



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**BAŞARI VE BAŞARISIZLIĞA YÜKLENEN NEDENLERE İLİŞKİN SINIF  
ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Özlenen Özdiyar

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2008



**BAŞARI VE BAŞARISIZLIĞA YÜKLENEN NEDENLERE İLİŞKİN SINIF  
ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Özlenen ÖZDİYAR

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

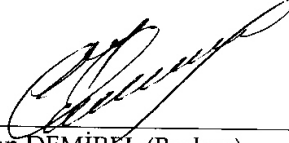
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

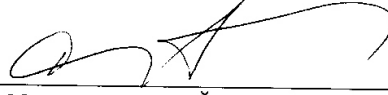
Ankara, 2008

## KABUL VE ONAY

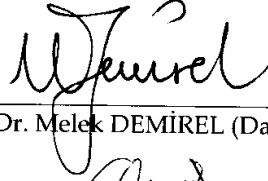
Özlenen ÖZDİYAR tarafından hazırlanan "Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 11.06.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Başkan)



Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU



Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI



Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.06.2008



---

Özlenen ÖZDİYAR

*Sevgili Babam Yılmaz ÖZDİYAR,  
Annem Feriha ÖZDİYAR ve  
Ağabeyim Fehmi Taylan ÖZDİYAR'a...*

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmada umutsuzluğa düştüğüm her an, beni desteklediğini hissettiğim değerli Hocam Prof. Dr. Özcan Demirel'e, bana ayırdığı zamanıyla ve ileri görüşleriyle titiz bir şekilde çalışmama katkıda bulunan değerli Hocam Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na, değerli Hocam Prof. Dr. Veysel Sönmez'e, yaşadığım tüm stresi bir cümlesi ya da bir gülümsemesiyle unutturup, beni çalışmaya güdüleyen sevgili danışmanım Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel'e, telaşa kapıldığım her anda sakin ve sabırlı olmama yardımcı olan değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı'ya ve önerileriyle çalışmama katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Neşe Tertemiz'e, bana her zaman inandığını hissettiren değerli Hocam Dr. Tülay Üstündağ'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar bilgilerini benimle paylaşarak daha nitelikli bir çalışma olmasına yardımcı olan Arş. Gör. Zeynep Ayvaz'a, Dr. Neşe Güler'e, Dr. Nuri Doğan'a, Arş. Gör. Nilay Neyişçi'ye ve Dr. Necla Ekinci'ye ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu çalışma sırasında yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Sevilay Atmaca, Arş. Gör. Bilge Gök, Arş. Gör. Ümit İzgi'ye, Arş. Gör. Tolga Erdoğan'a ve Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümünde Görev yapan ismini sayamadığım tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca büyük sabır göstererek, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan sevgili dostlarım; Özge Çetinkaya, Ayşe Bozkurt, Betül Işıklar, Burçak Boz, Nihan Arsan, Özlem Avcı ve Ayça Akay iyi ki varsınız! Aileme de gerek maddi gerekse manevi tüm destekleri için ve en zor zamanlarımda bana verdiği olumlu enerjisiyle hayatıma neşe katan sevgili Ziya Özbilgiç'e de teşekkür ederim.

## ÖZET

ÖZDİYAR, Özlenen. *Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2008.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin başarılarına ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 252 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 45 maddelik anket ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi için alan yazın taraması ve 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Anketin kapsam geçerliği için uzman kanıları alınmış, Cronbach alfa formülünden hesaplanan güvenilirliği ise .94 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda anket maddelerinin faktör yükleri .30'dan yüksek bulunmuştur. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans kullanılmıştır.

Veri toplamak amacı ile hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 15 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler başarılarını, ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesine ve dersi sevdirmesine, ders kazanımlarının anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duymalarına ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine yüklemişlerdir. Öğrenciler başarısızlıklarını ise ders sorumlusunun ve ders konularının derse ilgilerini çekmemesine, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmemelerine, ölçme araçlarının anlaşılmasına yüklemişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulguların anket sonuçlarını desteklediği görülmüştür.

Araştırma verileri cinsiyete ve öğrencilerin akademik başarılarına göre ayrı ayrı analiz edildiğinde kız öğrencilerin başarılarını daha çok dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine; erkek öğrencilerin ise, ders konularına ilgi duymalarına yükledikleri belirlenmiştir.

Akademik ortalaması düşük olan öğrenciler başarılarının nedenlerini daha çok dersin kazanımlarının anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duymalarına ve ders konularını sevmelerine; orta öğrenciler ders sorumlusunun dersi sevdirmesine, derse ilgilerini çekebilmesine ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine



bağlamışlardır. Akademik ortalaması yüksek olanlar ise başarılarının nedenlerini daha çok ders sorumlusunun derse ilgilerini çekebilmesine ve dersi sevdirmesine, dersin kazanımlarının anlamlı olmasına yüklemişlerdir.

Öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenleri olarak değerlendirdikleri faktörler başarılarına göre değerlendirildiğinde; akademik ortalaması düşük olan öğrencilerin başarısızlıklarını, ders konularının ilgilerini çekmemesine, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmemelerine yükledikleri belirlenmiştir. Akademik ortalaması orta olan öğrenciler ders sorumlusunun ve ders konularının derse ilgilerini çekememesini ve ders konularını sevmemelerini; yüksek olan öğrenciler ise ders sorumlusunun derse ilgilerini çekememesine, ders sorumlusunu ve ders konularını sevmemelerini başarısızlıklarının nedenleri olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırma sonucunda başarı ve başarısızlığın nedenleri olarak dersi, öğretmeni sevmeyi, konulara ilgi duyma gibi duyuşsal özelliklerin ön plana çıktığı söylenebilir. Araştırma sonuçları yükleme kuramı açısından irdelendiğinde; başarı ve başarısızlık nedenlerinin daha çok dışsal, değişken ve kontrol edilemeyen boyutlarda olduğu söylenebilir.

### **Anahtar Sözcükler**

Yükleme Kuramı, Güdülenme, Başarıya/Başarısızlığa Neden Bulma

## ABSTRACT

ÖZDİYAR, Özlenen. *Views of Students of Department of Primary School Education on Reasons Attributed to Achievement and Failure*, Master Thesis, Ankara, 2008.

The aim of this study is to reveal the underlying reasons that are attributed by university students to their achievements and failures. The study was conducted with 252 students attending Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Primary School, Division of Classroom Teacher Education in the academic year of 2007-2008. The research data were collected by a 45-item-questionnaire and interviews. Literature review and interviews with 12 students were used to develop the questionnaire. Experts were consulted for content validity, while the reliability of the questionnaire, which was calculated through Cronbach's alpha formulation, was found to be .94. As a result of the factor analysis, factor loads of the questionnaire items were found to be higher than .30. Arithmetic mean, percentage and frequency were used to analyze the data. The semi-constructed interview form, which was prepared to collect the data, was applied to 15 students and the resulting data were undergone descriptive analysis.

Results showed that students attribute their achievement to the instructor, who can make classes more attractive and delightful; to the meaningful outcome of courses; to their interest in the topic; and to the content of courses which are designed to facilitate learning explicitly. Students, on the other hand, attribute their failure to the instructor and the course topics that do not arouse their interest; to their dislike of their instructor and topics, and to insufficient understanding of the measurement tools. Results obtained from the interviews supported the questionnaire results.

When research data were analyzed separately for sex and students' academic achievement, it was found that female students attribute their achievement to the explicit arrangement of course content to facilitate learning while male students attribute it to their interest in the topic.

Students with low academic achievement attribute their achievement to the meaningful course outcomes, to their involvement and interest in the topic; students with average academic achievement attribute their achievement to the instructor who can make

classes enjoyable and attractive and who arranges course content explicitly to facilitate learning. Students with high academic achievement, on a similar basis, attribute their achievement to the instructor who can make classes enjoyable and attractive and to the meaningful course outcomes.

When factors, which were given by students as reasons for failure and achievement, were evaluated according to their failure, it was found that students with low academic achievement attribute their failure to unattractive course topics, to their dislike of the instructors, and to the course topics. Students with average academic achievement attribute their failure to the instructor who cannot arouse their interest and to unattractive course topics; and finally, students with high academic achievement attributed their failure to the instructor who cannot attract students' attention to the lessons and to their dislike of the instructors and course topics.

As a result of the study, affective characteristics such as interest in the topic and affection towards the instructors and the courses seem to be the primary reasons for achievement and failure. When research results are examined according to the Attribution Theory; it could be asserted that the reasons of achievement and failure are principally external, changeable and uncontrollable.

**Key Words**

Attribution Theory, Motivation, To Give Cause for Achievement/ Failure

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>ii</b>
<b>ADAMA</b> .....	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>1</b>
1.1.1 GÜDÜLENME.....	6
1.1.2 GÜDÜ.....	6
1.1.3 GÜDÜ TÜRLERİ .....	6
1.1.4 EĞİTİMDE GÜDÜNÜN YERİ .....	7
1.1.5 GÜDÜ KURAMLARI .....	10
1.1.6 BAŞARI /BAŞARMA GÜDÜSÜ .....	12
1.1.7 OKULDA GÜDÜLENME .....	12
1.1.8 GÜDÜLENME AÇISINDAN BİREYSEL FARKLILIKLAR .....	14
1.1.9 YÜKLEME KURAMI.....	17
1.1.10 YÜKLEME ALANI GENEL MODELİ.....	18
1.1.11 YÜKLEME KURAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ .....	19
1.1.12 YÜKLEME KURAMI VE BAŞARI GÜDÜSÜ .....	22
1.1.13 WEINER’İN YÜKLEME KURAMI .....	22
1.1.14 WEINER’İN YÜKLEME KURAMI BOYUTLARI.....	24

