzluk onlar için çok önemlidir (Stenlund 1995).

Şekil 1.2 Kendini Vermenin Dört Bileşeni Arasındaki Yapısal İlişki(Skinner; Kindermann; Furrer 2008)



Şekil 1.2' de görüldüğü gibi kendini verme ve hoşnutsuzluğun davranışsal ve duygusal özelliklerinin birbirleriyle yüksek yönde bağlantılı olan iki boyut tarafından daha iyi simgeleneceği anlaşılmaktadır. Daha sonra davranış ve duygu özelliklerinde kendini verme ve hoşnutsuzluğun belirtilerinin kısmen olumsuz yönde iki boyut tarafından simgelendiği görülür.

Kendini verme güdüselle olarak düzenlenmesi fikri sadece davranışları değil duyguları ve ilgiyi de içermelidir; bu kendini verme bireyin önemli çevresel özelliklerle etkileşimi olarak tanımlanabilir ve kendini verme herhangi bir engel ve zorlukla karşılaşılma ihtimaline karşı güdülenen davranışın başlangıcını ve devamlılığını oluşturmaktadır. Bu nedenle güdüselle teorisyenler kendini verme güdüselle olarak kavramsallaştırılması konusundaki temel tanımlarını öğrencilerin öğrenme aktivitelerine yapıcı, istekli ve bilişsel olarak odaklanmış bir şekilde katılımları olarak yapmaktadırlar. Bu perspektiften bakıldığında katılımın davranışsal boyutu zorluklar ve engellerle karşılaşılma ihtimaline karşı çaba, güç, süreklilik, kararlılık ve azim içermelidir, duygusal ve duyusal kendini verme boyutu ise öğrencinin öğrenme etkinliği esnasında oluşan gönüllülük, ilgi, eğlenme gibi duygusal etkenleri içermelidir. Akademik materyale duyulan eğlence, ilgi gibi olumlu

duygu ve davranışlar yüksek öğrenme kalitesinin seviyesini belirler (Skinner ve diğerleri 1999; Meyer ve Turner 2002; Connel ve Wellborn 1991).

Güdesel kavramsallaştırma bazen kendini vermenin zıttı olan serbestlik, yabancılaşma, miskinlik, pasiflik, hoşnutsuzluk şeklinde adlandırılabilir kavramlarıda içerebilir (Miceli & Castelfranchi 2000). Güdü ile bağlantılı olan bu durum en net hoşnutsuzluk olarak adlandıran teorilerde ortaya çıkmaktadır (Vallerand ve diğ. 1993). Kavramsal olarak kendini verme karşıtı hoşnutsuzluk anlamına gelse de hoşnutsuzluk kendini verme yoksunluğundan daha fazlası olan isteksizlik veya kalıcılık, çaba olmaması gibi güdüsel duygu ve davranışların ortaya çıkışını ifade eder (Skinner ve diğ. 1999; Connell ve diğ. 1994).

Genellikle hoşnutsuzluk kavramı isteksizlik, pasiflik, başlama eksikliği, çaba gösterememe ve vazgeçme davranışlarını içerir. Ayrıca zihinsel kaçınmalar ve dikkatsizlik gibi ritüalistik durumları da içerirler. Yorgunluk, üzgün olma, vazgeçmek bazen keyifsizlik, cesaretsizlik, ya da ilgisizlik duygularını beraberinde getirir. Bu olayların en iyi bilinen açıklamasını öğrenilmiş çaresizlikle ilgili teoriler açıklamaktadır (Peterson, Maier & Seligman 1993). Kendini verme kesilmesi durumuna yani hoşnutsuzluğa neden olarak çaresizlikten başka sebeplerde vardır; baskı ve zorlama ile katılım sonucu kendini verme kesilebildiği gibi (Deci & Ryan 1985), sınıfa dahil edilmeme (Merton 1953; Newmann 1991) veya sıkılma diğeri sebeplerindedir. Ayrıca sosyolojik teorilerinde belirttiği gibi önemli alanlarda meydana gelen katılım eksikliği sadece hoşnutsuzluk veya pasiflik değil hayal kırıklığı ve yabancılaşmada meydana getirir (Newmann 1991). Sürecin öğrenciye zorla kabul ettirilmeye çalışılması nedeniyle, öğrenci umursamaz ve öfkeli davranışlar içerisine itilmektedir; bu da dersin akışını bozmaktadır, öğrenmede isteksizlik gözlenmektedir. Öğrenme sürecinde zorla yaptırılan çağrışımlar bilinçaltına yerleşmektedir. Okul ortamında öğrenci cezadan kaçınabilmek için, bu durumu bir üst ben parçası haline getirmektedir. Öğrencinin sürece karşı isteksizliği, onda suçluluk duygusu yaratmakta ve sonuçta öğrenci başarısız olduğunda bir değersizlik duygusu ve buna paralel olarak yabancılaşma yaşamaktadır (Tripayhy 1986). Ayrıca hoşnutsuzluk; düşük notların, düşük sınav sonuçlarının ve sonuç olarak kopmanın güçlü bir göstergesidir (Connell 1994, 1995). Tüm bu hoşnutsuz duygular, beklentilere göre, çok boyutlu bir yapı ortaya çıkarır.

Tablo 1.1 Kendini Verme ve Hoşnutsuzluğun GÜdüsel Olarak Kavramsallaştırılması (Skinner ve diğ. 2009)

	Kendini Verme	Hoşnutsuzluk
Davranış Başlama Katılıma Devam Yeniden Kendini Verme	Eyleme başlama Çaba, Uğraş Çok çalışma Teşebbüs İnat Yoğunlaşma Odaklanma, Dikkat Konsantrasyon Öğrenme Katılım	Dirençsizlik, Erteleme Vazgeçme, Çekilme Acele İsteksiz Odaklanamama, İhmal Endişe Aklını Verememe Tükenmişlik Hazırlanamama Katılmama
Duygu Başlama Katılıma Devam Yeniden Kendini Verme	Zevk İlgi Keyif alma Memnuniyet Gurur Canlılık Haz	Sıkılma İlgisizlik Hayal kırıklığı/ Öfke Üzüntü Endişe Utanç Kendini suçlama
Bilişsel Oryantasyon Başlama Katılıma Devam Yeniden Kendini Verme	İsteyerek/ Kasıtlı Yaklaşma Hedef ulaşma çabası Yöntem araştırması Gönüllü katılım Mücadele isteği Uzmanlık İş tamamlama, Özen Bütünlük	Amaçsızlık Çaresizlik Kabullenmişlik Gönülsüzlük Karşı gelme Uzak durma Kayıtsızlık Ümitsizlik Baskı altında hissetme

Tablodan da anlaşılacağı gibi kendini verme ve hoşnutsuz, duygu ve davranışları birbirine sıkıca bağlıdır. Örneğin; kararlılık teorisi ve etkili güdü teorileri süreklilik, çabalama gibi davranışların ortaya çıkması için ilgi ve istek gibi tetikleyici duyguların sürekliliğini öne sürer. Eğer çocuklar okul ile ilgili sıkılma, gerginlik, kızgınlık gibi duygular taşırlarsa, bu durum onların akademik etkinliklere katılmalarını baltalayabilir (Skinner ve diğerleri 2009).

Bu bölümün ana konusu motivasyonun ana teorilerini içeren kendini verme ve hoşnutsuzluk gibi yönleridir. Dolayısıyla kendini verme ve hoşnutsuzlukla ilgili olan kısımlara kısaca değinilmiş ve tablolatırılmıştır.

Algılanan Kontrol, Etkililik, Nedensel Yükleme:

Bireyler kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı anlamaya güdülü olup, özellikle de ortaya çıkan sonuçlar önemli ve beklenmedik ise nasıl olduklarını anlama eğilimindedirler (Stipek 2002). Kontrolün yapıları etrafında düzenlenen güdüsel teoriler kendine fayda, algılanan kontrol, nedene bağlama gibi teoriler içerir. Bu teorilerin hedefleri özellikle harekete geçme, hedef gerçekleştirme, aktif girişim, çaba, dikkat, konsantrasyon, engeller karşısında ısrar, vazgeçme, geri çekilme gibi kasti davranışlarını ve etkilerini tahmin etmektir. Örneğin yükleme teorisinin en belirgin davranış göstergesi çaba ve ısrardır (Skinner & diğ. 2009). Çaba ve ısrar kontrol edilebilir, şansızlık ve haksızlık yapıldığına inanma ise kontrol edilemezdir. İçsellik- dışsallık boyutu ise yüklemelerin bireyin kendisi veya kendi dışındaki nedenlerle ilgili olduğudur. Örneğin başarısızlığın nedeni düzenli çalışmamaya bağlanıyorsa içsel yükleme söz konusu olacaktır (Erden ve Akman 1998). Çocukların kendileriyle ilgili nedensel yüklemeleri, ilköğretim çağında gelişmekte olup başarısız veya istenmeyen yüklemeler çocuğun akademik başarısını olumsuz etkilemektedir (Dweck ve Licht 1980; Akt: Gevrek 2009). Nedensel yüklemeler öfke ve utanç gibi duyguların göstergesi olarak kabul edilir ve yüksek algılanan kontrol ile ilgiyi, zevki, isteği çağrıştırırken, düşük kendine etkililik ile endişe ve vazgeçmeyi çağrıştırır (Skinner ve diğ. 2009). Aynı zamanda sınıf ortamında yaşanan bu algılanan kontrol ve yüklemeler öğrencinin çaresizliği öğrenmesindeki etkisinin anlaşılmasında faydalıdır (Kaya 2005).

Öğrenilmiş Çaresizlik:

Öğrenilmiş çaresizlik, süreçte bireyin ne kadar çok çaba harcarsa da bunun hiçbir şeyi değiştirmeyeceğini öğrenmesiyle meydana gelen üzüntülü ümitsiz, aciz ve yetersiz bir hal içerisinde bu pasifliğini istenilmeyen tüm durumlara genellemesidir (Overmier and Seligman 1967; Sünbül ve Gürsel 2001; Peterson ve diğ. 1993). Öğrenilmiş çaresizlik teorilerinin amacı bu gibi durumların güdü eksikliği yaratmada beklenti ve girişimlerin rolünü araştırmaktır. Çünkü birey bu halde, çevresinden gelen uyarıcıları kontrol edemeyip ve benzer bir durumla karşılaştığında ise kontrol altına alabileceği halde kontrol altına alamayıp başarısız olmaktadır. Bunun nedeni önceki yaşantısında, sonuçları kontrol etme davranışını öğrenememesidir (Abramson, Seligman and Teasdale 1978; Kök 1992). Hatta Diener ve Dweck (1978) öğrenilmiş çaresizlik gösteren çocukların başarılı olduklarında bile bunu bir şekilde algılayamayıp bu başarılarını dışsal nedenlere bağladıklarını ifade

etmektedirler. Öğrenilmiş çaresizliği en fazla ortaya çıkaran yüklenme türleri içsel, değişmez ve genel olanlardır (Abramson, Seligman and Teasdale 1978). Öğrenilmiş çaresizliğin karşıtı çaba, ilgi, istek, zevk ve ısrar içerir (Diener ve Dweck 1978).

Başarı Beklentisi ve Değer Verme:

Bireylerin başarmaları ya da yapmaları gereken etkinliklerde sonucun kendilerine fayda yaratacağına inanmadıklarında veya kendileri için düşük değeriğe sahip işlerde güdülenmezler yani etkinlik üzerinde yeteri kadar zaman harcamazlar, ısrarcı olmazlar (Pajares 2002). Bu duruma başarının bir gereksinim olduğu gözüyle bakıldığında ise öğrenci ister istemez başarılı olduğunu düşündüğü aktivitelerde daha fazla zaman harcar, açlığını doyurmaya çalışır, keyif alır, yoğunlaştırılmış olur, sıkılganlığı bırakır (Sünbül ve Gürsel 2001). Başarı beklentisi ve değer verme kuramları gayret, çaba harcama, seçim ve ısrar gibi başarı üstündeki sosyal ve psikolojik etkilere odaklanır, diğer deyişle beklentiler güdü, performans, başarısızlıklar karşısındaki hayal kırıklığını içeren sayısız durumlarda duyuşsal ve davranışsal reaksiyonların ilk belirleyicisidirler (Kiremit 2006; Skinner ve diğ. 2009). Bu kuramı kullanan araştırmacıların çoğu bireysel karar verme ve tercih yapma süreçleriyle ilgilenmektedir (Skinner ve diğ. 2009).

Öz Belirleme (Öz Gerçekleştirme):

Öz Belirleme kuramı psikolojide insan davranışlarının nedenleri şeklinde kullanılan anlamı ile psikolojik süreçleri (açlık, cinsellik gibi) çevresel ve organizmik etkileri, psikolojik, bilişsel ve güdü değişkenlerini içermesinden dolayı ilk olarak kişilik psikolojisi alanında bireysel ayrılıklar kısmında tanımlanmıştır. Öncelikle bireyin içsel ve dışsal etkenlerin etkisi ile nasıl davrandığı ile ilgilenip daha sonra güdülenme alanında bireylerin niçin o şekilde davrandıklarına kilitlenmiştir (Wehmeyer 1999). Öz belirleme kapasitesinden daha farklı olarak bir ihtiyaçtır, ilgisini çekene yönelmek için birey bir seçim yapar, seçimi kendi özgürce yaptığı içinde sonucuna olumlu da olumsuz da olsa razı olur (Deci 1992; Deci & Ryan 1985). Yalnız burada dikkat edilmesi gereken birey dışarıdan müdahaleci her ortam ve kişiden ayrılmıştır. Çünkü birey engellendiğini hissettiği durumlarda psikolojik olarak büyümeyi reddeden, hep kendi kültürü merkezli yaşayan ve bunun dışına çıkamayan, duygudan yoksun bir birey haline dönüşmektedir. Buna en güzel örnek televizyon başında pasifçe oturan, sınıfın en arka sıralarını işgal eden, hiçbir beklentisi olmadan hafta sonunu bekleyen sorumluluk almayan ve yabancılaşmış öğrencilerdir (Ryan & Deci 2000).

Hedefe Yönlendirmeyi Başarma ve GÜdüsel Öz benlik:

Katılımın en açık kavramlarından biri olan öz benlik modeli temel insan ihtiyaçlarına odaklanır ve katılımın öğrencinin içsel motivasyonun altında yatan hazneyi belirli şartlarda harekete geçiren ve dışsal olarak motive edilen etkinlikleri de teşvik etmeyi yansıttığını kabul eder (Skinner ve diğ. 2009). Günlük yaşamda ya da okulda birçok davranışı öğreniriz ve bunları öğrenirken engellerle başa çıkıp bundan keyif alır ya da başaramadığımızda azimle devam eder pes etmeyiz. Ancak okulda yapılan etkinliklerin çoğu öğrenciye hitap etmemekte yani onların dünyası ile köprü kuramamaktadır. Şu da bir gerçektir ki öğrencinin müfredatta yer alan konulardan bazılarını hoşuna gitmese de öğrenmesi gerekir. O halde öğretmenler konuyu öğrencisinin ilgisini çekecek, süreçte yapılan aktiviteleri onun sevdiği aktivitelerle besleyecek ve öğrencinin mutsuz olup sıkıldıkları, gayret göstermedikleri konunun hedeflerinin aslında gerçek hayatta ne kadar işlerine yarayacağını veya yarayabileceğini göstermeleri gerekir. Böylece öğrenci durumu içselleştirecek ve hedefe yönelecektir.

Tablo 1.2 Motivasyon Teorileri ve Kendini Verme, Hoşnutsuzluk ve İlgili Oryantasyon Örnekleri (Skinner ve diğ. 2009)

Motivasyonel Teori	Davranışsal Kendini Verme Örnekleri	Duygusal Kendini Verme Örnekleri	İlgili Oryantasyon Örnekleri
Başarı Hedef Oryantasyonları	Çaba, Emek, Göreve Bağlılık, Erteleme	Istek, Zevk, Endişe	Zorlayıcı Görev Seçimi
Nedensel Yükleme	Çaba, Israr, Vazgeçme, Geri Çekilme	Neşe, Gurur, Ofke, Utanç, Suçluluk	
Etkili Motivasyon	Etkin Katılım	Istek, Neşe	Zorlayıcı Tercihler
Akademik Çalışmalara Katılım Akıcılık	Öğrenmek için Çaba, Harcamaya, Bağlılık	Istek, İlgi	Dikkat Odaklı Psikolojik Yatırım
İçsel Motivasyon	Göreve Bağlılık, Kararlılık	Zevk, İlgi	Odaklanma, Kaynaştırma
Öğrenilmiş Çaresizlik	Pasiflik, İlgisizlik, Kaçınma, Vazgeçme, Cevap Vermede Başarısızlık	Uzüntü, Can Sıkıntısı	Merak, İlginç Tercihler, Yeni Zor Görevler
Uzmanlık	Çaba, Kararlılık, Konsantrasyon	Istek, Zevk	Umutsuzluk
Algılanan Kontrol	Harekete Geçme, Çaba, Kararlılık, Israr	Istek, Zevk	Meydan Okumayı Tercih Etme, Hipotez Testleri, İyimserlik
Öz Belirleme	Katılım, Israr, Geri Çekilme	Zevk, İlgi, İstek	Dikkat
Öz Yeterlik	Harekete Geçme, Çaba, Harcamaya Çalışma Girişimleri	Istekli, Eğlenceli, Enerjik, Endişeli, Kızgın, Alışılmış	Istekli, Esnek, Spontane, Baskıcı ve Katılığa karşı
Motivasyonel Gelişimde Özbenlik Değer Bekleme	Çaba, Yoğun İş, Israr, Geri Çekilme, Pasiflik	Endişe, Pes Etme	
Katılım/ Kimlik	Başarı Savaşı, Çaba, Emek, Israr	Istek, İlgi, Uzüntü, Engellenme	Dikkat, Konsantrasyon, Zorlayıcı Tercihler
	Aktif Davranışsal Katılım	Isteği Tanımlama	Gerekenden Fazla Zaman ve Çaba Harcaması

İçsel Motivasyonda Bireysel Farklılıklar:

İçsel güdülenme içselleştirme, hakim olma, araştırma ve keşfe meyilli olup; bunları yapabilmek için ona gereken enerjiyi öğrencinin sahip olduğu doğal merak ve ilgi sağlar. Bu yüzden içsel güdünün eğitim teorileri çocuklar arasındaki bireysel farklılıklara odaklanmayı önermektedir. Çünkü akademik ortam birçok öğrenci için ilginç gelmemekte ve hatta zorlayıcı özellik göstermekte, bunun sonucunda da öğrencilerin çoğu, sınıf içerisinde içsel güdülenmeleri olmadan sadece oturup ödevlerini yaparak sınıf içi etkinliklere duyarsız bir şekilde öğrenim hayatlarını devam ettirmektedir. Oysa okul içerisinde yalnızca eğitim verilen bir beton yığını olmayıp, sosyal gelişimi ve bireysel değerleri içinde bulunduran, öğrencilerin zihinsel yetenekleri yanında psikolojilerini de

olumlu etkileyen, meraklı, kararlı, istekli bireylerin yetiştirildiği meydan okuyucu özelliklerle şekillenen neşeli bir bütünsel bir ortamdır (Skinner ve diğ. 2009; Deci ve Ryan 1985; Ryan 1995).

Akademik Çalışmalara Öğrenci Katılımı:

Öğretimin gerçekleştiği ortamda öğrencilerin ilgisini çekmenin ve bunun devamını sağlamanın sırrı öğrenci katılımını sağlamaktan geçmektedir. Katılım terimi aktif katılım, yoğun dikkat, sorumluluk yerine geçmektedir. Araştırmacılar akademik çalışmalara öğrenci katılımını, öğrencinin psikolojik yatırım, öğrenme çabası, anlaması, bilgiyi iyice öğrenmesi yetenekleri ya da ilerlemesi niyetlenen akademik çalışmadaki ustalıkları olarak tanımlanmaktadır. Çünkü katılım terimi öğrenmek için çaba ve motivasyondaki içsel özelliği anlatmaktadır. Öğrenci katılımının sağlanamaması yani çaba ve konsantrasyondaki eksiklik veya ilginin çekilememesinden dolayı öğrencilerin sıkıldıkları, hiçbir şey yaşamamaktansa kötü şeyler yapmayı yeğledikleri ve heyecan aradıkları vurgulanmıştır. Bunun da beraberinde arkadaşlarıyla konuşma, yanındakileri rahatsız etme, dışarıyı izleme, ilgisizlik gibi kendini verememe ve hoşnutsuz davranışlar meydana gelmektedir. Okula ve derse katılmama konusundaki çalışmalara bakıldığında, katılmama konusunun bedellerinin yukarıdaki ilgisizlik durumlarından çok daha ağır olan okulu bırakmalara kadar uzandığı belirlenmiştir. Katılımın seviyeleri akademik çalışmalara katılım miktarı (devam, tamamlanan görevin parçası, çalışmaya harcanan zaman) öğrencinin konsantrasyon yoğunluğu, isteği, ifade ettiği ilgisi ve çalışmayı tamamlamaya olan ilgisi gibi dolaylı göstergeler yorumlanmalı ve hesaplanmalıdır. Çünkü öğrenci ders sırasında acık olarak cevap vermeyebilir, açıklama yapmayabilir; ancak zihinsel olarak kendini verebilir (Aksoy 2000; Barton 2004; Christenson, Sinclair, Lehr ve Hurley 2000; Sanemoğlu 2005; Skinner ve diğ. 2009; Voekl 1997; Yavuzer 1999).

Katılım ve kimlik:

Okul başarısındaki katılım kimlik modelleri öğrencilerin okula aktif katılımı, sınıf çalışmaları ve buna eşlik eden okul kimliği duygusunu vurgulamaktadır. Öğrencinin gerçek ya da ideal kimlik algısı ile etkinliğe katılım arasında ilişki vardır. Yani öğrenci kendi algılama biçimiyle çevresinde meydana gelen olaylardan kendi yeteneklerini geliştirecek olanlarla ilgilenir diğer etkinliklere etkin bir katılım göstermez. Mesela kendini atletik gören biri, tenis oynamaya daha çok değer verirken, kendini akademik gören bir kişi, kitaplara ya da entelektüel sohbetlere değer verebilir. Öğrencilerin sınıftaki

davranışsal tutumları (katılma, okuma, çalışma, sorulara cevap verme) birinci seviye katılım olarak adlandırılır ve öğrenmenin meydana gelmesi için gerekli ilk malzeme olarak görülür. Bu yüzden bunun eksikliği ilk başlarda okul yaşamı için risk oluşturur. Öğrenciler okula devam ettikçe ikinci seviye katılım gerçekleşir ve bu da öğretmenle iletişimin başlangıcı ve gerekenden çok çaba ve zaman harcanarak istek göstermeyi içerir. Ayrıca sınıf içi etkinliklere katılım ile birey gelecekte topluma daha kolay adapte olabilen, toplumsal sorunların farkına varabilen ve bu sorunları giderebilen, değerlendirebilen bir kimliğe sahip olabilecektir. Etkinliklere katılımın sağlanması için her öğrencinin kişilik özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmak katılımın miktarını ve niteliğini artıracaktır. Çünkü öğretmenin sınıfa ve öğrenciye bakışı, öğrencinin duygusal ve davranışsal özelliklerini bilmesi o öğrencinin sınıf içi davranış ve etkinliklerinin çerçevesini oluşturur. Örneğin öğretmenin otoriter, sert, hoşgörülü, anlayışlı, sabırsız, yol gösterici gibi özelliklere ve iletişime sahip olması katılım ve kimliği olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Sağlam 2006; Sönmez 2004; Mc Inerney ve Mc Inerney 2002).

Tüm bunların ışığında genel varsayımlar daha destekleyici bir sınıf ortamının kendini vermeyi aktif hale getirirken; daha az destekleyici bir sınıf ortamının hoşnutsuzluğu artırdığını öne sürer. Motivasyon için sağlanan destek pedagojik olduğu kadar özerklik ve iyimser özellikleri de içerir. Öğrenci öğretmen ilişkisinin iyilik düzeyi; öğrencinin akademik kendini vermesini, sınıftaki çabasını, okula ilgisini, bağlantısını ve başarısını da etkiler (Skinner & diğerleri 2009; Birch & Ladd 1997, 1998; Goodenow 1993; Murdock 1999).

1.6. Tezin Amaç ve Önemi:

Günümüzde yaşanan hızlı, ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam şeklimizi önemli ölçüde değiştirmiştir. Küreselleşme, uluslararası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir. Bütün bunlar dikkate alındığında ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliğinin ve bu süreçte fen derslerinin anahtar bir rol oynadığının bilincindedir (MEB 2005).

Bir ülkenin ihtiyacı olan çağın gerektirdiği nitelikli insan gücünün kazandırılmasında ilköğretimden başlayarak okullarda etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Kaptan 1998).

Öğrencinin özgürlükçü bir ortam içerisinde edilgen olmadan, kurulu düzeni devam ettirmek yerine sorgulayıp verilen eğitimi içselleştirerek genel yaşamda pratiğe dökmesi gerekir. Öğretmenin öğretip, öğrencinin sadece ders aldığı; öğrencinin düşünmeden öğretmenin onun hakkında her şeyi düşündüğü; öğretmenin sınıftaki otorite olup, öğrencinin uslu uslu ders dinlediği yerlerde öğretmen öğrenme sürecinin öznesi haline gelirken öğrenciler sadece birer nesneye dönüşürler. Bu durumda öğrenci yaptığı işe yabancılaşmış ve herhangi bir sınıf içi etkinliğe katılımında bulunabilecek durumda olmayan tepkisiz bir canlı olacaktır (Freire 2006). Oysa eğitim-öğretim sürecinin en değerli ögesi öğrencidir. Özellikle öğrencilerin duygu, düşünce, güdü ve güdülenmeleri kendilerinin başarabileceklerine olan inançlarını yani öz yeterliklerini etkiler.

Araştırmacılar bireyin istediği sonucu yaratacağına inanmadığı sürece bir konuda girişimde bulunmasını ve herhangi bir işe başladığında veya devam ederken güçlükle karşılaşıldığında ısrarcı davranılmasını beklememek gerektiğini belirtirler. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Böylece güdülenmeyle öğrenci kendine yararlı olduğuna inandığı için akademik çalışmalara eğilimli hale gelip, başarı beklentisi artar ve öz yeterliliği yükselir (Goldberg ve diğ. 2001; Sanemoglu 2005; Pajares 2002; Woolfolk 1998).

Öz yeterliği yükselen öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımlarına ilişkin algıları da olumlu yönde etkilenip doğrudan duygu ve davranışlarını etkileyecektir. Kendi isteği ile öğrenme yaşantılarının içinde yer almak isteyerek yaşantı geçirmekten korkmayacaktır (Atik 2010). Bu nedenle öğrencinin derse kendini verme ve hoşnutsuzluğunun öz yeterlik ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerde öz yeterlik çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Ancak öğrenci öz yeterliği ile etkin katılım yani kendini verme ve hoşnutsuzluk arasındaki ilişkilere değinilmemiştir. Bu çalışma ile güdüsel özelliklerin, öz yeterliliğin ve etkin katılımın (kendini verme ve hoşnutsuzluk) arasındaki ilişkiye ışık tutulmaya çalışılacak ayrıca cinsiyet, sınıf seviyesi ve karne notu gibi faktörlerle ilişkileri incelenecektir.

1.7. Problem Cümlesi

Cinsiyet, sınıf seviyesi ve başarı durumlarına göre ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi öz yeterlik algıları ve etkin katılımlarıyla, öz yeterlik algıları ve etkin katılımları arasındaki ilişki nelerdir?

1.7.1. Alt Problemler

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi öz yeterlik algıları nasıldır?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Sınıf seviyesine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi öz yeterlik algıları anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Karne notlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve teknoloji dersi öz yeterlik algıları anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine etkin katılım düzeyleri nedir?
6. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine etkin katılım düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. Sınıf seviyesine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine etkin katılım düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
8. Karne notlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve teknoloji dersine etkin katılım düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
9. Öğrencilerin öz yeterlik algıları ile derse etkin katılım arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.8. Tanımlar

Fen: Sistematik bir şekilde doğal dünyayı araştırma işlemleri ve süreci ve bu süreç sonunda elde edilen doğal dünya hakkındaki organize bir bilgi bütünü (MEB 2005).