1.1.15 Sınıf İçi Yükleme Kuramı Uygulamaları .....	29
1.1.16 Öğrenmeyi Etkileyen Değişkenler .....	34
<b>1.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>48</b>
1.2.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	48
1.2.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar .....	54
<b>1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....</b>	<b>58</b>
<b>1.4 PROBLEM CÜMLESİ.....</b>	<b>59</b>
<b>1.5 ALT PROBLEMLER .....</b>	<b>59</b>
<b>1.6 SAYILTILAR .....</b>	<b>60</b>
<b>1.7 SINIRLILIKLAR .....</b>	<b>60</b>
<b>1.8 TANIMLAR.....</b>	<b>60</b>
<b>1.9 KISALTMALAR .....</b>	<b>61</b>
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>62</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>62</b>
<b>2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ.....</b>	<b>62</b>
<b>2.2 ÇALIŞMA GRUBU .....</b>	<b>62</b>
<b>2.3 VERİLERİN TOPLANMASI .....</b>	<b>64</b>
<b>2.4 VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>68</b>
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>70</b>
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>83</b>
<b>3.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>96</b>
3.3.1 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenler cinsiyete göre nelerdir?.....	96
3.3.2 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenler akademik ortalamaya göre nelerdir?.....	98
<b>3.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>101</b>
3.4.1 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler cinsiyete göre nelerdir?.....	101
3.4.2 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler akademik ortalamaya göre nelerdir? .....	103

<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>106</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>106</b>
<b>4.1 SONUÇ.....</b>	<b>106</b>
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	107
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	109
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	110
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	112
<b>4.2 ÖNERİLER.....</b>	<b>113</b>
4.2.1 ARAŞTIRMANIN SONUÇLARINA DÖNÜK ÖNERİLER.....	114
4.2.2 GELECEKTE YAPILACAK ARAŞTIRMALARA DÖNÜK ÖNERİLER	116
<b>5 KAYNAKÇA.....</b>	<b>117</b>
<b>Ek 1: Uygulama Formu .....</b>	<b>126</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>130</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo II.1 Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	63
Tablo II.2 Öğrencilerin Sınıf Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri .....	63
Tablo II.3 Öğrencilerin Akademik Ortalama Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri	64
Tablo II.4 Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları Anketinde Yer Alan 45 Maddenin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları, Birinci Faktördeki Yük Değerleri ve Madde-Test Korelasyon Sonuçları .....	67
Tablo III.1 Öğrencilerin Başarılarını Yükledeği Nedenlere İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı .....	71
Tablo III.2 Öğrencilerin Başarılarına En Çok Yükledeği Beş Nedene İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı .....	72
Tablo III.3 Öğrencilerin Başarısızlığa Yükledeği Nedenlere İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı .....	84
Tablo III.4 Öğrencilerin Başarısızlıklarına En Çok Yükledeği Beş Nedene İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı .....	85
Tablo III.5 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarılarına Yükledeği En Yüksek Üç Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	96
Tablo III. 6 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarılarını En Az Yükledeği Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	97
Tablo III.7 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarılarına En Çok Yükledeği Üç Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	98
Tablo III.8 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarılarına En Çok Yükledeği Üç Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	100
Tablo III. 9 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Başarısızlığa En Çok Yükledeği Üç Nedene İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı .....	101

Tablo III. 10 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Başarısızlığa En Az Yükladıkları Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	102
Tablo III.11 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarısızlığa En Çok Yükladıkları Üç Nedenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	103
Tablo III. 12 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarısızlığa En Az Yükladıkları Nedenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	105



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil I.1 Güdüsel Dizilimde Zamana Bağlı Olaylar.....	8
Şekil I.2. ncl, Yükleme ve Sonuç Bağlantısı.....	18
Şekil I.3. Yükleme Kuramının Süreci.....	29
Şekil I.4 Başarı ile İlişkilendirilen Davranışların Temel Yükleme Boyutları.....	30
Şekil I.5 Başarı ve başarısızlık için yüklemelerin oluşumunda oğretmen oğrenci etkileşimi.....	33

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

#### **1.1 PROBLEM DURUMU**

Son yıllarda ülkemizde, eğitim programları ve öğretim alanında yeni düzenlemelere gidilmektedir. Bu düzenlemeler sırasında program geliştirmenin temel unsurlarından yola çıkılmaktadır. Program geliştirmenin temel unsurlarına bakıldığında; Ertürk'e (1998) göre öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konulması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarının (ve öğrenme yaşantılarının) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme ve bu işlerin uygunluğunun sürekli kontrol edilmesinin var olduğu görülebilir.

Program geliştirmenin öğelerinden ilki olan hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yapılırken işe "Bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere rehberlik etmesi açısından gerekli görülmektedir (Demirel, 2004).

İçerik seçimi, program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesinden sonraki aşamayı oluşturur. Varış (1988) bu aşamayı amaçlara uygun içerik ve faaliyetlerin seçimi olarak tanımlar. Günümüzde katlanarak artan bilgi birikiminin içerikte yer almasının mümkün olamayacağını, bu nedenle de bazı ölçütlere dikkat edilerek içerik seçiminin yapılması gerektiğini belirtir. Bu ölçütlerden en temel olanları aşağıda sıralanmıştır.

- Toplumsal fayda: Öğrencilerin; ülkenin kalkınması, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma ve bu düzeye ulaşmak için nelerle donatılması gerektiği gibi konular üzerinde durmayı gerektirir.
- Bireysel fayda: Uygulanan içerik ve faaliyetler, öğrencinin gelişim ve öğrenmesine yardımcı olmalıdır. Öğrenci için uygun olan içerik belirlenmelidir. Örneğin; mesleğe yönelik ya da bir üst eğitim kurumuna yönelik. İçerik öğrencilerin düşünce, davranış ve çalışma yöntemlerini de belirlemelidir.
- Öğrenme ve öğretim: İçerik sınıfta öğrenciler için bir anlam ifade etmelidir. İlgi ve ihtiyaç ilkelerine uygun olmalıdır. İçerik, program geliştirme uzmanları, bilim adamları, konu alanı uzmanları, öğretmenler ve öğrencilerle işbirliği yaparak geliştirilmelidir.
- Bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer: Yerleşmiş disiplinlerin öğrenciler tarafından hangi ölçüde öğrenileceği de belirlenmelidir. Gerek programlarda gerekse öğretim sürecinde öğrencilere, öğretilenlerin tamamlanmamış olduğunun ve yüzde yüz gerçek olmadığını işaret edilmesi gerekecektir. Öğrencilerin mevcut yapının altında başka yapılar yattığını bilmesi ve mevcut yapıyı öğrenirken bunların sınırları hakkında şüpheye düşmeleri bilgi üretme yönünden faydalı olabilir (Varış, 1988).

Hedef belirlenip içerik düzenlendikten sonra öğretme etkinlikleri düzenlenir. Öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için hedeflerle tutarlı öğretme etkinliklerinin neler olacağı iyi bir şekilde düşünülmeli ve buna uygun öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasını gerektirmektedir. Demirel (2004)'e göre öğrenme yaşantıları düzeneği sıralaması şöyledir:

- Giriş ya da Hazırlık Etkinlikleri: Birey hedeflerden haberdar edilmelidir. Bu hedeflere ulaşabilmek için nasıl bir bilgi içeriğine gereksinimi olduğu belirtilmelidir. Hedef – içerik ilişkisi kurabilen birey o ders ya da ünite ile ilgili bilgileri almaya hazır hale gelmiş demektir. Bireyden hazırlık sorularını yanıtlaması ve ön öğrenmelerini tamamlamış olması beklenir.
- Gelişme Etkinlikleri: Ön öğrenmeleri ve hazırlık çalışmalarını tamamlayan öğrenen, yeni bilgi, özellik ve becerileri almaya hazır hale gelir. Ünite işlenirken yapılması planlanan etkinlikler program hazırlama aşamasında ayrıntılı bir şekilde planlanmalıdır.
- Sonuç Etkinlikleri: Ders veya ünite bitiminde yapılması planlanan etkinlikler yer almaktadır.

Program geliştirmenin son boyutu değerlendirmedir. Değerlendirme sürecinde, yapılan eğitimin kalitesi kontrol edilir. Başta belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldıysa ne kadarına ulaşıldığı eksiklerin, hataların hangi aşamada olduğunun belirlenmesine çalışılır. Değerlendirme sonuçlarına dayanarak programlardaki eksikler ve hatalar düzeltilebilir (Gülveren, 1996). Ertürk (1998), eğitim programlarını değerlendirmenin gerekliliğini şu üç gerekçe ile açıklamaktadır.

- Eğitim programı denenceldir.
- Kalite kontrolüne ihtiyaç vardır.
- Değerlendirmenin getireceği katkıların vazgeçilmez oluşudur.

Program geliştirmenin en önemli aşamalarından biri eğitim durumlarıdır. Bunun nedeni etkinliklerin yer alması, kaynakların bir araya getirilmesi ve kaynaştırılması, asıl işlemin gerçekleştirilmesi ve öğrenme öğretim sürecinin yer aldığı bir aşama olmasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri, yeni istendik davranış kazanmaları bu aşamada gerçekleştirilir. Eğitim durumlarının aşamaları; dikkat çekme, hedeflerden haberdar etme, güdüleme, gözden geçirme, içeriği kazandırma, dönüt ve düzeltme, pekiştirme, özetleme ve değerlendirme (Sönmez, 2001).

Gelişen dünya, öğretim programları örnekleriyle dolu olmasına rağmen programlar tam olarak yerleşememiştir. Bu problemin en önemli nedenlerinden biri uygulama stratejilerinin açık bir biçimde tasarlanmasında yaşanan eksiklikler, hesaba katılması gereken yerel şartlar ve çevre, çeşitlilik ve öğrenme ve değişimi etkileyen psikolojik faktörlerin var olmasıdır (Rogan ve Grayson, 2003). Ayrıca yeniliklerin uygulayıcılar tarafından yeterince anlaşılamaması da uygulamadaki başarıyı etkileyen önemli bir faktördür.

Eğitim durumları, davranışın değiştirildiği bir süreç olarak görülebilir. Bu sürecin iki temel boyutu; öğrenme ve öğretimdir. Öğrenme davranışta nispeten kalıcı izli değişmenin olması demektir. Bu değişim sonunda bireyin öğrendiği kabul edilir. Bireylerin davranışlarının birçoğu öğrenme ürünüdür (Özçelik, 1998). Öğrenmenin üç özelliği vardır. Bunlar; öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir, öğrenme yaşantı ürünüdür ve öğrenme kalıcı izlidir (Erden ve Akman, 2004) ayrıca bir davranışın öğrenme sonucunda

oluşturduğunu kabul etmek için yeni davranışı bireyin sonradan kazanması ve en azından belli bir kararlılıkta davranışı göstermesi gerekir (Özçelik, 1998). Bu nedenle öncelikle davranışın kazanımının sağlanması ve kalıcılığının artırılmasına yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenme yaşantıları, öğrenen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmeli; onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. Öğrenme yaşantılarını düzenlerken program geliştirme uzmanları öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini ve öğrenme modellerini dikkate almaları ve bunlarda uygun olanlarını işe koşmaları gerekliliği ortaya çıkar (Demirel, 2004). Program geliştirme uzmanlarının çalışmalarının yanı sıra; öğretimin yöneticisi olarak öğretmenin görevi ise, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetlemelidir (Senemoğlu, 2007).