Güdü: Kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içerisinde barındıran kompleks bir yapı (Açıkgöz 2007).

Öz yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin inancı (Bandura 1994)

Etkin Katılım: Bireyin bir akademik işe kendini en üst düzeyde vermesi (Güvenç 2011).

1.9. Sınırlılıklar:

1. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Edirne ili Keşan ilçesi dokuz tane ilköğretim okulu ile sınırlıdır.

1.10. Sayılılar:

1. Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etme gücüne sahiptir.
2. Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarını (öz yeterlik ve etkin katılım ölçeği) uygun şekilde ve içtenlikle yanıtlayacaktır.
3. Uygulama aşamasında kontrol altına alınamayan değişkenlerin bütün öğrencileri eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
4. Öğrencilerin karne notları onların fen başarısını doğru yansıtmaktadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda öz yeterlik ve kendini verme ve hoşnutsuzluk alanlarında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir

2.1. Öz Yeterlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Savran (2002), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarını üniversite, cinsiyet ve sınıf farkı değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Buna ek olarak fen bilgisi aday öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi inançları, alınan eğitim dersleri ve akademik başarı arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen öğretimi öz yeterlik ölçeğinin kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarındaki inançlarının oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inançları incelendiğinde, ders yönetimi alt boyutlarında disiplinli bir yaklaşıma sahip oldukları, insan yönetimi alt boyutunda ise disiplinli olmayan bir yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca çözümlene sonuçları, öz yeterlik inançları yüksek olan fen bilgisi öğretmen adaylarının insan yönetim boyutunda disiplinli olmayan bir yaklaşıma sahip olurken, ders yönetimi boyutunda ise disiplinli bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermiştir.

Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu'nun (2002) yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen kavramlarını anlama düzeylerini, fen öğretimi üzerine geliştirdikleri, tutum ve sahip oldukları öz yeterlik inançlarını saptamak istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, aday öğretmenlerin fen öğretimine yönelik olumlu öz yeterlik inancı ve tutum geliştirmelerine karşın fen konularında kavram yanlışlarına sahip oldukları saptanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları, başka bir deyişle, öğretmen adaylarımızın büyük bir çoğunluğunun fen bilgisi dersini etkili bir biçimde öğretebileceğine ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını artırabileceğine inanmakta oldukları görülmüştür. Aynı zamanda, fen öğretimi öz yeterlik inancı ile fen öğretimine yönelik tutum arasında bir ilişki olduğu saptanmış; fen dersini

etkili bir biçimde öğreteceğine inanan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği görülmüştür.

Dağlı (2002), ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin, fen bilgisi öğretimi davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda II. kademedeki görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin, fen bilgisi öğretimi davranışlarına ilişkin algıları arasında, cinsiyet ve seminer ya da kursa katılma değişkenleri açısından anlamlı fark saptanmamıştır. Mezuniyet değişkeni açısından sadece “sessizlik”, mesleki kıdem değişkeni açısından ise sadece “çeşitli teşvik edici dersler verme” boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Vardarlı (2005) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada da öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerini cinsiyet, yaş, algılanan başarı düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, algılanan ana baba tutumu, algılanan gelir düzeyi, özsaygı düzeyi, sosyal beceri düzeyi ve denetim odağı değişkenleri açısından yordamıştır. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizinde yüksek özsaygı, sosyal beceri, algılanan başarının zayıf olması, algılanan gelirin yüksek olması, orta düzeyde özsaygı, algılanan başarının zayıf olması, annenin okur yazar ya da ilköğretim mezunu olması, oniki yaşında olmak ve babanın ortaokul mezunu olması değişkenleri önemli yordayıcılar olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları genel öz yeterliliğin en önemli yordayıcısının öz saygı olduğunu, bunu ikinci önemli yordayıcı olarak sosyal becerinin, daha sonra da algılanan başarı düzeyi, algılanan gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin izlediğini göstermiştir.

Önen ve Öztuna (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı; ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun onların mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiğini tespit etmektir. Araştırma sonucunda fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin mesleki bakımdan kendilerine güvendikleri ve sorumluluk aldıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusu taşıdıkları saptanmıştır.

Kiremit (2006), öğretmen adaylarının fen bilgisi kapsamındaki biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin araştırmıştır. Ayrıca araştırmada cinsiyet, yaş,

mezun olunan lise türü, alanı ve sınıf bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının yaşları ve sınıf seviyeleri arttıkça biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca lise türü, cinsiyet ve araştırmanın yürütüldüğü üniversitelere göre öğretmen adaylarının fen bilgisi kapsamındaki biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar da ortaya çıkmıştır.

İsrael (2007), doktora tezi çalışmasında fen derslerindeki öz düzenleme davranışlarını tespit ederek, öz düzenleme, öz yeterlik, başarı ilişkisini ortaya koymak istemiştir. Araştırma sonucunda öz düzenleme eğitimi öğrencilerin fen bilgisi dersi başarısını arttırdığı, fen bilgisi dersinin öz düzenlemeyi geliştirici bir şekilde işlenmesi öğrencilerin genel olarak fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açtığı, geleneksel öğretim öğrencilerin fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinde bir değişikliğe yol açmadığı ve öz değerlendirme ve fen bilgisi öz yeterlik düzeyleri arasında paralellik saptanmıştır.

Günay, Çetin ve Hamurcu (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı; fen öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ile sahip oldukları problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin araştırılmasıdır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; fen öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının genelde olumlu yönde olduğu söylenmiştir. Ayrıca örnekleme yer alan ve fen bilgisi dersini okutmakta olan öğretmenlerin genel olarak problem çözme becerilerinin de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin merkez ya da çevre ilçelerde görev yapmaları; yaşları ve mesleki kıdemleri gibi değişkenlerin onların fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarında ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmadığı görülmüştür. Cinsiyet ve mezun olunan alan açısından ise bazı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ile bireysel öz yeterlik inancı alt boyutu arasında ise; orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre; öz yeterlik alt boyutunda yüksek değerlere sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri açısından da kendilerini yeterli algıladıkları söylenmiştir.

Çakır ve Şenler'in (2007) yaptıkları çalışmada amaç Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalındaki öğrencilerin fen öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemektir. Araştırmada, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının buldukları bölümlere ve sınıflara, cinsiyetlerine ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz

yeterlik algılarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçları, bayan ve erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları konusunda bir farkın olmadığı, fen bilgisinde okuyan öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu, sınıf düzeyine bakıldığında son sınıfa devam eden öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının alt sınıflara devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının başarı düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Denizoğlu (2008) yüksek lisans çalışmasında amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç puanları, kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi puanları orta düzeyin üzerinde iyi seviyede olduğu, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından (kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi) aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları ve öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Kahyaoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz yeterlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programında okuyan son sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz yeterliliklerinin birbirinden farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Özkan (2010) yüksek lisans çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerin bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları incelenmiş, fene yönelik tutumlarına bakmıştır. Araştırma sonucunda web destekli yürütülen fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu, altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik algısı web ortamında yürütülen etkinlikler sonrasında anlamlı bir farklılık göstermediği, web desteği ile

sunulan fen ve teknoloji dersi öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

Ilgaz (2011) doktora çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, öz yeterlik ve özerklik algılarının akademik başarıyı tahmin etmelerini ve kendi aralarındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak tüm değişkenleri direk veya dolaylı yoldan tahmin eden değişken öz yeterlik algısıdır. Öz yeterlik algısı kızlarda erkeklerden daha yüksek ve sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. Öz yeterlik algısının tahmin ettiği değişkenlerin ortalamaları da cinsiyet ve sınıf düzeyine göre benzerlik göstermektedir.

2.2. Öz Yeterlik ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Tippins (1991) yaptığı çalışmada, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin seçmeli fen bilimleri kurslarına kayıt olma amaçlarının fen bilgisi öz yeterliği ile cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, öğrencilere öncelikle öz yeterlik ölçeği daha sonra ise genel akademik öğrenci öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır; erkek öğrencilerin fen bilgisi öz yeterlik algısının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüş ve bu yüzden fen sınıflarına daha meyilli oldukları anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da, fen bilgisi öz yeterlik algısının genel akademik öz yeterlik algısından farklı olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Bong (1998) yaptığı çalışmada; bireysel farklılıkların akademik öz yeterlik algısını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmaya Amerika’ da öğrenim görmekte olan ileri seviye ve normal seviyeden seçilen, İspanyol kökenli ve İspanyol kökenli olmayan öğrenciler katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla, hem sayısal hem de sözel alanda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları, yüksek başarı seviyesine sahip sınıfta öğrenim gören öğrenciler, düşük başarı seviyesine sahip sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Kim ve Park (2000) tarafından yapılan çalışmanın iki temel amacı vardır. Birincisi, öz yeterlik algısının hiyerarşik yapısını genellik seviyesi bakımından incelemek; ikincisi ise konu odaklı öz yeterliğin izafi kudretini incelemektir. Araştırma Kore’de dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerle erkek

öğrenciler arasında öz yeterlik algısında anlamlı bir farkın olmadığı, bir alandaki öz yeterlik beklentisinin diğer alanlardaki akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve akademik öz yeterlik algısının, konu, bağlam odaklı öz yeterlik algısı kadar gerekli olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır.

Britner ve Pajares (2001) orta öğretim öğrencilerinin fen güdü inançlarının cinsiyetlerine ve etnik kökenlerine göre nasıl değiştiğini anlamak ve fen öz yeterliğinin fen başarısını ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla, Amerika Birleşik Devletleri'nde yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha güçlü öz yeterliğe ve öz düzenlemeye sahip oldukları bu sebeple fen bilimleri dersinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek not aldıkları, beyaz öğrencilerin daha güçlü öz yeterlik algısına sahip oldukları ve başarı elde ettikleri, Afrikalı Amerikalıların ise daha güçlü içsel hedefler kurdukları ortaya çıkmıştır.

Schunk (2001), ödül ve hedefler yoluyla öz yeterlilik ve başarının artırılması: öz yeterliliğin motivasyon ve bilgiye yönelik etkilerini araştırmıştır. Çalışma ilköğretim okulundan seçilen ve yaşları dokuz ile onbir arası değişen orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun cinsiyetinin öz yeterlilik üzerinde önemli farklılıklara veya kayda değer etkileşime yol açmadığını ve öz yeterlilik algıları sonraki başarılı performansları ile pozitif ilişki içerisinde olduğunu ve ödüller+hedefler koşullu eğitim gören öğrencilerin sadece hedef koşullu ve sadece ödül koşullu eğitim gören öğrencilerden daha yüksek öz yeterlilik algısı gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Sottile, Carter ve Carter (2001) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinde bireysel gelişim, fen bilgisi dersi başarısı ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akademik öz yeterlik algısı, başarı ve kariyer seçimi arasında olumlu bir ilişki bulunmuş ve ortaokul öğrencilerinin bireysel gelişimi, fen bilgisi dersi başarısı ve öz yeterlikleri arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Milner ve Woolfolk Hoy (2002) yaptıkları bir araştırmada ise; varoş mahallelerde çalışan lise öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla, yine varoş mahallelerde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucu lise öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının; okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkında ne düşündüğünden

fazlasıyla etkilendiği, lise öğretmenlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, cinsiyet ve yaşın öz yeterlik sonuçları üzerinde etkili olmadığı da görülmüştür.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen öz yeterlik destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik kararlarında okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç gereç donanımının etkisi ile okul yönetimi, meslektaşlar ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden alınan dönütlerin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdemleri ile öz yeterlikleri arasında zayıf bir ilişki olduğu, lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlikleri birbirleri ile karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin, önemli bir farkla en yüksek öz yeterliğe sahip oldukları anlaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerinden, okulun sosyo-ekonomik çevresinden ve araç-gereç donanımından etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Morell ve Carroll (2003) tarafından yapılan çalışmada amaç, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyen program faktörlerini tanımlamaktır. Bu araştırma da özellikle fen öğretimi dersinin, öğretmenlik uygulaması ve alan derslerinin öz yeterlik inancına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda sadece fen öğretimi dersinin öğrencilerin özellikle kişisel öz yeterlik boyutunda olumlu yönde etkilediği ve konu alanındaki bilgi artışının öz yeterlik inancında otomatik artışa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Andreou (2004), zorbalık/kurban etme problemleri ve Makyavelizm inançlarının öğeleri, öne sürülen öz yeterlik, okul çağındaki çocuklar arasında öğrenme ve performans için öz yeterlilik maddeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Yunanistan'daki ilkokullarda okuyan dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kızlarla erkekler arasında önemli bir öz yeterlilik farklılığının bulunmadığı belirlenmiştir. Korelasyonlar erkeklere ve kızlara ayrı ayrı uygulandığında tüm makvellizm faktörleri ile öz-yeterlilik arasında önemli hiçbir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Lane, Lane ve Kyprianou (2004) öz yeterlik ve benlik kavramının, önceki akademik başarılar ve akademik edim üzerindeki etkisini incelemiştir. Lisansüstü üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde yapılan çalışmada öz yeterlilik ile benlik

kavramları arasında yüksek ilişki ve öz yeterliğin önceki başarılar ile akademik edim arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur.

Bleicher ve Lingren (2005) tarafından yapılan çalışmada amaç, yapılandırmacı öğrenme metotlarının uygulandığı sınıftaki fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik kişisel öz yeterlik inançları, sonuç beklentisi puanları ve kavramsal anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme metotlarının kullanıldığı sınıfın etkisi ile öğretmen adaylarının kişisel öz yeterlik inançlarında sonuç beklentisinde ve kavramsal anlama düzeylerinde yükselmelerin olduğu tespit edilmiştir.

Bassi, Steca, Fave and Caprara (2007) tarafından yürütülen çalışma, farklı seviyelerdeki akademik öz yeterlik algıları ile öğrenme etkinlikleri ve öğrenci deneyimlerini içermektedir. Araştırma sonucu öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilere göre daha fazla akademik ilgi ve istek duydukları, öz yeterlilik algıları yüksek öğrenciler, ödevlerini hazırlamak için daha fazla zaman harcadıkları ve öğrenme etkinliklerine katılma konusunda olumlu deneyimlere sahip olmaları ortaya çıkmıştır.