Eğitim durumlarının ikinci temel boyutu olan öğretme, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla değişiklik yapmaktır. Davranış değişikliği, bireyin kendi yaşantılarının bir ürünüdür. Bu yaşantılar sınıf ortamında sağlandığında istendik öğrenmeler gerçekleşecektir. Diğer bir deyişle öğretme, öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğretme faaliyetlerinin önceden saptanan hedefler doğrultusunda, istendik davranışların kazandırılması amacıyla düzenlendiği yerler olan okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine de öğretim denir (Fidan, 1996). Eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretimsel amaçlara ulaşmak için bireyin göreve yönelmesi, başlaması, yoğunlaşması ve o göreve devam etmesi için güdülemenin de planlanması gerekmektedir (Tok, 2007).

### 1.1.1 Güdülenme

Güdülenme bireysel ve içsel bir olgudur (Edwards 2000 akt: Tok 2007) derse karşı merakı artırır ve öğrencilerin derse ilgi duymasını sağlar (Shostak 2003 akt: Tok 2007). Güdülenmenin üç ayrı yönü vardır. 1. Kiiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum. 2. Hedefe ulaşmak için yapılan davranış 3. Hedefe ulaşmak. Güdülenmenin bu üç yönü bir döngü içinde oluşur (Morgan, 1986).

Güdüleyici durum davranışa, davranış hedefe öncülük eder hedefe ulaşıldığında güdü geçici olarak giderilir. Döngünün birinci evresi için kullanılan terim "güdü"dr(Morgan, 1986).

### 1.1.2 Güdü

Güdü davranışı harekete geçirici olarak düşünülebilir. Güdü, dürtü ve gereksinim kavramları ile birlikte ele alınabilir. Dürtü; açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik konularda kullanılırken, gereksinim ise başarı, sevgi, sosyal onay, statü gibi daha karmaşık güdüler için kullanılmaktadır(Morgan, 1986).

### 1.1.3 Güdü Türleri

ğrenilmi veya ğrenilmemi olmalarına göre ikiye ayrılabilirler.

#### 1.1.3.1 Birincil Güdüler

ğrenilmemi güdüler, birincil hedefi olan güdülerdir. Birincil güdüler doğuştan var olan ya da olgunlamayla kazanılan ğrenilmemi güdülerdir. Bazılarının fizyolojik temeli vardır. Açlık ve susuzluk, fizyolojik kökenli birincil güdülerdir. Cinsel güdüler, analık güdüsü, duyusal uyarılma, faaliyette

bulunma ve nesnelere kurcalama güdüleri de vardır. Organizma ayrıca yeterli olma güdüsüne de sahiptir(Morgan, 1986).

### **1.1.3.2 Sosyal Güdüler**

Sosyal güdüler, herhangi bir şekilde diğeri insanları da içine alan güdülerdir. Bu güdüler, öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler. Birincil güdüler gibi öğrenme yoluyla değişikliğe uğrayabilirler. Sevecenlik ve birlikte olma isteği, sosyal onay ve kendilik değeri, başarı bilişsel çelişki sosyal güdüler arasında sıralanabilir.

### **1.1.4 Eğitimde Güdünün Yeri**

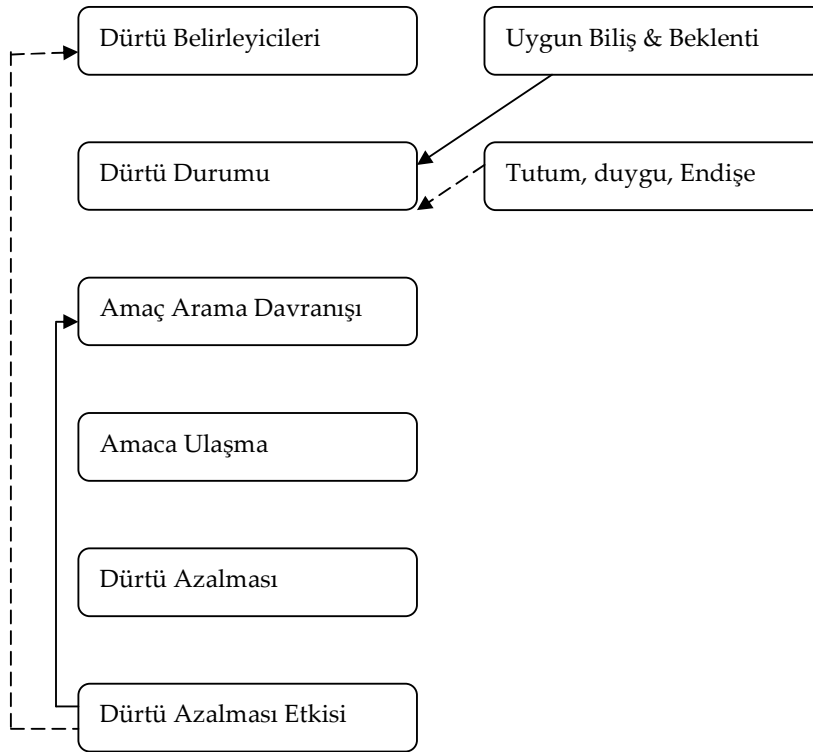
ğrenme ve öğretme etkinliklerinin temelinde güdüler ve güdüleme vardır. Okul öğrenmelerinde öğrencinin öğrenme güdüsü çok önemlidir. ğrenme güdüsü öğrencinin dikkatine ve çabasına yön verir. ğrenme güdüsü bireyi öğrenme amacıyla harekete geçiren güçtür ve bu güç özellikle okul öğrenmelerinde çok önemlidir. Bireyi ğrenme amacıyla harekete geçiren güce, öğrenme güdüsü denir. Psikoloji ile ilgili kaynaklarda, organizmayı harekete geçirici güçler incelenirken, bunlardan fizyolojik temelli olanlara yani temel ihtiyaçlardan kaynaklanana dürtü, sosyal ve psikolojik yani öğrenilmiş ihtiyaçlardan kaynaklanana da güdü denir (zelik, 1998).

İnsan davranışları oldukça karmaşık, çok yönlü ve değişik faktörler tarafından belirlenmektedir. Bu nedenler bireyin ihtiyaçları ile ya da davranışların sonuçları ile ilgili olabilir. Davranışın nedeni ihtiyaçlar ise kişiler kendi istekleri ile güdülenirler. İhtiyaçlar bireyin davranışlarına yön vermektedir (Silah, 2005). Güdü bireye amaçları doğrultusunda harekete geçmesi için enerji verir ve harekete geçirir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinin başında öğrenmeye



karşı güdülenmeleri büyük önem taşır (Erden ve Akman, 2004). Güdü, belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren bir itici güçtür (Fidan, 1996).

Kuramcılar güdülenmiş davranışın süreçleri ile ilgili dört soru üzerinde durmuşlardır. "Eylemi başlatan nedir? Böyle bir eylemin yönü nedir ve niçin? Eylem nasıl güçlüdür? Eylem niçin sonlanmıştı?" Burada bahsedilen eylem sadece açık hareket değil aynı zamanda zihinsel eylemdir (Child, 1997). Güdüsel dizilimde zamana bağlı olayları Ausubel (1968) şekil 1'de belirttiği gibi açıklamıştır.



**Şekil I.1 Güdüsel Dizilimde Zamana Bağlı Olaylar**

Güdülenme kuramlarına bakıldığında, şekil I.1' de belirtilen dizilimin tümüne rastlamak mümkündür. Kısaca açıklamak gerekirse güdüsel dizilim şöyledir:

1. Dürtünün kaynağı ya da ortaya çıkışı, fiziksel olarak hayatta kalma ile ilgili olan ihtiyaçlar ve diğer uyaranlardan oluşur.
2. Dürtü durumu, dürtü belirleyicinin (ihtiyaç) işler hale gelmesiyle meydana gelir.
3. Amaç arama davranışı, dürtü durumunun aktif hale gelmesini izler. Dürtü belirleyicisinin karşılanması ya da ortadan kalkmasını sağlayan amaç ya da özendiricilerin elde edilemeye çalışılmasını içerir.
4. Amaca ulaşma, bireyin amacına ulaşmasıdır.
5. Dürtü azalımı hedefin kazanımından kaynaklanır.
6. Dürtü kazanımının etkisi: dürtü azalımı sonunda yaşanan hissin, bir sonraki benzer durumda yapılacak tercihi etkilemesidir.

Ausubel (1969) sınıfta güdülenme kontrolünü sağlayabilmek için;

- Gerçekçi bir bakış açısı geliştirme
- Öğrenenlerin ihtiyaçlarını değerlendirme
- Bilişsel dürtü geliştirme
- İlgilerden yararlanma
- Rekabeti kullanma
- Güdülenme yokluğunda öğretim
- Uygun dürtü seviyesi kullanmayı önermiştir.

### 1.1.5 Güdü Kuramları

1. İçgüdü kuramı: İçgüdü kuramı Darwin'e dayanır. Morris'in yaklaşıma göre ise öğretmenler sınıfta sözel olmayan ipuçlarını önemli bir kaynak olarak düşünebilirler (Child, 1997). İçgüdü kuramcılarını bilimsel güdülenme çalışmalarını için ilk modeli ortaya koymuşlardır (Weiner, 1972).
2. Dürtü ve ihtiyaç kuramı: Homeostatik dengesizlikten kaynaklanan güdülenme kaynağı dürtü (drive) olarak görülür. Hull 1940'larda psikolojik dürtü kavramını psikolojik ihtiyaçlardan yola çıkarak geliştirmiştir. Dürtüler birincil ve ikincil olarak sınıflanır. Birincil dürtüler; vücudun hayatta kalması için gereklidir. Örneğini; açlık, susuzluk. İkincil ya da kazanılmış dürtüler birincil ihtiyaçların memnuniyetin ürünü olarak görülür. Örneğini; korku, para. İhtiyaçlar hem içsel hem de dışsal uyarıcılarla harekete geçer.
3. Bilişsel kuramlar: Bilişsel kuramcılar, güdülenme üzerinde, insan düşüncesinin müdahalesinin önemli bir etkisi olduğunu savunurlar. Ne olduğu hakkında kişinin farkındalığı benzer durumlarda gelecekteki davranışlarda önemli bir etkiye sahiptir. Çevreden algılanan yorumlanan seçilen, saklanan ve kullanılan bilgi mevcut ve gelecek güdülenmeyi etkileyen hayati bir süreçtir (Child, 1997).