2.3. Etkin Katılım (Kendini Verme ve Hoşnutsuzluk) ile İlgili Yurt İçi - Dışı Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında yurt içinde öğrencilerin derse kendini vermelerini ve hoşnutsuzluklarını ölçecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise öğrencilerin etkin katılımlarının boyutları olan kendini verme ve hoşnutsuzlukları ile ilgili aşağıdaki araştırmalara değinilmiştir.

Skinner ve Belmont (1993) tarafından yapılan çalışmada öğretmen öğrenci etkileşiminin, öğrenci ve öğretmen algısını nasıl etkilediğini ve aynı yıl içerisinde öğrencilerin derse veya okula kendini vermelerini test etmişlerdir. Çalışma için örnekleme sınıf ve cinsiyet bazında yaklaşık olarak eşit bölünmüş üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ve onların bayan öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda korelasyon ve ilişki analizleri yöntemiyle öğretmen katılım ve davranışının öğrencilerin sınıfta deneyimlerinin merkezi olduğunu belirlemişler, öğretmenin temin ettiği özerklik desteği ve ideal yapının yıl boyunca öğrencilerin güdülerini belirleyeceğini ortaya

koymuşlardır. Test edilen öğretmen davranışları hem öğrencilerin kendini vermelerini etkiler hem onlardan etkilenmektedir. Aynı zaman da davranışsal hoşnutsuzluk gösteren öğrencilerin güdülerini daha da azaltan öğretmen tepkilerini aldıkları ortaya çıkmıştır.

Skinner, Furrer, Marchand ve Kinderman (2008) tarafından yapılan çalışmada okul yıllarında öğretmen desteğinin kolaylaştırıcı etkisi, öğrenci öz algıları (yeterlik, özerlik, bağlılık) ve iç dinamiklerin davranışsal ve duyuşsal olarak kendini verme ve hoşnutsuzlukları üzerindeki etkileri araştırılmak istenmiştir. Örnekleme cinsiyet ve sınıf düzeyinde yaklaşık olarak eşit ayrılmış dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar olan öğrencilerden ve onların öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen desteğinin ve öğrenci öz algılarının öğrencinin kendini vermesini aktif hale getirdiğini, öğretmen öğrenci ilişkisinin iyi olması hoşnutsuzluğu düşürürken öğrencinin ilgi, çaba ve okulla bağlantısı yükselttiğini, sadece davranışların duygular üzerinde değil duygularında davranışlar üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkmıştır.

Skinner, Kinderman, Furrer (2008) çalışmalarında öğrenci ve öğretmen raporlarında kendini verme kavramını incelemeyi ve raporların ilişkisini inceleyip motivasyon kavramını tetikleyen kişisel ve bağlamsal faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Örnekleme üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrenciler ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda genel olarak davranışsal ve duyuşsal bileşenleri ortaya çıkaran öğrenci ve öğretmen raporlarından elde edilen çok boyutlu yapılar kesin olarak (olumlu şekilde) bağlantılı iken kendini verme ve hoşnutsuzluğun her bir bileşeni olumsuz bir şekilde birbiri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Raporlardan elde edilenlerle öğretmen ve öğrencilerin duygudan çok davranışta uyum gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler güdülenmeye yön verdiği varsayılan bireysel ve kişilerarası faktörler açısından teorik olarak birbiri ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Güvenç (2011) tarafından yapılan çalışmada amaç lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki güdüsel düzenlemelerini ve coğrafya dersine katılım durumlarını; öğrencilerin güdüsel düzenlemeleri ile katılımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerinin coğrafya dersine katılımlarının ve güdüsel durumlarının orta düzeyde olduğu, öğrencilerin güdüsel düzenlemeleriyle derse katılım arasında ilişki olduğu bulunmuştur..

Görüldüğü gibi yurt içinde ve yurt dışında öğrencilerin derse veya okula kendini vermeleri ve hoşnutsuzlukları ile ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile literatüre katkı sağlanması beklenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi belirtilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar 2006). Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde etkin katılımları ve öz yeterlikleri ölçülmüş bunun sonucunda birbirleriyle olan ilişkileri belirlenip aynı zamanda cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumlarına göre değerlendirilmesi yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2011-2012 yılında Edirne ili Keşan ilçesindeki yirmi ilköğretim okulunda eğitim-öğretim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Keşan ilçesindeki dokuz tane ilköğretim okulunda okuyan 450 öğrenciden oluşturmaktadır. Okullar deneyimli öğretmenlerin, yöneticilerin ve müfettişlerin bilgilerine başvurulup aynı zamanda Seviye Tespit Sınavlarından (SBS) alınan puanlar göz önüne alınarak iyi, orta ve düşük başarı seviyesine sahip okullardan üçer tane alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okul, sınıf ve cinsiyete göre öğrencilerin dağılımı Tablo 3.1 ' de verilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma Veri Analizi Gerçekleştirilen Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

OKUL KODU	6		7		8		TOPLAM		
	E	K	E	K	E	K	6	7	8
1	11	7	9	9	9	9	18	18	18
2	10	8	9	9	8	9	18	18	17
3	8	8	9	9	8	9	16	18	17
4	9	7	8	8	8	9	16	16	17
5	8	8	8	8	8	9	16	16	17
6	8	8	8	8	8	8	16	16	16
7	9	7	8	8	8	8	16	16	16
8	9	8	8	8	8	8	17	16	16
9	9	8	8	8	8	8	17	16	16
TOPLAM	81	69	75	75	73	77	150	150	150

Araştırma, çalışma grubuna giren okullarda ilgili sınıf düzeyinde, rastgele bir şubenin öğrencileri arasından rastgele belirlenen öğrencilere veri toplama aracı verilerek uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan veri toplama araçları gözden geçirilerek eksik ve hatalı bilgi olduğu belirlenenlerin yerine yeniden rastgele belirlenen öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Çalışmaya kodu bir olan okuldan 54, iki olan okuldan 53, üç olan okuldan 51, dört olan okuldan 49, beş olan okuldan 49, diğer okullardan ise 48 öğrenci katılmıştır. Bu katılımcıları, 6. sınıflardan 150 (81 erkek, 69 kız), 7. sınıflardan 150 (75 erkek, 75 kız), 8. sınıflardan 150 (75 erkek, 73 kız), olmak üzere toplam 450 (229 erkek, 221 kız) gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, fen ve teknoloji dersi öz yeterlik ölçeği ve etkin katılım ölçeği ile elde edilmiştir.

3.3.1. Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Ölçeği

Fen ve Teknoloji dersinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını ölçmek için Ilgaz (2011) tarafından çeşitli ölçeklerden teorik olarak öz yeterlik

kavramı ile uyuşan maddelerin alınıp Bandura' nın önerdiği şekline çevirmesiyle elde ettiği ölçek kullanılmıştır. Ölçek Becerebilme İnancı (3) ve Öğrenebilme İnancı (8) olmak üzere 2 alt boyuttan ve 11 maddeden oluşup toplam korelasyonları 0,48 ile 0,73 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesi için verilebilecek değerler 0 (sıfır) ve 100 (yüz) arasındadır. Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algısı adlı ölçeğin Cronbach alfa değeri öğrenibilme inancı için ,82 ve becerebilme inancı için ,83' tür. Çalışmamızda elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve Tablo 3.2' de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Faktörlerindeki Madde Sayıları ve Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach alfa
Öğrenebilme İ.	8	0.94
Becerebilme İ.	3	0.92
FTD-ÖYÖ	11	0.96

İlgaz tarafından yapılan analiz sonucunda model uygunluğu için elde edilen uyum indislerinin AGFI= 0,90; RMSEA=0,078; TLI=0,91 ve CFI=0,93 olduğu belirlenmiştir. Çalışma örneğimizden elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ise Ki Kare ($\chi^2 = 120,01$), serbestlik derecesi (df=43) oranını $\chi^2/df = 2,79$; GFI= 0,95; RMSEA= 0,068; TLI= 0,97 ve CFI= 0,98 bulunmuştur. RMSEA değerinin 0,05 ve 0,08 değerlerinin arasında olması, CFI ve GFI değerlerinin 0,90 değerinden yüksek olması uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstergesidir (Şimşek 2007). Öz yeterliği belirlemek amacıyla uygulanan ölçeğe ait madde örnekleri Ek 1' de verilmiştir.

3.3.2. Etkin Katılım Ölçeği

Güvenç (2011) tarafından öğrencilerin derse kendini verme ve hoşnutsuzluk durumlarını belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Wellborn (1991) tarafından geliştirilen ölçekteki maddelerin yanı sıra öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden yola çıkarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin davranışsal-duygusal kendini verme ve davranışsal - duygusal hoşnutsuzluk olmak üzere 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Kendini verme grubunun cronbach alphası 0.84 ve hoşnutsuzluk grubunun ise cronbach alphası 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin

değerlendirilmesi için verilebilecek değerler 1 (bir) ve 4 (dört) arasında olup; dört "kesinlikle doğru", üç "çoğunlukla doğru", iki "çoğunlukla doğru değil", bir "kesinlikle doğru değil" anlamlarını ifade etmektedir. Çalışmamızda bulunan maddelerin Cronbach Alpha sayıları ise Tablo 3.3' te verilmiştir.

Tablo 3.3 Etkin Katılım Ölçeğinin Faktörlerindeki Madde Sayıları ve Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach alfa
Davranışsal Kendini Verme	4	0,87
Davranışsal Hoşnutsuzluk	4	0.85
Duygusal Kendini Verme	4	0.86
Duygusal Hoşnutsuzluk	4	0.87

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre Ki Kare ($\chi^2=245,66$), serbestlik derecesi (df=164, p=0.00) oranını $\chi^2/df=1,49$; RMSEA= 0,065; CFI=0,91; GFI= 0,9 hesaplanmıştır. Örneklemimizden elde edilen sonuçlara göre ise Ki Kare ($\chi^2=176,66$), serbestlik derecesi (df=98, p=0.00) oranını $\chi^2/df=1,80$; RMSEA= 0,056; CFI= 0,97; GFI= 0,92 hesaplanmıştır. Ölçek puanları göz önüne alındığında öğrencilerin derse etkin katılımlarını ölçmek için geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Etkin katılımı belirlemek amacıyla uygulanan ölçeğe ait madde örnekleri Ek 2' de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama sürecinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin toplama sürecine girmeden önce ilgili Edirne Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçeklerin uygulanmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır.

2. Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ölçek uygulanmasına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere uygulanmasına yönelik bir uygulama planı çıkarılmıştır.

3. Uygulama planı içerisinde yer alan derslerin öğretmenleri ve okul müdürleri ile görüşmüş ölçek uygulanmasına yönelik gerekli onay alındıktan sonra öğrencilerin fen ve

teknoloji dersi öz yeterlik inançları ve etkin katılımlarına yönelik ölçekler, ilköğretim 6.- 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ders öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

4. Veriler 2011–2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında toplanmış ve verilerin toplanması dört hafta sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 18.0 programı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla istatistiksel aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız (ilişkisiz) örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), Scheffè testi kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ve öğrencilerden elde edilen puanlarla toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz yeterlik Algıları

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi genel öz yeterlik algılarını ve bu algılarının alt boyutları olan Öğrenebilme-Becerebilme İnançlarını belirlemek için boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Öğrenebilme İ.	450	214.12	61.82
Becerebilme İ.	450	598.70	156.73
FTD-ÖYÖ	450	812.82	213.58

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi gerek Öğrenebilme İnancı (\bar{X} =214,12) gerekse Becerebilme İnancı alt boyutlarında (\bar{X} =598,70) öğrencilerin aritmetik ortalamaları oldukça yüksektir. Öğrencilerin ölçeğin genelinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının da (\bar{X} = 812,82) oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi Öz Yeterlik Algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

4.2. Cinsiyete Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2 İlköğretim İkinci Kademe Kız ve Erkek Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algılarının Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öğrenebilme İ.	Kız	221	220.48	61.89	448	2.16	.75
	Erkek	229	207.97	61.27			
Becerebilme İ.	Kız	221	621.22	151.15	448	3.02	.14
	Erkek	229	576.96	159.27			
FTD-ÖYÖ	Kız	221	841.71	207.63	448	2.84	.21
	Erkek	229	784.94	215.97			

Fark önemli $p < ,05$

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi kız öğrencilerin öz yeterlik algısı ortalamalarının Öğrenebilme İnancı alt boyutunda ($\bar{x}= 220,48$) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}= 207,97$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Becerebilme İnancı alt boyutunda da kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}= 621,22$) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}= 576,96$) yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçek geneli incelendiğinde de kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 841,71$) erkek öğrencilerinkinden ($\bar{x}= 784,94$) yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Test sonucunda gerek alt boyutlarda gerekse testin genelinde ($t= 2,84$) $p> ,05$ olduğundan aritmetik ortalamalar arasındaki fark anlamsızdır.

Bu doğrultuda ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi Öz Yeterlik Algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

4.3. Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları

Sınıf seviyesine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz yeterlik algılarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin sınıf seviyesine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3 Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Sınıflar	N	\bar{X}	SS
Öğrenebilme İ.	6	150	213.42	63.14
	7	150	223.91	62.60
	8	150	205.03	58.59
Becerebilme İ.	6	150	580.14	169.04
	7	150	641.83	140.06
	8	150	574.12	151.69
FTD-ÖYÖ	6	150	793.56	229.38
	7	150	865.74	195.93
	8	150	779.15	205.23

Tablo 4.3 incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının gerek Öğrenebilme İnancı ($\bar{x}= 223,91$) gerek Becerebilme İnancı ($\bar{x}= 641,83$) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında ($\bar{x}= 865,74$) altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre yüksek

olduğu görülmüştür. Sınıf seviyelerine göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Seviyesine Göre Varyans Çözümlemesi ve Scheffè Testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	
Öğrenebilme İ.	GA	26845,03	2	13422,52	3,55	.03*	7-8	
	Gİ	1689571,25	447	3779,8				
	Genel	1716416,28	449					
Becerebilme İ.	GA	421333,05	2	210666,53	8,88	.00*	6-7	
	Gİ	1,06	447	23734,16				7-8
	Genel	1,1	449					
FTD-ÖYÖ	GA	645805,1	2	322902,55	7,28	.00*	6-7	
	Gİ	1,98	447	44377,34				7-8
	Genel	2,05	449					

*Fark önemli $p < .05$

Tablo 4.4' teki değerlere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{(447, 2)} = 7,28$; $p < .05$).

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Fen ve Teknoloji dersindeki Öz Yeterlik Algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaynağını incelemek için Scheffè testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre bu anlamlı farkın Öğrenebilme İnancı için yedinci sınıfların sekizinci sınıflara, Becerebilme İnancı için altıncı sınıfların yedinci sınıflara ve yedinci sınıfların sekizinci sınıflara, genelde ise ($df = 447$ ve $\alpha = 0,00$) yedinci sınıfların altıncı ve sekizinci sınıflara göre öz yeterlik algılarının ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığını göstermektedir.

Sonuç olarak ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi Öz Yeterlik Algılarının sınıf seviyesine göre değiştiği, yedinci sınıfların öz yeterlik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.4. Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algıları

Karne notlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öz yeterlik algılarının karne notlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin karne notlarına göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5 Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Karne Notları	N	\bar{X}	SS
Öğrenbilme İ.	1	17	98,53	32,39
	2	57	146,75	32,49
	3	110	174,09	38,54
	4	121	224,85	37,35
	5	145	275,57	24,65
Becerebilme İ.	1	17	237,65	67,77
	2	57	417,1	83,91
	3	110	513,72	90,35
	4	121	635,57	94,33
	5	145	746,11	52,68
FTD-ÖYÖ	1	17	336,18	90,95
	2	57	563,86	104,03
	3	110	687,82	117,33
	4	121	860,42	120,84
	5	145	1021,68	73,46

Tablo 4.5 incelendiğinde karne notu beş olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları gerek Öğrenbilme İnancı ($\bar{X}= 275,57$) gerek Becerebilme İnancı ($\bar{X}= 746,11$) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında ($\bar{X}= 1021,68$) karne notu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarına göre daha yüksektir.

Karne notlarına göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.6’de sunulmuştur.

Tablo 4.6 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öz Yeterlik Algılarının Karne Notlarına Göre Varyans Çözümlemesi ve Scheffè Testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenebilme İ.	GA	1223581,58	4	305895,39	276,2	,00*
	Gİ	492834,7	445	1107,49		
	Genel	1716416,28	449			
Becerebilme İ.	GA	8205327,54	4	2051331,89	323,11	,00*
	Gİ	2,83E+06	445	6348,71		
	Genel	1,10E+07	449			
FTD-ÖYÖ	GA	1,57E+07	4	3928387,29	366,57	,00*
	Gİ	4,77E+06	445	10716,69		
	Genel	2,05E+07	449			

*Farkın Kaynağı $p < ,05$

Tablo 4.6’ daki değerlere bakıldığında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin karne notlarına göre hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F_{(445, 4)} = 366,57$; $p = < ,05$).

Öğrencilerin karne notlarına göre Fen ve Teknoloji dersindeki Öz Yeterlik Algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaynağını incelemek için Scheffè testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre bu anlamlı farkın Öğrenebilme İnancı, Becerebilme İnancı ve ölçeğin geneli için ($df = 445$ ve $\alpha = ,00$) tüm notlar arasındaki farktan kaynaklandığını ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi Öz Yeterlik Algılarının karne notlarına göre değiştiği, karne notu beş olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki etkin katılımlarını belirlemek için ölçek alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılım Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Kendini Verme D.	450	12,32	3,02
Kendini Verme Du.	450	12,82	3,04
Kendini Verme		25,14	5,7
Hoşnutsuzluk D.	450	6,72	3,21
Hoşnutsuzluk Du.	450	6,57	3,27
Hoşnutsuzluk	450	13,29	6,24

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi öğrencilerin Kendini Verme Davranışı boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}= 12,32$), Kendini Verme Duygusu boyutu aritmetik ortalamasından ($\bar{X}= 12,82$) düşüktür. Hoşnutsuzluk kavramı alt boyutlarına göre incelendiğinde ise Davranışsal boyut aritmetik ortalamasının ($\bar{X}= 6,72$), Duygusal boyut aritmetik ortalamasından ($\bar{X}= 6,57$) yüksek olduğu görülmektedir.

Etkin Katılım ölçeğinin Kendini Verme boyutunun tamamından elde edilen puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=25,14$ SS=5,7), Hoşnutsuzluk boyutunun tamamından elde edilen puanların aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=13,29$ SS= 6,24) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sebeplerle ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine etkin katılımlarının olumlu olduğu söylenebilir.

4.6. Cinsiyete Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki etkin katılımlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için aritmetik

ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için bağımsız (ilişkisiz) örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8 İlköğretim İkinci Kademe Kız ve Erkek Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılım Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kendini Verme D.	Erkek	229	12,1	3,07	448	1,59	,54
	Kız	221	12,55	2,95			
Kendini Verme Du.	Erkek	229	12,49	3,08	448	2,36	,44
	Kız	221	13,16	2,96			
Kendini Verme	Erkek	229	24,59	5,77	448	2,1	,32
	Kız	221	25,71	5,58			
Hoşnutsuzluk D.	Erkek	229	7,14	3,34	448	2,91	,02*
	Kız	221	6,27	3,01			
Hoşnutsuzluk Du.	Erkek	229	7,04	3,39	448	3,11	,01*
	Kız	221	6,09	3,07			
Hoşnutsuzluk	Erkek	229	14,18	6,5	448	3,12	,01*
	Kız	221	12,36	5,84			

*Fark Anlamlı $p < ,05$

Tablo 4.8' de görüldüğü gibi kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 12,55$) Kendini Verme Davranışı alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 12,1$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde kız öğrencilerin Duygusal olarak kendini verme ortalamaları ($\bar{x} = 13,16$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x} = 12,49$) yüksektir.

Hoşnutsuzluk boyutunun Davranışsal ve Duygusal alt boyutları incelendiğinde ise erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 7,14$; $\bar{x} = 7,04$) kız öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x} = 6,27$; $\bar{x} = 6,09$) yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçlarına göre farkın sadece hoşnutsuzluk ($t = 3,12$) $p < ,05$ ve alt boyutlarında anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

4.7. Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları

Sınıf seviyesine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi etkin katılımları sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin sınıf seviyesine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 4.9 ' da verilmiştir.

Tablo 4.9 Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Sınıflar	N	\bar{X}	SS
Kendini Verme D.	6	150	12,3	3,21
	7	150	12,91	2,58
	8	150	11,76	3,14
Kendini Verme Du.	6	150	12,49	3,36
	7	150	13,38	2,62
	8	150	12,82	3,03
Kendini Verme	6	150	24,79	6,29
	7	150	26,29	4,86
	8	150	24,35	5,71
Hoşnutsuzluk D.	6	150	7,14	3,69
	7	150	5,99	2,54
	8	150	7,01	3,19
Hoşnutsuzluk Du.	6	150	7,35	3,75
	7	150	5,83	2,63
	8	150	6,54	3,16
Hoşnutsuzluk	6	150	14,49	7,23
	7	150	11,83	4,86
	8	150	13,29	6,24
	8	150	13,29	6,24

Tablo 4.9 incelendiğinde Kendini Verme boyutunda yedinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması gerek Kendini Verme Davranışı ($\bar{X} = 12,91$) gerek Kendini Verme

Duygusu ($\bar{x}= 13,38$) alt boyutlarında altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından yüksektir.

Hoşnutsuzluk boyutunda ise yedinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının Hoşnutsuz Davranış ($\bar{x}= 5,99$) ve Hoşnutsuz Duygu ($\bar{x}= 5,83$) alt boyutlarında altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür.

Sınıf seviyelerine göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.10' da sunulmuştur.

Tablo 4.10 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımlarının Sınıf Seviyesine Göre Varyans Çözümlemesi ve Scheffè Testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Kendini Verme D.	GA	98,72	2	49,36	5,53	,00*	7-8
	Gİ	3987,55	447	8,92			
	Genel	4086,28	449				
Kendini Verme Du.	GA	71,41	2	35,71	3,92	,02*	6-7
	Gİ	4071,01	447	9,11			
	Genel	4142,42	449				
Kendini Verme	GA	308,78	2	154,39	4,83	,01*	7-8
	Gİ	14282,12	447	31,95			
	Genel	14590,9	449				
Hoşnutsuzluk D.	GA	118,56	2	59,28	5,88	,00*	6-7
	Gİ	4507,03	447	10,08			
	Genel	4625,59	449				
Hoşnutsuzluk Du.	GA	172,01	2	86,01	8,31	,00*	6-7
	Gİ	4622,07	447	10,34			
	Genel	4794,08	449				
Hoşnutsuzluk	GA	546,4	2	273,2	7,2	,00*	6-7
	Gİ	16966,04	447	37,96			
	Genel	17512,44	449				

*Fark Önemli $p < ,05$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre bakıldığında hem Kendini Verme ($F_{(447,2)}=4,83$; $p < ,05$) ve alt boyutlarında hem de Hoşnutsuzluk ($F_{(447,2)}= 7,2$; $p < ,05$) ve alt boyutlarında aritmetik ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Fen ve Teknoloji dersindeki Etkin Katılımlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaynağını incelemek için Scheffè testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre bu anlamlı farkın Kendini Verme için ($df= 447$ ve $\alpha= ,00$) yedinci sınıfların sekizinci sınıflara, Kendini Verme Davranışı için yedinci sınıfların sekizinci sınıflara, Kendini Verme Duygusu için altıncı sınıfların yedinci sınıflara göre aritmetik ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanırken; Hoşnutsuzluk için ($df= 447$ ve $\alpha= ,00$) altıncı sınıfların yedinci sınıflara, Hoşnutsuz Davranış için yedinci sınıfların altıncı ve sekizinci sınıflara, Hoşnutsuz Duygu için altıncı sınıfların yedinci sınıflara göre ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine Etkin Katılımlarının sınıf seviyesine göre değiştiği, yedinci sınıfların derse Etkin Katılımlarının daha iyi olduğu söylenebilir.

4.8. Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımları

Karne notlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi etkin katılımlarının karne notlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen ölçümlerin öğrencilerin karne notlarına göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 4.11' de verilmiştir.

Tablo 4.11 Karne Notlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Etkin Katılımlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Karne Notu	N	\bar{X}	SS
Kendini Verme D.	1	17	5,7	2,28
	2	57	8,88	2,19
	3	110	11,1	1,85
	4	121	12,82	1,9
	5	145	14,96	1,44
Kendini Verme Du	1	17	5,41	1,77
	2	57	9,49	2,31
	3	110	11,67	1,96
	4	121	13,61	2
	5	145	15,21	1,39
Kendini Verme	1	17	11,12	3,55
	2	57	18,37	3,49
	3	110	22,77	3,05
	4	121	26,43	3,28
	5	145	30,17	2,58
Hoşnutsuzluk D.	1	17	15,47	0,94
	2	57	10,56	2,55
	3	110	7,84	2,14
	4	121	5,4	1,74
	5	145	4,42	0,95
Hoşnutsuzluk Du.	1	17	14,94	1,68
	2	57	10,12	3,3
	3	110	7,7	2,45
	4	121	5,43	1,86
	5	145	4,3	0,88
Hoşnutsuzluk	1	17	30,41	2,4
	2	57	20,68	5,24
	3	110	15,54	3,99
	4	121	10,83	3,36
	5	145	8,72	1,61

Tablo 4.11 incelendiğinde karne notu beş olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları Kendini Verme Davranışı ($\bar{x}= 14,96$) ve Kendini Verme Duygusu ($\bar{x}= 15,21$) için karne notu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarına göre daha yüksektir.

Hoşnutsuzluk boyutu bakımından ise karne notu beş olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları Hoşnutsuz Davranış ($\bar{x}= 4,42$) ve Hoşnutsuz Duygu ($\bar{x}= 4,3$) için karne notu bir, iki, üç ve dört olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülür.

Karne notlarına göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Scheffè testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.12 'de sunulmuştur.

Tablo 4.12 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Etkin Katılımlarının Karne Notlarına Göre Varyans Çözümlemesi ve Scheffè Testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kendini Verme D.	GA	2627,88	4	656,97	200,461	,00*
	Gİ	1458,397	445	3,277		
	Genel	4086,278	449			
Kendini Verme Du.	GA	2611,302	4	652,825	189,735	,00*
	Gİ	1531,118	445	3,441		
	Genel	4142,42	449			
Kendini Verme	GA	10446,209	4	2611,552	280,393	,00*
	Gİ	4144,689	445	9,314		
	Genel	14590,898	449			
Hoşnutsuzluk D.	GA	3255,771	4	813,943	264,418	,00*
	Gi	1369,82	445	3,078		
	Genel	4625,591	449			
Hoşnutsuzluk Du.	GA	2957,997	4	739,499	179,228	,00*
	Gi	1836,083	445	4,126		
	Genel	4794,08	449			
Hoşnutsuzluk	GA	12416,555	4	3104,139	271,07	,00*
	Gİ	5095,889	445	11,451		
	Genel	17512,444	449			

*Fark Önemli $p < ,05$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan varyans analizi sonuçlarına göre bakıldığında hem Kendini Verme ($F_{(445,4)} = 280,39$; $p < ,05$) ve alt boyutlarında hem de Hoşnutsuzluk ($F_{(445,4)} = 271,07$; $p < ,05$) ve alt boyutlarında aritmetik ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin karne notlarına göre Fen ve Teknoloji dersindeki Etkin Katılımlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın kaynağını incelemek için Scheffè testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre bu anlamlı farkların gerek Kendini Verme ($df = 445$ ve $\alpha = ,00$) ve alt boyutlarında gerekse Hoşnutsuzluk ($df = 445$ ve $\alpha = ,00$) ve alt boyutlarındaki tüm karne notlarının arasındaki farktan kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi Etkin Katılımlarının karne notlarına göre değiştiği, karne notu beş olan öğrencilerin etkin katılımlarının daha iyi olduğu söylenebilir.