Öğretmenler güdüleme kuramlarını hem öğrencileriyle olan etkileşimlerini analiz ederken kullanırlar hem de öğrencilere verilen görevlerle ilgili istekliliklerini artıracıbailecek ilişki örüntülerini geliştirmek için kullanırlar (Tollefson 2000).

Sosyal Bilişsel Kuram Rotter tarafından 3 kavramla açıklanmıştır. Bunlar; davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeridir. Davranış potansiyeli

pekiştirme almak için verilen duruma cevap verme olasılığıdır. Bu olasılık bireyin ödül beklentisine ve ödüle verdiği değere bağlıdır (Child, 1997). Weiner ve ark. (1976) yaptıkları çalışmada Rotter'in Sosyal öğrenme kuramı ile Heider'in Yükleme kuramı arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Sosyal öğrenme kuramı pekiştireçten klinik olayları açıklamaya kadar çeşitli kavramlarla donatılmıştır. Buna karşın, yükleme kuramı sosyal algıları analiz etmede günlük hayatta kullanılan kavramlardan geliştirilmiştir.

Sosyal öğrenme kuramı, beklenti değişimleri ve davranış veya güdülenme ile ele alındığında oldukça nettir (Weiner ve ark, 1976). Rotter (1966), "Birey pekiştireci kendi davranışına bağlı olarak algılsa, ortaya çıkan olumlu veya olumsuz pekiştireç, bu davranışın benzer durumda veya ortamda yeniden ortaya çıkma olasılığını zayıflatmakta veya güçlendirmektedir. Eğer birey pekiştirecin kendi kontrolünün dışında olduğunu veya duruma bağlı olmadığını düşünürse, bu şansa, kadere, diğerlerinin gücüne bağlıysa veya tahmin edilemezse, bireyin bahsedilen davranışı güçlendirmeye veya azaltmaya yönelmediğini" ileri sürmektedir. Buna ek olarak beklenti değişimi ve başarıyı veya başarısızlığı takip eden davranışsal önemi olayın algılanan kontrol odağından etkilenmektedir. İçsel ve kişisel kontrol, dışsal ve çevresel kontrolden daha büyük değişimlere neden olmaktadır.

Rotter tarafından geliştirilen başka bir kavram da denetim odağıdır. Rotter (1966)'in kontrol odağı ölçeği, hayat felsefesi, sosyal kabul vb. gibi konuları içermektedir. Bireyin, değer verdiği pekiştirece neden olması ile eylemi artıracığına inanır. Bu içsel kontrol anlamına gelir. İçsel kontrol faktörlerine kişisel yeterlik (personal competence) ve çaba örnek verilebilir. Bu durumun mantığı açıktır. Bir konuda yeterli/yetenekli olan kişi o konuda uğraşır ve bunun da farkında olur. Dış kontrol yani bireyin kontrolü dışında pekiştirme şans ya da görev zorluğu ile örneklendirilebilir. Bunlar bireyin dışındadır. Bu

yaklaşım Skinner'in davranışçı bakışıyla karıştırılmamalıdır. Tükenme ve pekiştirme gibi terimler benzer de olsa Rotter sonraki davranışın rehberliği ile başlaması için kişi için anlamlı olması durumunu vurgularken, Skinner için bu durumun bilinç ile ilgisi yoktur (Child, 1997).

### **1.1.6 Başarı /Başarma Güdüsü**

Bireyin standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için, tüm zamanını ve kullanmasını işaret eder (Ülgen, 1996). Erişilmesi gereken bir kalite standardına sahip her alanda, bireysel yeterliği sürdürme ve artırma eğilimidir. Ulaşmak için belli bir gayreti gerektiren belirli bir hedefe, başarılı bir şekilde erişme eğilimidir. Belirli bir alanda belirli bir hedefe göre belirlenen normlara göre çaba harcayarak zihinsel ya da fiziksel faaliyette bulunma eğilimidir (Arık, 1996).

### **1.1.7 Okulda Güdülenme**

Güdülenmenin işe vuruk tanımına bakıldığında; bazı ihtiyaçları karşılamaya özendiren içsel süreç (internal processes) ve dışsal teşvikten (external incentives) oluştuğu görülür. Özendiriciler bir yiyeceği gördüğümüzde ya da kokusunu duyduğumuzda güdülenmemizi doğrudan etkileyebilir. Mesaj hipotalamusa iletilir ve açlık hissi veren kimyasal değişimle sonlanır. Diğer teşvikler ise öğrenilir. İçsel süreç doğrudan incelenemez. Bu nedenle gözlem ya da deneyimlerle davranışta var olan tahmin edilir ya da yorumlanır (Child, 1997).

Güdülenme, okul başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Woolfolk (1998), güdülenmeyi davranışın ortaya çıkmasına neden olan, yön veren ve sürmesini sağlayan içsel durum olarak tanımlamıştır. Güdülenme

bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder. Güdüler, hedeflerin ve davranışların yönünün belirleyicileridir (Ülgen, 1997). Öğrenme güdüsü yüksek öğrenciler, bilgi edinmeye ve kendilerini yetiştirmeye değer verirler ve bunlardan zevk alırlar. Ayrıca öğrenmek için özel bir dikkat ve çaba harcarlar. Okulların, büyük ölçüde öğretmenlerin katkılarıyla, öğrencilerin öğrenme güdülerini artırıcı önlemler almak gerekir (Açıkgöz, 2003). Ders sırasında öğrencilere dersi neden öğrenmeleri gerektiği bir tartışma ortamında ortaya konulabilir. Bu şekilde güdüleyici bir tartışma başlatılabilir.

Öğrencileri öğrenmeye güdülemek için, bu davranışın nasıl işe yarayacağı belirtilebilir. Verilecek örneklerde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de dikkate alınmalıdır (Sönmez, 2001). Güdülenmiş öğrenci kendi kendine başlama ve kendi rehberi olma özelliği taşır. Öğretmene tavsiye olarak; öğretirken enerjik olmaya çalışma, öğrencilerin de enerjilerini ortaya çıkarmalarına ve birbirleri ile paylaşmaları için cesaretlendirme, mümkün olduğunca öğrenci katılımı ile öğrenme hedefleri yaratma sayılabilir. Güdüleme stratejilerini yansıtmaya; portfolyo hazırlama, yansıtıcı günlükleri (reflective journal) ve öğrenciye değerlendirmeyi öğretme ile gerçekleştirilebilir (Seifert, 1999).

Genel yeteneği, öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "Güdülenme düzeyini" etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005). Yaşam koşullarının giderek karmaşıklaşması yetişen bireylerin daha fazla bilişsel ve fiziksel beceriyi kazanmasını gerekli kılmaktadır. Artan bilgi nedeniyle, eğitim ortamları içinde yer alan tüm

etkinlikler öğrencilere tamamen ulaşmamaktadır. Bu nedenle güdüleme çalışmaları öğretmenler için oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenmeye cesaretlendirilme yöntem ve yolları yoksa öğrencilerin istekleri bilinmez ve ilgilerine karşı hassas olunmazsa öğretmenin görevini yapması imkansız hale gelebilir. Bu sebeple güdüleme öğretmen görevleri arasında ilk sıralarda yer almalıdır (Child, 1997).

### 1.1.8 GÜDÜLENME AÇISINDAN BİREYSEL FARKLILIKLAR

Öğrencilerin genel eğilimlerini anlamak için güdülenme açısından bireysel farklılıklara değinmek, faydalı olacaktır.

- İçten ve dıştan güdülenme: İçsel güdülenmede birey kendi ihtiyaçlarını karşılamak, merakını gidermek ya da yaptığı işten zevk almak için belli bir eylemde bulunur. Dıştan güdülenmede ise birey dışarıdan bir ödül almak, ceza almamak, başkalarının hoşuna gitmek ya da başkalarını memnun etmek için eylemde bulunur (Erden ve Akman, 2004). Öğretmen içsel ve dışsal güdüyü artırmak için; öğrencilerin materyalle ilgilenmesini sağlayabilir. Merakı sürdürmek için de çeşitli yollar kullanılmalıdır. İlgiyi çekmek için çeşitli oyun, benzetim ve rol oynama gibi sunum biçimleri kullanılabilir. Öğrencinin kendi hedeflerini oluşturmasına yardımcı olunabilir. GÜDÜLENMENİN temel prensiplerinden biri insanların hedefleri için daha çok çalışmasıdır. İnsanlar başkalarının gösterdiği hedefler için çalışmak yerine, kendi kurdukları hedefler için daha çok çalışırlar. Öğrenmede dışsal güdülenmeyi sağlamanın ilkeleri; açık bir şekilde beklentileri sıralama, açık bir şekilde dönüt verme, mümkün olduğunca çabuk dönüt verme ve sık dönüt vermedir. Öğretmenler performans ve çaba gelişimini; etkili

bir övgü kullanarak, öğrencilerin kendilerini övmelerini öğreterek, notları özendirici olarak kullanarak, bireysel öğrenme beklentileriyle ve hedef yapılar üzerine özendirici bir sistem kurarak ödüllendirebilirler (Slavin, 2000).