4.9. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz Yeterlik ve Etkin Katılımları Arasındaki İlişki

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz yeterlik ve alt boyutlarının etkin katılım ve alt boyutları ile olan ilişkileri Tablo 4. 15' te gösterilmiştir. İki değişken arasındaki ilişki ,70 ve ,30 arasında orta düzeyde iken ,70 ve üzerinde ise yüksek düzeydedir (Köklü, Büyüköztürk, Bökeoğlu 2010)

Tablo 4.13 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Etkin Katılım ve Öz Yeterlikleri Korelasyon Sonuçları

	Öğrenebilme İ.	Becerebilme İ.	Fen Öz Yeterlik	Kendini Verme D.	Kendini Verme Du.	Kendini Verme	Hoşnutsuzluk D.	Hoşnutsuzluk Du.
Becerebilme İ.	Pearson Correlation	,89						
Fen Öz Yeterlik	Pearson Correlation	,94	,99					
Kendini Verme D.	Pearson Correlation	,79	,83	,84				
Kendini Verme Du.	Pearson Correlation	,76	,81	,81	,77			
Kendini Verme	Pearson Correlation	,83	,87	,88	,94	,94		
Hoşnutsuzluk D.	Pearson Correlation	-,77	-,81	-,82	-,78	-,84	-,86	
Hoşnutsuzluk Du.	Pearson Correlation	-,71	-,78	-,79	-,72	-,80	-,81	,86
Hoşnutsuzluk	Pearson Correlation	-,76	-,83	-,83	-,78	-,80	-,87	,96

Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin öz yeterlik algıları ve onun alt boyutları olan becerebilme inancı ve öğrenebilme inancının etkin katılımın göstergelerinden biri olan kendini verme ve alt boyutları (davranışsal ve duyuşsal kendini verme) ile pozitif yönde yüksek bağlantılı olduğu görülür. En yüksek pozitif yönlü ilişki Kendini Verme ve Fen Öz Yeterlik arasında bulunmuştur ($r = ,88$). Öğrencinin kendisini yeterli hissetmesi derse kendini vermesini güçlendirmiştir. Fen ve Teknoloji dersinde öz yeterlik algıları ve alt boyutlarının etkin katılımın göstergelerinden biri olan hoşnutsuzluk ve alt boyutları (davranışsal ve duyuşsal hoşnutsuzluk) ile negatif yönde güçlü bağlantılı olduğu görülür. Birbirleri ile en güçlü ters yönlü ilişki Fen Öz Yeterlik ve Hoşnutsuzluk arasındadır ($r = -,83$). Bu da öz yeterlik algısının artmasıyla dersteki hoşnutsuzluğun azaldığı anlatır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmamızda, Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin güdüsel özelliklerinin öz yeterlik düzeylerine ve etkin katılımlarına etkisi incelenip öz yeterlik ile etkin katılım(kendini verme ve hoşnutsuzluk) arasındaki bağlantıya değinilmiştir. Bu amaca yönelik Edirne ili Keşan ilçesinde 450 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine Fen ve Teknoloji Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Etkin katılım Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerle ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlar, tartışma ve sonuçlara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin öz yeterlik puanlarının hem genelde hem de alt boyutlar olan becerebilme ve öğrenebilme inançlarında yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki öz yeterlik inançlarının yüksekliği ile akademik başarının pozitif yönlü ilişkili olduğu bulgusuyla desteklenmektedir. (Zimmerman, Bandura ve Martinez 1992; Bandura 2001b; Shunk 1991)

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermedikleri incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gerek ülkemizde (Ay 2005; Bal 2010; Işıkal ve Aşkar 2003; Akkoyunlu ve Orhan 2003; Ercan 2007; Usluel 2005; Kapıcı Zengin 2003; Y.Güneri ve Özdemir 2003; Seferoğlu 2005; Kahyaoğlu ve Yangın 2007) gerekse de yurtdışında (Chen 2003; Murphy, Coover and Owen 1989; Torkzadeh & Koufteros 1994; Pajres ve Kranzler 1995; R.Milner & Woolfolk Hoy 2002) yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyetin öz yeterlik düzeyini belirlemede anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu da araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Öz yeterlik algısı sınıf seviyesine göre incelendiğinde 7. sınıfların diğer sınıflara göre inançlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Fakat sınıf düzeylerindeki bu farklılığın tüm düzeyler arasında değil sadece 7. sınıflarla diğer sınıflar arasında anlamlı olduğu tespit

edilmiştir. Bu durumun nedeni 6. sınıfların ilköğretim ikinci kademeye yeni geçmelerinden, 8. sınıflarınsa sene sonunda okul değiştirecekleri için duyacakları kaygıdan ve bilinmezlikten, aynı zamanda deneme sınavların da yaptıkları yüksek olmayan Fen ve Teknoloji doğru cevaplarından kaynaklanabilir. Alan yazın tarandığında sınıf seviyesi artıkça öz yeterliğin düşeceği ile ilgili araştırmalar (Pajares ve Valiante 2002; Usher ve Pajares 2008; Kılıç Çakmak ve diğerleri; Ekici 2005) mevcut olduğu gibi sınıf seviyesi ve yaşın ilerledikçe öz yeterliğin artacağı ve aralarındaki anlamlı bir farkın kanıtlandığı yönünde araştırmalarda (Akkoyunlu ve Orhan 2003; Kiremit 2006) mevcuttur.

İkinci kademe Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin aldıkları notlar yükseldikçe hem genelde hem de öz yeterliğin tüm alt boyutlarında ortalamalarda artma görülmüştür. Puanlar arasındaki farkın tüm notlar arasından kaynaklandığı ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yani Fen ve Teknoloji dersinde görülen başarı yüksek öz yeterliği desteklemektedir. Kendini fen ve teknolojiye yatkın hisseden, bu konuda kendine güvenen, fene karşı doğal bir yeteneği olduğuna ve fen deneyleri yapabileceğine inanan bireylerin fen bilgisi dersinde başarılı olması beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri ile başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğunu gösteren birçok araştırma bulgusunu (Chen 2003; Lane, Lane ve Kyprianou 2004; Zimmerman, Bandura ve Martinez 1992; Jackson 2002; Lodewyk 2005) desteklemektedir. Ayrıca öz yeterlik ve başarı arasındaki karşılıklı ilişkinin gelecekteki performanslara ilişkin öz yeterlik algısını etkilediğini göstermektedir (Bandura 1997).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine etkin katılımları incelendiğinde kendini verme ve alt boyutlarında ortalamaların oldukça yüksek, hoşnutsuzluk ve alt boyutlarında ise ortalamaların düşük olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine etkin katılımlarının ileri düzeyde olduğunu yani zevk alma, hoşlanma, ilgi gösterme, çaba sarfetmelerinin yoğun olduğunu bıkkınlık, umutsuzluk, tükenmişlik, ilgisizlik gibi duygu ve davranışlardan uzak olduğunu gösterir. Öte yandan fen başarısının düşük olduğunu belirleyen araştırmalarda (Altınok 2004) bulunmaktadır. Bu durumda etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygunluğu ve öğrencinin konuya nasıl güdüleneceği konusunu incelenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki kendini verme ve hoşnutsuzlukları cinsiyet faktörü ile ilişkilendirildiğinde farklılaşma sadece hoşnutsuzluk ve alt boyutlarında anlamlıdır. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere

göre etkin katılımlarının daha yüksek olduğunun göstergesidir. Bunun nedeni kızlar ile erkeklerin gelişim dönemleri arasındaki farklılıklardan, kız öğrencilerin daha kolay güdülenmelerinden ve yüksek öz yeterlik algılarından kaynaklandığı söylenebilir. Berry ve West' in “yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler (araştırmamızda kız öğrenciler olduğu belirlenmişti) öğrenme etkinliklerine daha fazla oranda ve daha istekli bir şekilde katılırlar” (Aktaran: Sewell ve St George 1999) sonuçları araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Ayrıca kız öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı hoşnut davranış ve duyguları gelecekte fen alanındaki işlerde sayılarının artabileceğinin habercisidir.

Sınıf seviyesine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kendini verme ve hoşnutsuzlukları değerlendirildiğinde 7. sınıfların etkin katılımlarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik puanları toplamı yüksek çıkan 7. sınıfların derse katılımlarının, ilgilerinin, çaba göstermelerinin, zevk almalarının, dikkatlerini konuya yoğunlaştırıp kendini vermeleri beklenen bir durumdur. Ancak sınıf seviyesine göre puanlar arasındaki farkın kendini verme duygusunda anlamlı olmadığı gözden kaçırılmamalıdır.

Karne notlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kendini verme ve hoşnutsuzlukları incelendiğinde notu yüksek olan öğrencilerin derse tüm boyutları ile kendilerini vermelerinin yüksek olduğu, duygusal ve davranışsal olarak hoşnutsuzluk durumlarının ise çok düşük olduğu belirlenmiş, puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın tüm notlar arasında olduğu görülmüştür. Böylece öğrencilerin aldıkları notlar arttıkça etkin katılımlarının da artacağı sonucu çıkarılmıştır. Buna benzer olarak genel not ortalamasının sınıf içi etkinlik düzeyi pozitif yönlü ilişkilerini ortaya koyan araştırmalarda (Nimsi 2006; Künkül 2008) bulgumuzu desteklemektedir.

Güvenç (2010, 2011) çalışmalarında öğrencilerin güdüsel düzenlemeleriyle derse etkin katılımları arasında anlamlı ilişkiler olacağını ortaya koymaktadır. Öğrencinin konuyu veya dersi yapabileceği ile ilgili yüksek inancı, başarabilme ve yeterliği hakkında olumlu yargıları öğrencinin derse karşı olan ilgisizlik, çaresizlik, dirençsizlik gibi hoşnutsuz duygu ve davranışlarını düşürerek yerini ilgi, konsantrasyon, çaba, gönüllü katılım gibi kendini vermiş duygu ve davranışlara bırakır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine etkin katılımları (kendini verme ve hoşnutsuzluk) alt boyutlarıyla beraber incelenip dersteki öz yeterlik algıları ve alt boyutları ile ilişkilendirildiğinde; kendini verme ve alt boyutları ile öz yeterlik ve alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek ilişkiler elde

edilirken, hoşnutsuzluk ve alt boyutları ile öz yeterlik ve alt boyutları arasında negatif yönlü yüksek ilişkiler elde edilmesi yukarıdaki ifadeler ışığında beklenen bir durum olup çalışmamızın sonucunu güçlendirmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Öz yeterlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle öğretmen adaylarının öz yeterliğine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Ancak yarının bilim insanları olabilecek ilköğretim ikici kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki öz yeterlik algılarının daha geniş incelenmesi gerekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar öğretim programlarına yansıtılarak hem üniversitedeki öğretmen adaylarının hem de kurum ve kuruluşlarda çalışan fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin eğitimine katkıda bulunulabilir.

2. Öğrencinin derse kendini vermesi ve hoşnutsuzluğu konusu araştırıldığında ülkemizde sayılı araştırmaya rastlanmaktadır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalar artırılıp öğretmenlerin bu konuda farkındalığı yükseltilmesiyle eğitim-öğretim kalitesinin artması sağlanabilir.

3. Kalabalık sınıflarda öğretmenin bütün öğrencilerin öz yeterlik algılarını, onların hangi derslerde sıkıldıklarını, çaba göstermediklerini, ilgisizliklerini gözlemlemeleri zor olduğundan sınıf mevcudu ideal sayılarda olmalıdır.

4. Öğretmenlere öğrencilerin öz yeterlik algılarını destekleyici, strateji kullanımlarını artırıcı ve derste hem davranışsal hem de duygusal yer almalarını sağlayacak aktif öğrenme teknikleri ile ilgili hizmet içi seminerler verilebilir.

5. Öz yeterlik, kendini verme ve hoşnutsuzluk güdülenmenin çıktılarında olduğu için okullarda var olan rehberlik servisleri öğrencilerin derse güdülenmeleri üzerine daha fazla eğilmeli, düşük öz yeterlik algısına sahip ve etkinliklere katılımından kaçınan öğrenciler tespit edilerek rehberlik edilmelidir.

6. Öğrencilerin öz yeterlik konusunda sözel iknadan etkilenmeleri ve aynı zamanda derse öğrencilerin dikkatini çekme, onları derse duygusal ve davranışsal olarak dahil etme adına öğretmenlerin etkili iletişim kurabilecek beceriler kazanması sağlanmalıdır.

7. Dolaylı deneyimlerin ve ödüllerin öz yeterlik ve etkin katılıma etkisi düşünüldüğünde öğrencilerin yaptıkları çalışmalar herkesin görebileceği şekilde sergilenip çalışmalarını pekiştirilmelidir.

8. Yapılan araştırma 6, 7, 8.sınıfta okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Bu araştırma genişletilerek her sınıf seviyesinde, öğrenciler liseye geçtiklerinde ve ilköğretim I. kademe de yapılıp değişimler incelenebilir.

9. Bu araştırma sadece Fen ve Teknoloji dersi için yapılmıştır. Buna benzer araştırmalar farklı branş derslerinde yapılabilir.

10. Etkin katılım üzerinde etkili olabilecek diğer öğrenci özelliklerini (stil, zeka alanı, vb.) inceleyen araştırmaların yapılmasında fayda vardır.

11. Bu araştırma uygun ölçekler geliştirilip öğretmenler üzerinde yapılarak, onların öz yeterlik ve derse kendini vermelerinin öğrencileri nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, Lyn; Seligman, Martin and Teasdale, John. "Learned Helplessness in Human: Critique and Reformulation", *Journal of Abnormal Psychology*, 1978,87, 1,49-74
- Açıkgöz, Kamile. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, 7.baskı İzmir 2007
- Akkoyunlu, Buket; Orhan, Feza. "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki", *The Turkish Online Journal of Educational Tecnology*, Cilt 2, Sayı 3, 2003.
- Aksoy, Süleyman. "Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yolları", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S: 15, 2000.
- Alderman, Kay. "Motivation For Achievement: Possibilities For Teaching and Learning", New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1999.
- Andreou, Eleni. "Bully/Victim Problems and Their Association With Machiavellianism and Self Efficacy in Greek Primary School Children", *British Journal of Educational Psychology*, Jun., Vol.74 Issue 2, p297-309, 2004.
- Atasoy, Basri. "*Fen Öğrenimi ve Öğretimi*", Asil Yayın Dağıtım, Ankara 2004.
- Atik, Selçuk. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde, Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin, Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Algısına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Ay, Melek. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Bacanlı, Hasan. *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, 5. Baskı, Ankara 2002.
- Bal, Havva. Öğretmenlerin Fen Öğretimi Öz yeterlik İnançları İle Bilgisayar Kaygıları arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Balluel, Buket. İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Duyu Organları Konusunun Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisinin Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Bandura, Albert. "Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*. 84 (2), 191-215, 1977.
- Bandura, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognivite Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey 1986
- Bandura, Albert. "Self-efficacy". In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, pp. 71-81, Academic Press, New York, (Reprinted in H. Friedman [Ed.]. 1994. <<http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>> 17.08.2011
- Bandura, Albert. *Self Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York 1997.

- Bandura, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales, 2001a
- Bandura, Albert. “Social Cognitive Theory: An Agentic”, Department of Psychology, Stanford University, Annual Rev. Psychol. 52:1–26, Stanford, California 2001b.
- Barton, Paul. One-third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities, 2004.
- Bassi, Marta; Steca, Patrizia; Fave D. Antonella; Caprara, V. Gian. *Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning*, J Youth Adolescence, 36:301–312 DOI 10.1007/s10964-006-9069-y, 2007.
- Başaran, İbrahim. *Örgütsel Davranış Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Yayını, No:111, Ankara 1982.
- Birch, H. Sondra & Ladd, Gary. “The Teacher-Child Relationship and Children’s Early School Adjustment’”, *Journal of School Psychology*, 35,61–79, 17.08.2011.
- Birch, H. Sondra & Ladd, Gary. “Children’s Interpersonal Behaviors and The Teacher–Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934 –946, 1998.
- Bleicher, E. Robert and Lingren, Joan. “Success in science learning and preservice science teaching self efficacy”, *Journal Science Teacher Education*, 16, 205-225, 2005
- Bong, Mimi. “Personal Factors Effecting the Generality of Academic Self Efficacy Judgement: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: 1998
<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/06/7d> (04.05.2011)
- Britner, L. Shari ve Pajares, Frank. “Self-Efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science”, *University Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7: 271-285, 2001.
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*, Addison, Wesley Longman, 2001.
- Can, Halil. *Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı*, İİBF Yayınları, Ankara 1985.
- Canakay, Esin. Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Öz yeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerinde Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Chambers, N. Gary. “Talking the “de” out of demotivation’”, *Language Learning Journal*, 7, 13-16, 1993.
- Chen, Peggy. “Exploring the Accuracy and Predictability of the Self-efficacy Beliefs on Seventh-grade Mathematics Students”, *Learning and Individual Differences*, 14-1, 77-90, 2003.
- Christenson, L. Sandra; Sinclair, F. Mary; Lehr, A. Camilla & Hurley, C. M. “Promoting successful school completion’”, In D. Minke & G. Bear (Eds.), Preventing school problems—promoting school success: Strategies and programs that work, *National Association of School Psychologists*, pp. 377 – 420, Bethesda, 2000.
- Chularut, Pasana; Debacker, K. Teresa. “The Influence of Concept Mapping on Achievement, Self-regulation, and Self-efficacy in Students of English as a Second Language.”, *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263, 2004.

- Connell, P. James; Spencer, B. Margaret & Aber, J. Lawrence. "Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and out-comes in school". *Child Development*, 65, 493–506, 1994
- Connell, P. James & Wellborn, G. James. "Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes", In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, University of Chicago Press, Vol. 23. Self Processes in Development, pp. 43-77, Chicago 1991.
- Çakır, Nevin; Şenler, Burcu. "Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi". XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi 5-7 Eylül 2007.
- Çakmak, K. Ebru; Akgün, Özcan; Karadeniz, Şirin; Büyüköztürk, Şener ve Demirel, Funda. "İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 2008 <www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download> (08.10.2011)
- Çetin, Barış. "Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi", *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 101-114, 2008.
- Çepni, Salih; Çoruhlu Ş. Tülay; Nas Sibel. "Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği", *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, s. 122-141, 2009.
- Çilenti, Kamuran. *Özel Eğitim Yöntemleri, Fen Bilgisi Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1988.
- Dağlı, Bestami. *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Öğretimine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Deci, L. Edward. "The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective". In K. A. Renninger, S. Hidi ve A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*, pp. 43-70, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992 <<http://www.educ.msu.edu/DWongLibrary/C EP991/index psych&philos.html>> (04.07.2008)
- Deci, L. Edward & Ryan, M. Richard. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York 1985.
- Deci, L. Edward & Ryan, M. Richard. "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, 11, 227-268, 2000.
- Dekeyrel, Angela; Dernovish, Julie; Epperly, Annette; McKay, Victoria. "Using Motivational Strategies to Improve Academic Achievement of Middle School Students. Champaign", IL: ERIC Clearinghouse, 2000.
- Denizoğlu, Pınar. *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Diener, I. Carol and Dweck, Carol. "An Analysis of Learned Helpness: Continiouschange in Performans Strategy and Activement Cognitious Follwing Failure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462, 1978.
- Dilekman Mücahit. Ve Ada Şükrü. "Öğrenmede Güdülenme", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11, 2005.
- Doğru, Mustafa ve Aydoğdu, Mustafa. "Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerde Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Öğrenci Görüşleri", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, s. 158- 166, 2003.
- Dörnyei, Zoltan. *Motivational Strategies in The Language Classroom*, Cambridge University Press, 2001a.
- Dörnyei, Zoltan. *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Pearson Education Limited, 2001b.
- Eggen, Paul. & Kauchak, Don. "Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri"(çev. Canan Aslan), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:19, 2010.
- Ekici, Gülay. "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz yeterlik inançlarını etkileyen faktörler", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005.
- Ekiz, Durmuş. *İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi*, Derya Yayınevi, Trabzon 2001.
- Elliot, N. Stephen; Kratochwill, R. Thomas; Cook, John ve Travers, F. John. "Effective Teaching", *Educational Psychology Effective Learning*, Third Ed. Mc. Graw Hill Company, USA 2000.
- Ercan, Semra. Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri ile Fen Bilgisi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Faulkner-Schneider, A. Lucille. "*Child Care Teachers' Attitudes, Beliefs, and Knowledge Regarding Science and The Impact on Early Childhood Learning Opportunities Bachelor of Science*", University of Oklahoma, Norman, Oklahoma 2005.
- Fidan, Nurettin. *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, 2. Baskı, Ankara 1996.
- Finn, D. Jeremy. "School engagement and students at risk" *National Center for Education Statistics Research and Development Reports*, 1993.
- Finn, D. Jeremy. "Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, 59, 117–142, 1989.
- Finn, D. Jeremy and Rock, A. Donald. "Academic success among students at risk for school failure", *Journal of Applied Psychology* 82(2): 221–34, 1997.
- Finn, D. Jeremy & Voelkl, E. Kristin. "School Characteristics Related to School Engagement", *Journal of Negro Education*, 62, 249–268, 1993.
- Fredricks, A. Jennifer; Blumenfeld, C. Phyllis; Paris, H. Alison. "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, 74, 59-109, 2004.

- Freire, Paulo. *Ezilenlerin Pedagojisi*, Ayrıntı Yayınları, Çevirenler: Dilek Hattaoğlu, Erol Özbek, 5. Basım, İstanbul 2006.
- Gage, N. L. ve Berliner, C. David. *Educational Psychology*, Houghton- Mifflin, Boston 1984.
- Gevrek, Leziz. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çaresizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Goldberg, Kim; Foster, Karen; Maki, Brett; Emde, John; O' Kelley, Mark. "Improving Student Motivation Through Cooperative Learning And Other Strategies. Champaign", 2001, IL: ERIC Clearinghouse.
- Goodenow, Carol. "Classrom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement", *Journal Of Early Adolescence*, 13, 21-43, 1993.
- Güdücü, Fadime. Genel Lise Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Stratejileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Günay, Yasemin; Çetin, Oğuz. ve Hamurcu, Hülya. "Fen Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (İzmir Örnekleme)", *Proceedings of International Conference on Educational Science*, Volume II, 23-25 June 2008.
- Güneri, Y. Oya ve Özdemir, Yalçın. "Sınıf Yönetiminde Öz yeterliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin Ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü", *VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi*, 09-11 Temmuz 2003 İnönü Üniversitesi Malatya.
- Gürcan, Ayşen. "Bilgisayar Özyeterliği Algısı İle Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki", *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, s: 179-193, 2005
- Gürdal, Ayla. "Fen Öğretimi", *Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları*, Sayı: 21, 1988, 34-49
- Güvenç, H. "Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen Güdüsel Destek Algıları ve Derse Kendini Verme" *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sözlü Bildiri*, 2010
- Güvenç, H. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Katılım Durumları ve Güdüsel Düzenlemeleri", *20. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 8-10 Eylül 2011, Bildiri Özetleri, s.573. Burdur.
- Hançer, H. Ahmet; Şensoy, Önder ve Yıldırım, İ. Halil. "İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 80-88, 2003.
- Jackson, W. Jay. "Enhancing self-efficacy and learning performance", *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-254, 2002.
- Jenkins, H. Patricia. "School Delinquency and School Commitment", *Sociology of Education* 68 (July): 221-39, 1995.
- İşıksal Mine ve Aşkar, Petek. "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı Ölçekleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, s: 109-118, 2003.

- Ilgaz, Gökhan. İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz Yeterlik ve Özerlik Algılarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2011, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İsrael, Eli. Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz Yeterlik, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2007, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kahyaoğlu, Mustafa. “Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersinde Çevresel Problemlerin Öğretimine Yönelik Bakış Açıları, Hazır Bulunuşlukları ve Öz-Yeterliliklerinin Belirlenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 28- 40 ss, 2009.
- Kahyaoğlu, Mustafa ve Yangın, Selami. “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84, 2007.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.
- Karip, Emin. *Çatışma Yönetimi*, PegemA Yayınları, Ankara 2003.
- Kapıcı, Z. Umut. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaptan, Fitnat. *Fen Bilgisi Öğretimi*, MEB Yayınları, İstanbul 1998.
- Kaptan, Fitnat ve Korkmaz, Hünkar. *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi*, Meb Yayınları, Modül 7, Ankara, 2001.
- Kaya, Serkan. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Düşük ve Yüksek Olan İlköğretim Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kim, Ahyoung ve Park, In-young. “Hierarchical Structure of Self Efficacy in terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject- Specific Self-Efficacy”. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 2000<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/veri/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/30/64.pdf> (18.10.2010)
- Kiremit, Hatice. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2006, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kök, Mehmet. Psikolojik Danışmanın Dezavantajlı Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik, Benlik Tasarımı ve Genel Kaygı Düzeylerine Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1992, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Köklü, Nilgün; Bökeoğlu, Ömay. ve Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, Pegem Yayınları, Ankara 2010.
- Kuhn, Deanna; BLACK, John; Keselman, Alla ve Kaplan, Danielle. “The Development of Cognitive Skills To Support Inquiry Learning”, *Cognition and Instruction*. 18 (4), 495-, 2000.
- Küçükahmet, Leyla. *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, 6.Baskı, Ankara 2004.

- Künkül, Tuba. Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Lane, John; Lane, M. Andrew; Kyprianou, Anna. "Self-efficacy, Self-esteem and Their Impact on Academic Performance", *Social Behavior and Personality*, 12-3, 247-256, 2004.
- Lodewyk, Ken; Winne, H. Philip. "Relations Among Structure of Learning Tasks, Achievement and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students", *Journal of Educational Psychology*, 97, 3-12, 2005.
- Mc Inerney, M. Denis ve Mc Inerney, Valentina. *Educational Psychology: Constructing Learning*, Pearson Education, 3. Baskı,. French Forest 2002.
- Merton, K. Robert. *Social Theory and Social Structure*, Free Press of Glencoe, London 1953.
- Meyer, K. Debra & Turner, C. Julianne. *Discovering Emotion in Classroom Research*, *Educational Psychologist*, 37, 107-114, 2002.
- Miceli, Maria & Castelfranchi, Cristiano. "Nature and Mechanisms of Loss of Motivation", *Review of General Psychology*, 4(3), 238-263, 2000.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2005.
- Milner, Richard ve Woolfolk Hoy Anita. "Respect, Social Support and Teacher-Efficacy: A case study", *American Educational Research Association*. 26, 1-10, 2002.
- Morell, D. Patricia and Caroll, B. James. "An Extended Examination of Preservice Elementary Teachers' Science Teaching Self Efficacy", *School Science And Mathematics*. 2003
<http://findarticles.com/p/articles/mi_993667/is_200305/ai_n9295845>(14.08.2010)
- Morgan, T. Clifford. *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*, Çev: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üye ve Yardımcıları, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No:1, Ankara 1982.
- Murdock, Tamera. "The social context Of Risk: Status and Motivational Predictors Of Alienation İn Middle School", *Journal Of Educational Psychogy*, 91, 62-76, 1999.
- Murphy, Christine; Coover, Delphine; Owen, Steven. "Development and Validation of the Computer Self Efficacy Scale" *Education and Psychological Measurement*, Vol. 49, pp. 893-899, 1989.
- Newmann, Fred. "Student Engagement in Academic Work: Expanding the Perspective of Secondary School Effectiveness". In J. R. Bliss & W. A. Firestone (Eds.), *Rethinking effective schools: Research and practice*, *Teachers College Press*, pp. 58-76, New York, 1991.
- Newmann, Fred; Wehlage, G. Gary & Lamborn, Susie. "The significance and sources of student engagement". In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achivement in secondary schools*, *Teachers College Press*, p. 11- 39, New York, 1992.