- Öğrenci ihtiyaçlarındaki farklılıklar: Güdünün önemli bir kaynağı ihtiyaçlardır. Maslow bireyin güdülenmesinin temelinde yatan gereksinmelerin belli bir sıra izlediğini ve bireyin güdülenmesinin temelinde yatan gereksinmelerin belli bir sıra izlediğini ve bireyin alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşılanmadan üst düzey ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışta bulunmayacağını savunmaktadır (Erden ve Akman, 2004). Bu sıraya göre bu hiyerarşinin ilk basamağını fizyolojik ihtiyaçların yol açtığı güdüler oluşturur. İkinci basamakta güvenlik ihtiyacı bulunur. Üçüncü sırada; sevme, sevilme ihtiyaçları bulunur. Dördüncü basamakta; kendine güven, başarı, itibar, statü ihtiyaçları bulunur. Beşinci basamakta; kendini gerçekleştirme bulunur. Bir insanın, bütün bu aşamalardaki güdüleriyle ihtiyaçlarını karşılayarak ulaştığı son düzey “kendini gerçekleştirme güdüsü” düzeyidir. Böyle bir ihtiyacı tatmin etme güdüsünde olan insan, öz denetim yapmaktadır (Slavin, 2000). Kendini gerçekleştiren insanın özellikleri, kendini ve diğerlerini kabul etme, doğallık, açık görüşlülük, diğer insanlara göre derin ama demokratik ilişkiler kuran, yaratıcı, mizah anlayışı olan, bağımsız, psikolojik yönden sağlıklı olmaktır.

Bir diğer ihtiyaç kuramı da Murray tarafından ortaya atılmıştır. Temel fikri; çevre ile birlikte kendi özelliklerimiz ve ihtiyaçlarımızın bizim nasıl davranacağımızı biçimlendirileceğidir (Fidan, 1996).



- Cinsiyet farkı: Öğretme öğrenme sürecinde cinsiyetin başarıyı etkileyen bir etmen olması, biyolojik farklılıktan çok kültürel özelliklerinden kaynaklanmaktadır.
- Çocuk yetiştirme stilleri: Okul başarısı ve ev ortamında kazandırılan davranışlar arasında yakın ilişki vardır. Öğrencinin aile içinde nasıl eğitildiği ve ailenin eğitime karşı tutumu bireysel farklılıkları doğurur.
- Kültürel ve sosyal farklılıklar: Aynı toplum içinde yaşayan insan topluluklarının ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklılıklar ortaya çıkar.
- Sosyo-ekonomik statünün öğrenci başarısına etkisi: Sosyo-ekonomik düzeyin düşük ya da yüksek olması oluşturduğu önyargı nedeniyle başarı beklentisini etkileyerek bir farklılığa yol açar.
- Başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma: Başarılı olma ihtiyacı yüksek olanlar daha fazla riski göze alabilirler ve başarmak için çaba gösterirler. Bu gruba giren öğrenciler zor iş ve problemlerden hoşlanırlar. Başarısızlıktan kaçınma gereksinmesi yüksek olanlar ise başarılı olacaklarına emin oldukları işler için çaba harcarken, başarısız olacaklarını düşündükleri işlerden kaçınırlar. Bu nedenle orta güçlükteki işleri tercih ederler (Erden ve Akman, 2004). Sınıf öğretiminde başarıma ihtiyacı yönlerini Fidan (1996) üç şekilde açıklamıştır. Bilişsel yönden belirsizlik, kendini gerçekleştirme-tanıtma ve başkaları tarafından kabul görmedir. Başarılı olma ihtiyacının olumsuz yönü başarısızlıktan kaçınmadır.
- Başarı ve başarısızlığa neden bulma: Başarıya ve başarısızlığa neden bulma yükleme kuramı başlığı altında incelenmiştir.

### 1.1.9 Yükleme Kuramı

Yüklemeler bireyin, olaylar gerçekleştikten sonra nedensel ilişkilerini yapılandırmaya çalışmasını yansıtan bilişsel olaylardır. Örneğin, öğrenci iyi yaptığı ve bunun çabası nedeniyle olduğuna inandığında, yükleme yapar (Corbett, 1998). Yükleme kuramı, öğrencilerin başarılarına ya da başarısızlıklarına buldukları nedenleri araştırarak bulmaya çalışan terimlere dayanır (Bruce, 2006). Yükleme kuramının tarihsel sürecine geçmeden önce yükleme kuramları genel açıdan incelenecektir. Yüklemelerin, bireylerin olayların sonucunda yaptıkları açıklamalar olduğu ve gelecekte yapacakları davranışları etkiledikleri düşünülür Kurama göre;

1. Güdülenme, bireylerin olumlu ya da olumsuz olarak yorumladığı sonuçlar tarafından başlatılır.
2. Nedensel arama, sonucun neden oluştuğunun belirlenmesine bağlanır.
3. Nedensel karar, yetenek ve çaba gibi birçok nedenden etkilenir.
4. Neden; denetim odağı, kararlılık ve kontrol edilebilirlik boyutlarından oluşur.
5. Nedensel boyutlar, hem etki – duyuş (affect) hem de beklenti ile ilgili olan psikolojik sonuçlara sahiptir.
6. Duyuşsal sonuçlar, nedenin odağı olarak başarı durumunda içsel yükleme özsaygı ve gurur; başarısızlık durumunda dışsal yükleme düşük özsaygı ile ortaya çıkar.
7. Kontrol edilebilirlik sosyal duygulardan etkilenir; bireyin başarısızlığını kontrol edebilmesi suçluluk duygusunu artırırken, kontrol edilemeyen

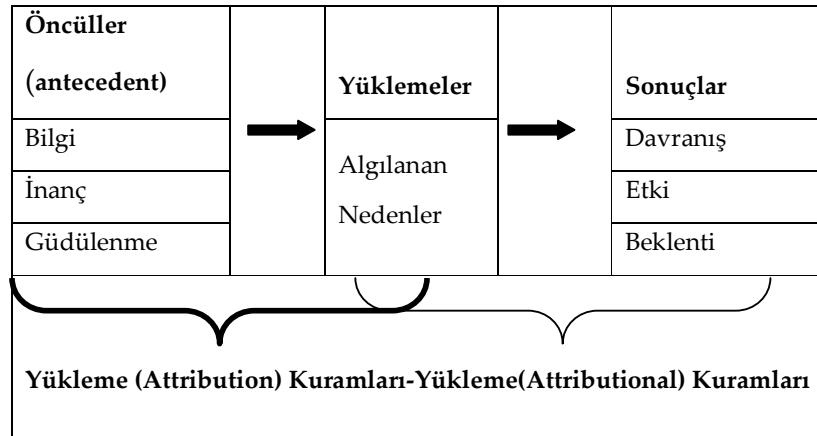
nedenler utanç ya da kızgınlık (başkaları tarafından kontrol edilebilir olarak belirlenmiş başarısızlık nedeni), acıma (başarısızlık nedeni kontrol edilemez olarak belirlenmiş) ve şükretmekten oluşur (kontrol edilebilir olarak belirlenmiş).

8. Son olarak, beklenti ve duyuşun (affect) eylemi belirlediği varsayılır (Corbett, 1998).

Yükleme kuramı, insanların bilgi arama ve yükleme oluşturmaya yatkın olduğunu varsayar. Güdüsel açıdan yüklemeler önemlidir; çünkü onlar, inançlardan, duygulardan ve davranışlardan etkilenir (Schunk, 2000).

### 1.1.10 Yüklem Alanı Genel Modeli

Yükleme kuramı nedenlerin sonucu ve algılanması anlamına gelir. Birden çok yüklem kuramı vardır. Her bir kuram farklı problemlere yer vermiştir. Kuramlar arasındaki en yaygın kanı; insanların nedenleri bakımından davranışlarını yorumladığı ve bu yorumların davranışı belirleyen etkileşimler üzerinde önemli bir rol oynadığıdır (Kelley ve Michela, 1980).



Şekil I.2. Öncül, Yüklem ve Sonuç Bağlantısı

Şekil I.2 incelendiğinde araştırmacıların özellikle bilişsel süreç ile ilgili öncüller ve yüklemeler bağı ve davranış dinamikleri ile ilgili olan yüklemeler ve sonuçlar bağı ile ilgilendikleri görülebilir. Burada “Attribution” ve “attributional” ayrımı göze çarpar. İki kavramın da Türkçeye “yükleme” olarak çevrildiği görülmektedir. İlki sistematik değerlendirme ve öncüllere müdahale etmeyi kapsar. Yüklemenin kendisi dışında sonuçları ile ilgisi yoktur, doğrudan sözel yolla ölçülebilir. “Attributional” araştırma ise yükleme sonuçları ile ilgilidir. Algılanan nedenlerin değerlendirilmesi; davranışlar, hisler ve beklentiler üzerindeki etkilerin ölçülmesini gerektirir. Başarı güdüsü ve saldırganlık gibi “Attributional” kuramlar vardır (Kelley ve Michela, 1980).

Attribution kuramları ve Attributional kuramların özelliklerine bakıldığında; her iki durumda da nedensel yüklemelerin insan davranışları üzerinde temel bir rol oynadığı farz edilmiştir. Yine her ikisi de bireyin dünyanın nedensel yapısını anlamasıyla oluştuğu görülür. Bu nedenle dünya ile etkileşimin belirleyicisi olması onu önemli yapmaktadır (Kelley ve Michela, 1980).

### **1.1.11 Yüklem Kuramının Tarihsel Gelişimi**

Yüklem kuramı ilk kez Heider ile ortaya atılmıştır. Heider çalışmalarında kuramı, temel duyulardan çok yargılara dayanan kişilerarası etkileşimle açıklar. Birey tarafından eylemin sorumluluğunun başka bir insana yüklenebileceğini öne sürer (Ahles, 2004; Bruce, 2006). Heider bireylerin deneyimlerine anlam verebilmeleri için açıklamaya çalıştıklarını savunmuştur. Heider “-ebilmek” (can) ve “çabalamak” (try) kavramlarının “yetenek” ve “çaba” yüklemelerinin kaynağı olması üzerinde durmuştur. Ayrıca Heider’in kullandığı kasıtlılık “intentionality” kavramını Weiner daha sonra kontrol edilebilirlik boyutu ile açıklamıştır (Heider, 1954).

Yükleme işi, algılanan nedenle ilişkili olan faktörleri anlamaya çalışma ile ilgilidir. Yüklem kavramının odağına, sorumluluk ve özgürlük algısının da bulunduğu algıların çeşitliliği de dahil olur. Yüklemenin ne olduğu sorusuna Heider; "Yüklem çevremizdeki bilişimizin bir parçasıdır. Çevrenizi ne zaman tanırırsanız, yüklemenin meydana gelişini bulacaksınız." demiştir (Harvey ve Weary, 1984).

Rotter (1954;1966) içsel-dışsal süreç varsayımına dayanarak denetim odağı kavramını ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır. Rotter'e göre insanlar yaşamlarını kendi eylemlerinin (içsel) sonuçları ya da diğerlerinin eylemlerinin sonuçları olarak görürler. Weiner bireylerin yaptığı yüklemelerin temeli olduğu için, odağın oldukça önemli olduğunu vurgular (Corbett, 1998). Rotter (1966) bireyleri ya içsel, yani davranışları ve bunları izleyen sonuçları arasında güçlü bağlantı var olduğuna inananlar; ya da dışsal, yani davranışları ve bunları izleyen sonuçları arasında güçlü bir bağlantı algılamayanlar olarak sınıflandırmıştır. O bu olguyu denetim odağı olarak tanımlar ve nedensellik yapısının başlangıcının yüklem kuramıyla ilgili olduğuna inanır. Sınıf ortamında, içsel öğrenciler, notlarının kendi yetenekleri, hünerleri ya da çabalarına bağlı olduğuna inanırken, dışsal öğrenciler notlarının şansa, öğreticiye ya da kontrol edemedikleri diğer faktörlere bağlı olduğuna inanırlar. Notları hakkında inandıkları ya da yüklemeleri, kendi performanslarını nasıl hissettiklerinden etkilenir, bu da sırasıyla gelecek davranışlarını etkiler (Ahles, 2004).

Heider'in çalışmaları Rotter'in çalışmalarına kaynak olmuştur. Rotter'ın yüklem kuramına ait olan nedensellik yapısını başlattığına inanılır. Rotter bireyleri içsel ve dışsal olarak sınıflandırır. İçsel bireyler, davranışları ile sonraki sonuçlar arasında yüksek ilişki olduğuna inanırlar. Dışsal bireyler ise davranışları ile sonraki sonuçlar arasında ilişki göremezler. Rotter bu davranışı

denetim odağı olarak nitelendirir. İçsel olarak sınıflandırılan öğrenciler aldıkları notların yetenek ve çabalarına bağlı olduğuna inanırlar. Dışsal olarak nitelendirilen öğrenciler ise aldıkları notların şans ya da kontrolleri dışındaki diğer faktörlere bağlı olduğuna inanırlar (Bruce, 2006).

Atkinson (1964) ise başarı güdüsü ihtiyacı üzerine odaklanmıştır. Başarı için içsel güdüleme, görev özellikleri ve başarı/başarısızlık için yüklemeler arasında etkileşim olduğunu varsaymıştır.

Kelley'in yükleme kuramı; diğer insanların davranışlarına yönelik yükleme bilgisinin nasıl tanımlandığı ile ilgilidir (Martinko ve Thomson, 1998). Kelley de Heider gibi nedenselliğin kişinin içinde bulunan faktörler ya da içinde bulunduğu çevreye dayandığına inanmaktadır. Kelley'in temel sorusu algılayanın bireyi ya da çevreyi nasıl gördüğüdür. Kelley yükleme sürecine üç faktörün etki ettiğini öne sürmüştür. Bunlar: farklılık, fikir birliği ve tutarlılıktır (Bruce, 2006). Bu üç faktör aşağıdaki örneklerle açıklanmaktadır:

**Farklılık:** Öğrenci sürekli öğretmenin çok ödev verdiğiinden şikayet ediyorsa farklılık düşük düzeydedir. Öğrenci öğretmenin çok ödev verdiğiinden nadiren şikayet ediyorsa farklılık yüksek düzeydedir.

**Fikir birliği:** Eğer birkaç öğrenci öğretmenin çok fazla ödev verdiğiinden şikayet ediyorsa fikir birliği düşüktür, bir çok öğrenci öğretmenin çok ödev verdiğiinden şikayet ediyorsa fikir birliği yüksektir.

**Tutarlılık:** Eğer bir çok öğrenci uzun süredir çok ödev verildiğinden şikayet ediyorsa tutarlılık yüksektir ama öğrencilerin ilk şikayetiye tutarlılık düşüktür (Bruce, 2006).

### 1.1.12 Yükleme Kuramı ve Başarı Güdüsü

Yükleme kuramı ve başarı güdüsü arasında iki bağ görülebilir. Kavramsal olarak, başarı ve başarısızlığa yapılan nedensel yükleme Atkinson'un başarı kazanma güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma güdüsü kavramının bilişsel öğeleridir. Deneysel olarak, Atkinson'un güdülenme ölçümünden yüksek bir puan alan bireyin başarı ve başarısızlığa yaptığı nedensel yüklemeleri farklı olabilir (Akt: deCharms ve Muir, 1978).

Nedensel yüklemelerin sonuçları hakkında Weiner geçmiş başarılarla ve başarısızlığa yapılan nedensel yüklemelerin farklı özellikleri olan gelecek başarı ve başarısızlık beklentisini etkilediğini öngörmüştür (deCharms ve Muir, 1978).

### 1.1.13 Weiner'in Yükleme Kuramı

Weiner'in araştırması başarı ve başarısızlık için yükleme nedenlerinin bilişsel yönü üzerine odaklanmıştır. Heider, Atkinson ve en çok Kelley'den etkilenmiştir (deCharms ve Muir, 1978). Weiner'in yükleme kuramına olan katkısı sadece temel ilkelerin belirlenmesi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda güdüleme ve başarı araştırmalarının da önemli bir yerini kapsar (Maehr ve Meyer, 1997). Bu kurama göre, başarı ya da başarısızlığını içsel ve denetlenebilir değişkenlere bağlayan öğrencilerin güdülenme düzeyleri daha yüksektir ve akademik yönden daha başarılıdırlar. Çünkü, bu öğrenciler başarılarını gösterdikleri çaba ile açıklamaktadırlar. Başarısız oldukları zaman bile, çabalarını artırdıkları takdirde başarılı olacaklarına inanırlar. Buna karşılık başarı ve başarısızlığını dışsal ve denetlenemeyen değişkenlere yükleyen öğrenciler, genellikle akademik yönden başarısız olurlar. Bu öğrenciler, başarı ya da başarısızlıklarını görevin güçlük derecesi ya da şans ile açıklama eğilimindedir (Yeşilyaprak, 2004).

Weiner'in, yükleme kuramının 4 yönü vardır: (1) başarı ve başarisizliğın nedenlerini tanıma, (2) bu nedenlerin yapılarının temelini oluşturma, (3) nedensel yapılar ve duygular arasındaki ilişki ve (4) gelecek davranışlar hakkındaki beklentilerin yükleme ve duygularla ilişkisidir (Weiner ve ark., 1976). Weiner kuramını Rotter'in denetim odağı kavramı üzerine odaklanarak inşa etmiştir. Weiner'in yükleme güdüsü bireylerin güdülenmelerinin, bireyin geçmişte yaptığı benzer görevi nasıl yaptığı ile geçmiş başarı ve başarisizliğı için ne tür yüklemeler yaptığına dayanır. Bu yüklemeleri en çok etkileyen faktörler yetenek, çaba, görev zorluğu ve şanstır. Weiner yüklemeleri  nedensel boyutta ele almıştır. Bunlar; denetim odağı, kararlılık ve kontrol edilebilirliktir (Bruce, 2006).

Weiner ve çalışma arkadaşları başarı deneyimini izleyen yüklemeler ile yetenek ve çaba gibi içsel nedenler ve gelecek performans arasında olumlu bir ilişki olduğunu öne sürmektedirler. şans ve görev zorluğu gibi dışsal nedenler ve gelecek performans arasında da olumlu bir ilişki olduğunu varsaymışlardır (Bruce, 2006). nemli olan bireylerin kendi yüklemelerinin tam olarak doğru olduğuna inanmalarıdır. Bu inanç ve düşünceler, belirli duyguları ve bunları izleyen davranışları ortaya çıkaracaktır (Ahles, 2004). Weiner, başarı ve başarisizlik için nedenlerin sayılarını sınırlayan araştırma modellerine (paradigma) karşı uyarmasına rağmen, akademik başarı çalışmalarında en çok atıf yapılan yetenek, çaba, görev zorluğu ve şanstır. Başarı daha çok yüksek yetenek ve çabaya, başarisizlik da düşük yetenek ve çaba eksikliğine yüklenir (Hargrove, 1990).



### 1.1.14 Weiner'in Yükleme Kuramı Boyutları

Weiner'e (1985a) göre tüm nedensel yüklemeler denetim odağı, kararlılık ve kontrol boyutlarından oluşur. Weiner tüm nedensel sonuçların değişebileceği ama boyutların sürekli kalacağını öne sürmüştür. Nedensel boyutlar duygulardan etkilenir ve sırasıyla duygular sonraki davranışı etkiler. Nedensel boyutlar: yükleme kuramı nedenselliğinin altında yatan boyutsal bir yapı olduğunu farz eder. Üç boyut vardır. Denetim odağı; içsel ya da dışsal kaynaklardan gelen sonuçların nedensel açıklamalarının algılanmasıdır. Kararlılık; açıklamanın değişebilir ya da değişemez olarak algılanmasıdır. Kontrol edilebilirlik; açıklamanın herhangi birinin kontrolü altında olup olmamasıdır (Corbett, 1998). Nedensel boyutlar; duygulardan ve sırasıyla duyguları takip eden davranışlardan etkilenir. Kişisel durum hakkında, bu duyguları davranış seçimi, çaba seviyesi ve ısrar etkileyecektir. Diğerlerine verilen cevap hakkında, duyguları umudun yardımı, ödül ve onay etkileyecektir (Ahles, 2004).

Kişinin belli davranışları yaparken ve yaptıktan sonra kendisinde meydana gelen değişmelerin farkında olmasının gelecekte, aynı durumlarla karşılaştığında yapacağı davranışlar üzerinde etkisi vardır. Öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba, çalışma havasına girme, o günkü genel durum, şans gibi nedenlere bağlamaktadırlar. Bu etmenler *içte* ve *dışta* meydana gelir. Bunlar ya *sabit* ya da *değişkendirler*. Bir kısmı *kontrol edilebilir*, bir kısmı *kontrol dışındadır*. Başarı iç etmenlere yükleniyorsa övünme; başarısızlık ise eksiklik ayıplama, yetersizlik durumlarında götürür. Dış etmenlere yüklenirse, başarı teşekkür ve şükran duygularına; başarısızlık ise kızgınlık ve öfkeye neden olabilir (Fidan, 1996).