- Nimsi, Esra. İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları İle Okul Başarısı ve Sınıfçı Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Okan, Kenan. *Fen Bilgisi Öğretimi*, Okan Yayınları, Ankara 1993.
- Organisation For Economic Cooperation AND Development (2002). Reading for change: Performance and engagement across countries: results from PISA 2000, Paris.
- Ormrod, E. Jeanne. *Human Learning*, Merrill- Prentice Hall, America 1999.
- Overmier, J. Bruce and Seligman, E. P. Martin. "Effects of Inescapable Shock Upon Subsequent Escape and Avoidance Responding", *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28-33, 1967.
- Önen, Fatma. ve Öztuna, Aysun. "Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi", *İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*, İstanbul, 2005.
- Özçelik, A. Durmuş. *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*, ÖSYM Yayınları, Ankara 1992.
- Özgüngör, Sevgi. "Mükemmeliyetçilik ve Özerlik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları İle ilişkisi", *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30, 2003.
- Özkan, Fehime. İlköğretim 6. Sınıf Web Destekli Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları, Bilgisayara ve Fene Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Özkan, Özlem; Tekkaya, Ceren. ve Çakıroğlu, Jale. "Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları", *V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ- Ankara.
- Pajares, Frank. "Self-efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578, 1996.
- Pajares, Frank. "Current Directions in Self-efficacy Research", M. Maehr ve P. R. Pintrich (Der.). *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49, 1997.
- Pajares, Frank. "Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy". 2002<<http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>> 17.08.2011
- Pajares, Frank ve Kranzler, John. "Self-efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving", *Contemporary Educational Psychology*. 20: 426-443, 1995.
- Pajares, Frank & Valiante, Giovanni. "Students' Self-Efficacy in Their Selfregulated Learning Strategies", A developmental perspective. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45, 211-221,2002.
- Peterson, Christopher; Maier, F. Steven; Seligman, E. P. Martin. *Learned Helplessness: A Theory For the Age of Personal Control*, Oxford University Press, New York 1993.
- Pintrich, R. Paul; Schunk Dale. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Pearson Education, 2. Baskı, New Jersey 2002.

- Ritter, Jennifer; Bone, William; Ruba, Peter. "Development of An Instrument To Assess Prospective Elementary Teacher Self-Efficacy Beliefs About Equitable Science Teaching And Learning (SEBEST)", *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198, 2001.
- Ryan, M. Richard. "Psychological Needs and The Facilitation of İnteragtive Processes", *Journal Personality*, 63, 397- 427, 1995
- Ryan, M. Richard; Deci, L. Edward. "Self Determination Theory and The Facilitation of İntrinsic Motivation, Social Development and Well Being", *American Psychologist*, 55, 68-78, 2000.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Tüz, Melek. *Örgütsel Psikoloji*, Alfa Aktüel Basım Yayınları, 4.Baskı, Bursa 1998.
- Sağlam, Hande. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sanemoğlu, Nuray. *Gelişim ve Öğrenme*. Gazi Kitabevi, Ankara 2005.
- Savran, Ayşe. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi İnançları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002, Orta Doğu Üniversitesi, Ankara
- Say, Murat. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanışları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Schunk, H. Dale. "Self Efficacy and Academic Motivation", *Ebsco Host Research Databases Academic Search Premier, Educational Psychologist*, Summer/Fall, Vol. 26 Issue 3/4, p207-231, 25p; AN 6370918, 1991.
- Schunk, H. Dale. "Student Motivation for Literacy Learning: The Role of Self-Regulatory Processes", *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, Nisan, 1994
- Schunk, H. Dale. "Enhancing Self-Efficacy And Achievement Through Rewards And Goals: Motivational And İnformational Effects", *Ebsco Host Research Databases Academic Search Premier, Journal of Educational Research*, Sep/Oct84, Vol. 78 Issue 1, p29, 6p, 1 chart; AN 5005231, 2001.
- Seferoğlu, Sadi. "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 19, 2005.
- Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara 2001.
- Sewell, M. Alison ve St. George, M. Alison. "Developing Efficacy Beliefs in the Classroom", *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-71, 1999.
- Shinn, George. *Motivasyon Mucizesi*, Sistem Yayıncılık ve Matbaacılık, İstanbul 1998.
- Skinner, A. Ellen. "Development and perceived control: A dynamic model of action in context". InM. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Development: Vol. 23. Self processes in development*, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 167-216, Hillsdale 1991.

- Skinner. A. Ellen; Kinderman, A. Thomas; Furrer J. Carrier. “ A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: conceptualization and Assesment of Children’s Behavioral and Emotion Participation in Academic Activities in the Classroom” Educational and Psychological Measurement, 69, 493-525, 2009.
- Skinner. A. Ellen; Kinderman, A. Thomas; Connell P. James; Wellborn G. James. “Engagement and Disaffection as Organizational Construct in the Dynamics of Motivational Development” 2009< http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.psy/files/35_Wentzel_C011-Skinner.pdf> (11.07.2011)
- Sottile, M. James; Carter, William; Carter, J. “Science Achievement and Self Efficacy Among Middle Age Children as Related to Student Development”, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. 2001<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/veri/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/8a/1c.pdf> (20.12.2010)
- Sönmez, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara 2004.
- Stenlund, K. Vern. “Teacher Perceptions Across Cultures: The İmpact of Students on Teacher Enthusiasm and Discouragement in a Cross-Cultural Context”. *Alberta Journal of Educational Research*, 41,145-161, 1995.
- Stipek, Deborah. *Motivation to Learn From the Theory to Practice*, Allyn and Bacon A Viocam Company, America 2002.
- Sünbül, M. Ali ve Gürsel, Musa, “Başarılı ve Başarısız Lise 1.Sınıf Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”, *S.Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 352-362, 2001.
- Şenyüz, Gülseren. 2000 Yılı Fen Bilgisi ve 2005 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Bilimsel Süreç Becerileri Kazanımlarının Tespiti ve Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usher, L. Ellen & Pajares, Frank. “Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: a Validation Study”. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443-463, 2008.
- Usluel, Yasemin. “Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Yeterliklerinin Karşılaştırılması”, *Eğitim Araştırmaları*, 22, 2005.
- Ülgen, Gülten. *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınları, Ankara 1997.
- Taşar, Fatih. “İlköğretim Fen Programında Hedeflenen Öğrenci Kazanımlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Sınıflandırılması” 2000<<http://www.gazi.edu.tr/mftasar/publications/BSB.pdf>>08.04.2005
- Temizyürek, Kamil. *Fen Öğretimi ve Uygulamaları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- Tippins, J. Deborah. “The Relationship of Science Self Efficacy and Gender to Ninth Grade of Students’ Intentions to Enroll in Elective Science Courses”. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 1991<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/veri/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/cc/bf> (18.07.2010)

- Torzadeh, Gholamreza; Koufteros, Xenophon. "Factorial validity of a computer self - efficacy scale and the impact of computer training", *Education and Psychological Measurement*, Vol. 54(3)pp. 813-821, 1994.
- Tripayhy, L. Swarn. "Adjusment Problems of College Students." *Perspectives in Psychological Researchers*, 9, 40-41. ERIC:ED246785, 1986.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk, H. Anita. *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*, Teaching and Teacher Education, 17, 783-805, 2001.
- Tschannen-Moran, Megan; Hoy, Anita; Hoy, K. Wayne. "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", *Review of Educational Research*, 68, 2, 1998: 202- 248.
- Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk-Hoy, Anita. "The İnfluence of Resources and Support on Teachers", *Efficacy Beliefs, American Research Association*, 13, 1-8, 2002.
- Vardarlı, Gülseren. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Yordanması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Vallerand, J. Robert; Pelletier, G. Luc; Blais, R. Marc; Briere, M. Nathalie; Senecal, Caroline & Vallieres, F. Evelyne. "On the assessment of intrinsic,extrinsic and motivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale", *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172, 1993.
- Voelkl, E. Kristin. Identification with School. *American Journal of Education*, 105, 295 – 319, 1997.
- Wehmeyer, Michael. "A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction", *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62, 1999.
- Wigfield, Alan ve Eccles, S. Jacquelynn. "Motivational Beliefs, Values and Goals" *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132, 2002.
- Willms, D. John. "Student Engagement at School, Results From Pısa 2000", 2003 <<http://www.unb.ca/crisp/pdf/0306.pdf>> (10.10.2010)
- Wellborn, G. James. *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*, Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester,New York 1991.
- www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html
- Woolfolk, E. Anita. *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, 7. Baskı, Amerika Birleşik Devletleri 1998.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk Eğitimi* El Kitabı, Remzi Kitabevi, İstanbul 1999.
- Yeşilyaprak, Binnur. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Pegema Yayıncılık, Ankara 2002.
- Yıldız, Nil. İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Yüksel, G. *Öğrenme İçin Motivasyon*, Ekinoks Yayınları, Ankara, 2007.

Zimmerman, Barry; Bandura, Albert, Martinez-Pons, M. "Self- Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting.", *American Educational Research Journal*, 29, 3, 663-676, 1992.

EK 1. İZİN BELGELERİ

T.C
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

28 Sebât 2012

Sayı : B.08.4.MEM.4.22.22.00.044-(17) 4265
Konu : Anket Çalışması.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi,
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın
10/02/2012 tarih ve 044-290-1679 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı
öğrencisi Erol GÜNERİ'nin, 2011-2012 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyıl döneminde, İlimiz
Keşan İlçesi İlköğretim Okullarında, "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Gözlemlenilen
Özellikleri ve Fen ve Teknoloji Dersine Etkin Katılımları" konulu teziyle ilgili anket
çalışmasının uygulama isteğine ilişkin ilgilî (b) yazı ve ekleri ile "Anket Değerlendirme
Komisyon Tutanağı" ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Erol GÜNERİ'ye ait anket çalışmasının;
İlimiz İlçesi İlköğretim Okullarında, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde,
okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda yapılabilmesini Olur'larınıza arz ederim.

Hüseyin ÖZCAN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

27/02/2012

Abdullah İSLANER

Vali a.

Vali Yardımcısı

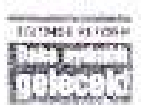
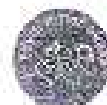
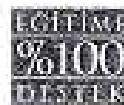
EK : Dosya (1 Ad.)

27/02/2012 ŞEF : G. GÜNAL

27/02/2012 MD.YD.: H. ÇAKIRLAR



Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Valiye Dairesi Kat:3 22000 EDİRNE
İlgi Kbr: Sınav İşleri Dairesi (1-2)
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: 2012@edirnemeb.gov.tr
Elektronik Ad: http://edirnemeb.gov.tr



T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

29 Ocak 2012

Sayı : B.08.4.MEM.4.22.22.00.044-(1231)
Konu : Erol GÜNERİ'nin Anket Çalışması,

4386

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 10/02/2012 tarih ve 044-290-1679 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erol GÜNERİ'nin, 2011-2012 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyıl döneminde, İlimiz Keşan İlçesi İlköğretim Okullarında, "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Güdüsel Özellikleri ve Fen ve Teknoloji Dersine Etkin Katılımları" konulu teziyle ilgili anket çalışmasını uygulama isteğine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, adı geçen anket çalışmasının uygun görüldüğüne ilişkin 28/02/2012 tarih ve 4265 sayılı Valilik Makamı Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

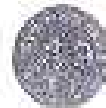
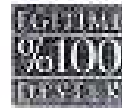
Bilgilerinizi ve anket uygulama sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

Abdülkadir ASLANER
Vali,
Vali Yardımcısı

EKLER :
Ek-1 Valilik Onayı (1 Ad.)
Ek-2 Komisyon Formu (1 Ad.)
Ek-3 Onaylı Anket Çalışması (1 Ad.)



Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Valiye Binası Kat:3 21100-EDİRNE
Başlıklar İçin Sayın Hürmetli Şefkati (140)
Telefon: 0284)222 16 32
Faks : (0284) 222 49 88
E-posta: iletisim@edim.gov.tr
Elektronik Ağ Adı: edim.gov.tr



EK 2. FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki soruları yanıtlarken size uygun kutucuğu işaretleyiniz. İstenilen bilgileri bırakılan boşluğa yazınız.

Sınıf: 6. 7. 8.

Cinsiyet: Kız Erkek

Yaş:

Karne Fen ve Teknoloji Dersi Notu:

Fen ve Teknoloji Dersi Son Sınav Notu:

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda Fen ve Teknoloji dersine ilişkin yeterliklerinizle ilgili bir dizi cümle yer almaktadır. Her bir cümleyi okuyup yeterliliklerinizi tanımlama oranını bırakılan boşluğa yazınız. Oranları aşağıda verilen ölçekten yararlanarak saptayınız.

Aşağıdaki durumlarda ilgili olarak kendi durumunuzu oran (%) olarak yazınız.

Asla yapmam		Belki								Kesinlikle yapırım	
%0	%10	%20	%30	%40	%50	%60	%70	%80	%90	%100	

YÜZDE

1. Fen ve teknoloji dersinde anlatılanları anlayabilirim. % _____
2. _____
3. Fen ve teknoloji dersi konuların zor olsa bile onları öğrenebilirim. % _____
4. _____
5. Fen ve teknoloji dersinde görüşlerimi açıklayabilirim. % _____
6. _____
7. Fen ve teknoloji öğretmeninin verdiği en zor ödevleri bile tek başıma yapabilirim. % _____
8. Fen ve teknoloji dersindeki deney ve etkinliklerde aktif rol alabilirim. % _____
9. _____
10. Fen ve teknoloji konularında arkadaşlarıma yardımcı olabilirim. % _____
11. _____

Lütfen arka sayfayı yanıtlamayı unutmayın!

24.02.2012
FİKRET MERTER
Sınıf Müdürü

EK 3. ETKİN KATILIM ÖLÇEĞİ

Etkin Katılım Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek sizin etkin katılım profilinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Lütfen soruları sadece Fen ve Teknoloji dersini düşünerek yanıtlayınız.

Teşekkürler.

1= Kesinlikle Doğru Değil	2= Çoğunlukla Doğru Değil	3= Çoğunlukla Doğru	4= Kesinlikle Doğru
---------------------------	---------------------------	---------------------	---------------------

Aşağıdaki ifadeler Fen ve Teknoloji derslerindeki durumunuzu ne kadar doğru tanımlıyor?

	Kesinlikle Doğru Değil	Çoğunlukla Doğru Değil	Çoğunlukla Doğru	Kesinlikle Doğru
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Her fırsatta söz almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Yapılan tüm etkinliklere katılırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dersi dikkatle dinlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dersin nasıl geçtiğini anlamam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dersle katıldığımı gibi yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Derste başka şeyler düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Öğretmen beni dersi kabırınca sınırlarım bozuluyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sınıfta olup bitenler beni ilgilendirmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğretmen bana söz verecek diye endişe duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27.01.2012
Fikret MERTER
Sınıf HODASI