Denetim Odağı: Denetim odağının iki yönü vardır. Bunlar; içsel kontrol ve dışsal kontroldür. Denetim odağı, nedenin öğrenciye göre içsel ya da dışsal olması anlamına gelir (Mayer, 2003). Nedeninin bireyden ya da çevreden kaynaklanmış olabileceğine inanarak başarılı ya da başarısız olunabilir. Nedensel boyutları tanımlarken Weiner her boyutun bir psikolojik boyutu olduğunu öne sürmüştür. Genel olarak denetim odağı boyutu gurur (pride) ya da öz-saygı (self-esteem) duyguları ile ilişkilidir. Yetenek, çaba, sosyal beceriler ve dikkatsiz olma bireyler için içsel olarak nitelenirken, öğretmenin önyargısı, akranlar tarafından engellenme bireyler için dışsal olarak nitelendirilebilir (Weiner, 1996). Weiner (1985b, 1994) başarı ve başarısızlık ile ilgili olarak, iki büyük yükleme nedeninin öğrenciler için çaba ve yetenek olduğunu belirtmiştir. Başarıyı etkileyen değişkenler her zaman tek biçimli değildir. Örneğin; zor görevde başarılı olma kolay görevde başarılı olmaktan daha çok gurur (pride) ortaya çıkarır. Yüksek başarılı öğrenciler; performanslarını içsel faktörlere yükleme eğiliminde olurken, başarısı düşük öğrenciler okul performanslarını dışsal faktörlere yükleme eğiliminde olurlar (Georgiou, 1999). Weiner, denetim odağının ise hedefi elde etmenin özendirici değeri (incentive value) ile ilgili olduğunu ileri sürmüştür (deCharms ve Muir, 1978).

Bireyin kararı, daha sonraki davranışlarını denetleyen bir odak oluşturur. Birey kendini merkeze aldığı anda, içsel nedenlerden olan başarıma çabasını denetim altına alabilir (içsel denetim/ internal locus of control); daha çok çaba harcayarak başarısını artırabilir. Konu zorluğu ve şans gibi dışsal faktörlere öncelik verildiğinde (dışsal denetim/ external locus of control) birey, çevreyle ilgili nedenleri merkeze alır. Ancak, onlar, denetimin dışında olduğu için başarı güdüsünün düzeyini olumlu yönde etkileme olasılığı zayıftır (Ülgen, 1997). Denetim boyutu, kendini algılama (self-concept) konusu ile bağlantılı olarak kuramsallaştırılmıştır. Kendini algılama düzeyi yüksek olan bireyler,

başarısızlıklarını sabit olmayan nedenlere örneğin, çaba ya da dışsal nedenler yani şansa yükleyebilirken, başarı yüklemeleri içsel, yetenek gibi sabit nedenli olabilir. Bunun tersine, düşük algı düzeyine sahip kişi, başarısını dışsal ya da sabit olmayan faktörlere, başarısızlığını da içsel ya da sabit olan faktörlere yükleyecek ve kendini algılama düzeyi düşük olmaya devam edecektir. (Hargrove, 1990).

Kararlılık: Kararlılık, öğrenci için nedenin sürekli ya da zamanla değişebilmesi anlamına gelir (Mayer, 2003). Kararlılık boyutu nedenlerin zamanla değişip değişmeyeceğini açıklığa kavuşturur. Eğer nedenin sabit olduğuna inanılıyorsa, başka durum üzerinde aynı davranış gerçekleştiğinde, sonucun aynı olma olasılığı vardır. Eğer sabit değilse, başka bir durumda sonucun farklı olma olasılığı vardır (Weiner, 1996). Matematikteki başarısızlığın nedeni olarak düşük genel yetenek zamanla değişmeyeceği ve süreç içinde devam edeceği düşünülme eğilimindedir. Weiner (1985a) çabayı sabit olmayan bir özellik olarak görür, çünkü çaba zamana göre ya da durumdan duruma değişebilir. Kararlılık aynı zamanda umut ve umutsuzlukla bağlantılıdır, bu durum da doğrudan gelecekle ilişkilidir. Weiner'in yükleme kuramı; güdülenme, duygu ve beklentilerin kalıcılığının algılanmasıyla belirlenir. Beklentiler ve hedefe doğru yönelen davranış yükleme sürecini etkileyen en önemli sonuçlardır (Weiner, 1985b). Weiner, kalıcılık boyutunun hedef beklentisinin değişimi ile ilgili olduğunu ileri sürmüştür (deCharms ve Muir, 1978). Bireyin yeteneği bireye ait, ancak değişmeyen sabit bir değişkendir. Konu zorluğu, eğitim programına göre öğretmen tarafından belirlenmiştir. Sabit bir değişkendir. Duygusal açıdan birey başarılı olduğunda gururunun, başarısız olduğunda utancının artma olasılığı vardır. Başarmak için çaba harcama ve şans, sabit olmayan değişkenlerdir. Bu nedenle değişme olasılığı vardır. Şans değişkeni sabit değildir (Ülgen, 1997). Kararlılık boyutu başarı beklentisi ile ilgilidir,

çünkü geçmiş performansa yönelik nedensel yüklemeler doğrudan gelecek performans beklentisi ile ilgilidir. Eğer yüklemeler sabitse, geçmiş başarı gelecek başarıya yol açması ve geçmiş başarısızlığın gelecek başarısızlığa yol açması yüksek bir ihtimaldir. Ama eğer yüklemeler sabit olmayan nedenlerle yapılmışsa, gelecek beklentisi azalabilir, artabilir ya da aynı kalabilir. Bu nedenle yüklemenin kararlılığı Weiner 'in kuramında odakken, nedenin denetimi (locus of cause) denetim odağı kuramı ile öncelikli olarak ilgilidir (Hargrove, 1990).

**Kontrol Edilebilirlik:** Kontrol edilebilirlik, öğrencinin nedeni etkileyip etkileyememesi ile ilgilidir (Mayer, 2003). Kontrol edilebilirlik boyutu, bireyin nedenleri kontrol edip edemeyeceği ile ilgilidir. Başarı ya da başarısızlığın nedenleri ya kontrol edilebilir ya da kontrol edilemez. Kontrol edebilme faktörü; istenildiği takdirde değiştirilebileceğine inanılanlardan oluşur. Kontrol edilememe faktörü ise kolayca değiştirilebileceğine inanılmayanlardan oluşur. Weiner'a (1996) göre çabanın eksikliği kontrol edilebilir ya da kişiye göre değiştirilebilir olarak algılanır. Buna ek olarak, dikkatsizliğin de dahil olduğu özellikler diğer insanlar tarafından değiştirilebilir olarak algılanır. Kontrol edilebilirlik boyutu, kontrol edilebilir olan suçluluk (guilt) ve kontrol edilemez olan utanç (shame) da dahil olduğu sosyal duygularla daha çok ilgilidir. Diğer bireylerle etkileşim halinde bulunulduğunda, kontrol edilebilir olan kızgınlık duygusu (anger) ve kontrol edilemez olan sempatiye (sympathy) yükleme yapılıdır (Weiner, 1996).

Birey kontrol edebileceği durumda başarısız oluyorsa, suçluluk ve utanma duygusu hisseder. Kontrol edilebilir bir durumda başarılı olursa övünç ve gurur duyar. Kontrol edemediği başarısızlık durumunda ise olumsuz duyguların yanı sıra, kişi ya da kuruma karşı kızgınlık hisseder. Kontrol edemediği durumda başarılı olursa, şansa bağladığı için bireyi çok mutlu etmez. Başarı ve

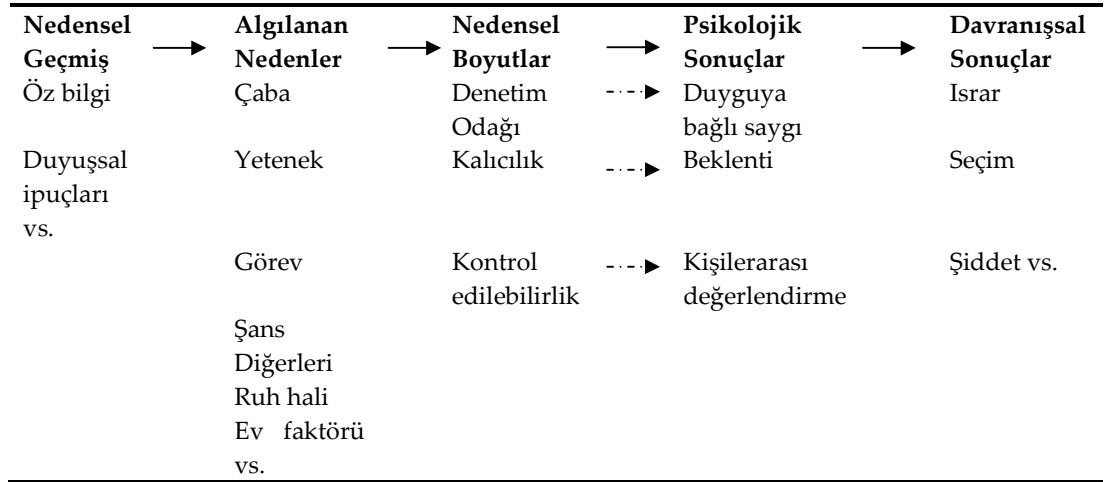
başarısızlığı içsel ve kontrol edilebilir nedenlerle açıklayan öğrencilerin güdüleri daha yüksektir ve akademik yaşamlarında daha başarılı olurlar. Başarılarını çabaya bağlarlar. Başarısız olduklarında ise çok çalışırlarsa başarılı olacaklarına inanırlar. Başarı ve başarısızlığını dışsal ve kontrol edilemeyen değişkenlere bağlayan öğrenciler çoğunlukla akademik yaşamlarında başarısız olurlar. Başarılı oldukları zaman başarılarını, görevin kolaylığı ya da şans ile açıklarken başarısızlıklarını da yeteneklerinin olmadığı ya da şanssız oldukları şeklinde açıklarlar (Ülgen, 1997). Kontrol edilebilirlik boyutu, bireylerin kişilerarası davranışlarından nasıl etkilendikleri hakkındaki bireysel inançlarının nasıl olduğu algısıyla ilgili olarak kuramsallaştırılmıştır. Örneğin, eğer bireyler birinin şanssızlığının kontrol edilebilir faktörler olduğunu algılasa, kişinin kontrolü dışındaki şanssızlık olarak algılanmasından daha az olasılıkla yardımcı olacaklardır (Hargrove, 1990).

Weiner'a göre (1985a) bu modelde duygular yükleme yapılan bilişsel sürecin sonuçlarıdır. Gurur ve özsaygı hissi denetim odağı boyutu ile ilgilidir. Kızgınlık, acıma, suçluluk ve şükretme kontrol edilebilirlik boyutu ile ilgilidir. Umut ve umutsuzluk kararlılık boyutu ile ilgilidir. Weiner (1996) kültürün aynı boyutlarda nedensellikle algılanabileceğini ama anlamsal ya da boyutsal yer ile ilgili olarak farklı olabileceğini belirtmiştir.

Weiner (1996) öğretmenin desteğini dışsal olarak tanımlamıştır, bu nedenle öğrencinin çok az kontrolü söz konusu olduğunu belirtmiştir. Benzer bir sonuca ulaşan Georgiou (1999), düşük başarılı öğrencilerin okul performansını öğretmen desteği gibi dışsal faktörlere yükleme eğiliminde olduğunu, yüksek başarılı öğrencilerin ise okul performanslarını yetenek ve çaba gibi içsel faktörlere yüklediğini bulmuştur. Öğrenciler genellikle çaba sarf etme başarısızlıklarını göreve karşı ilgisizlik, görev zorluğu ya da dışsal faktörler ile açıklamaktadırlar (Tollefson, 2000).

### 1.1.15 Sınıf İçi Yükleme Kuramı Uygulamaları

Bireylerin elde ettikleri başarının, devam eden süreçte nasıl ve neye göre değiştiği konusunda yükleme kuramcıları çeşitli görüşler ortaya atmışlardır. Bu konuda önemli çalışmalar yapanlardan biri de Weiner'dir. Weiner öğrencinin algıladığı, gözlenebilen davranışın nedenlerinin, gelecekteki davranışlarının yordayıcısı olduğunu belirtmiştir (Ülgen, 1997). Yükleme kuramına göre bireyler başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini bulmaya; başarı ve başarısızlıklarının nedenini birine ya da bir duruma yüklemeye çalışırlar. Aşağıdaki şekilde I.3 başarı ve başarısızlığın yüklendiği temel nedenlerin baskın olan bir kısmı gösterilmiştir.



(Graham, 1988)

Şekil I.3. Yükleme Kuramının Süreci

Şekil I.3 incelendiğinde; öz bilgi ve duyuşsal ipuçları gibi bireyin nedensel geçmişinin çaba, yetenek, görev, şans, diğer bireyler, ruh hali ve ev faktörü gibi algılanan nedenlerle denetim odağı, kalıcılık ve kontrol edilebilirlik boyutları süzgecinden geçerek, duyguya bağlı saygı, beklenti ve kişilerarası değerlendirme gibi psikolojik sonuçlar ve ısrar, seçim ve şiddet gibi davranışsal sonuçlar doğurabileceği görülebilir.

Öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba, çalışma havasına girme, günlük genel durum, şans gibi nedenlere bağlamaktadırlar. Bu etmenler içte ve dışta meydana gelmektedir ve ya sabit ya da değişkendirler. Bir kısmı kontrol edilebilirken, bir kısmı da insan kontrolü dışındadır (Fidan, 1996). Her bir yükleme birbirinden farklı boyutta özellikler taşımaktadır. Daha da önemlisi her yükleme için boyutların kendine has bir bağlantısının olması, davranış dinamiklerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumu Gredler (2000) şekil I.4'te açıklanmaktadır.

	BOYUT					
	Kararlılık		Denetim Odağı		Kontrol Edilebilirlik	
Yükleme	Sabit	Değişken	İçsel	Dışsal	Kontrol Edilebilir	Kontrol Edilemez
Yetenek	χ		χ			χ
Çaba		χ	χ		χ	
Görev Zorluğu	χ			χ		χ
Şans		χ		χ		χ
Ruh hali, hastalık		χ	χ			χ
Başkalarından yardım alma		χ		χ		χ

**Şekil I.4 Başarı ile İlişkilendirilen Davranışların Temel Yükleme Boyutları**

Başarı ve başarısızlıkta ortaya çıkan bilişsel ve duyuşsal tepkiler aşağıdaki gibidir:

**1. Yetenek:** İç ve kontrol edilemez etken

**a. Başarı:** Övünme ve gurur artar. Gelecekte *aynı* başarı beklenir. Öğrenme çabasına gerek duyulmaz.

**b. Başarısızlık:** Eksiklik duygusu, kendini ayıplama ve utanma görülür. Gelecekte *aynı* sonuç beklenir. Öğrenme çabasına gerek yoktur.

**2. Çaba (Gayret):** İç fakat kontrol edilebilir etmen

**a. Başarı:** Artan öğrenme, kendine pay çıkarma görülür, gurur artar. Çaba artarsa daha da başarılı olunabileceği düşünülür.

**b. Başarısızlık:** Kendini hoş görmeme, ayıplama ve utanma görülür. Gelecekte *farklı* sonuç beklenir. Öğrenme çabasına gerek vardır.

**3. Konu zorluğu:** Kontrol edilemeyen dış faktör

**a. Başarı:** Övünme ve gururda azalma görülür. Gelecekte *aynı* başarı beklenir. Öğrenme çabasına gerek duyulmaz.

**b. Başarısızlık:** Kendini ayıplama ve hoş görmede azalma olur. Gelecekte *aynı* başarı beklenir. Öğrenme çabasına gerek yoktur.

**4. Şans:** Kontrol edilemeyen dış faktör

**a. Başarı:** Övünmede azalma görülür. Gelecekte *farklı* başarı beklenir.



**b. Başarısızlık:** Kendini ayıplama ve hoş görmede azalma olur. Gelecekte *aynı* başarı beklenir. Öğrenme çabasına gerek yoktur (Fidan, 1996; Ülgen, 1997).

Riskli ve başarılması zor ödevlerin, öğrenciyi her zaman başarıya götürmediği; risksiz ödevleri seçerek kolay başarı doyumuna ulaşmayı tercih eden öğrencilerin, başarı güdü düzeylerinin düşük olduğu; orta güçlükte ödevleri tercih eden bireylerin başarı güdüsün daha yüksek olduğu görülmüştür (Ülgen, 1997). Tollefson'a (2000) göre öğrenciler okula girdiklerinde başarılı olur ve başarılarını yetenekleri ya da çaba göstermeleriyle açıklarsa, birçoğu okulu bitirirken de okulda başarılı olmanın yetenek ve çabaya bağlı olduğunu düşüneceklerdir.

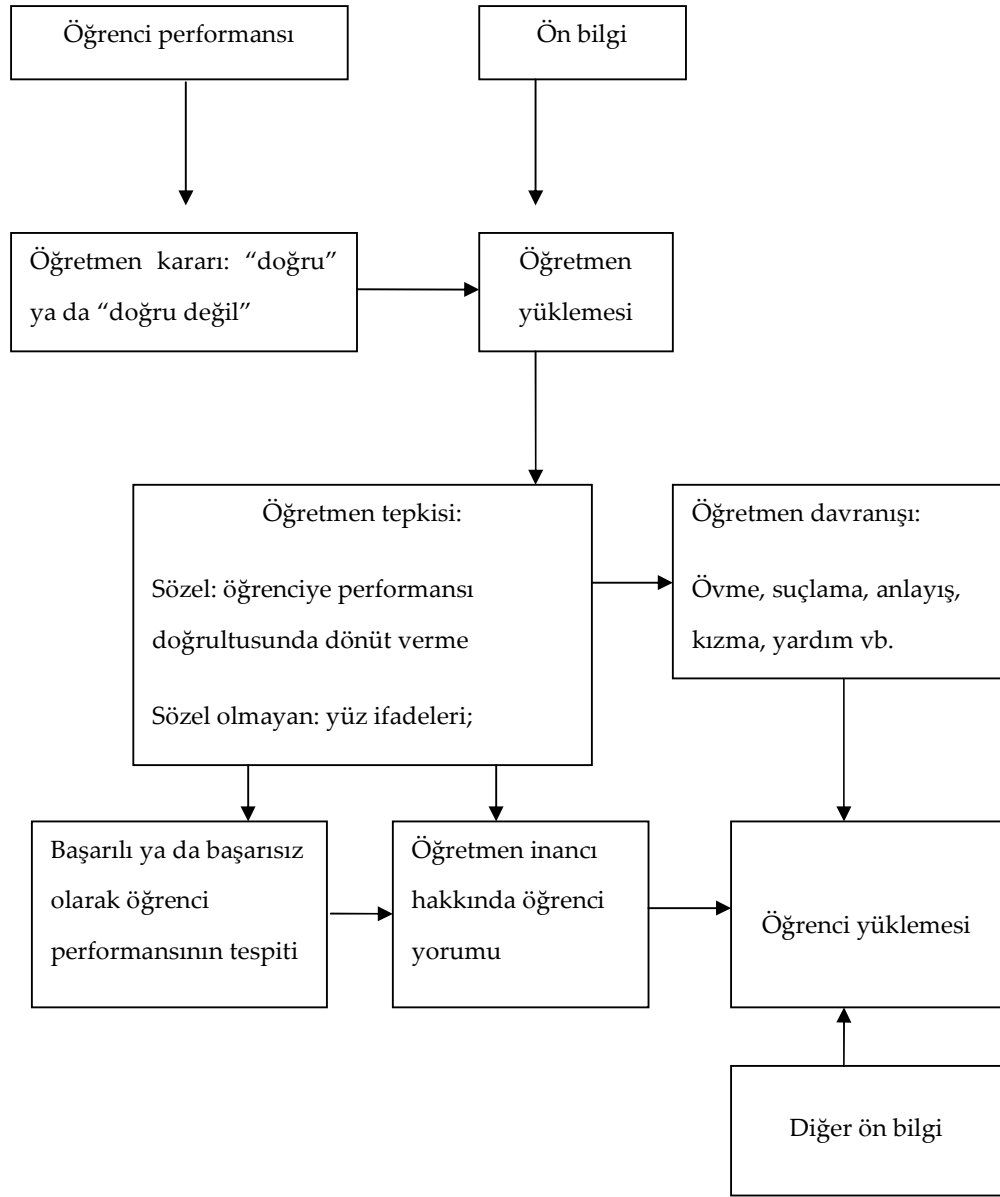
Öğretmenlerin güçlü etkililik yaratmaları ve öğrencilerine etkililik yaratmalarında yardımcı olmaları için, öğrenci güdülenmesini ve öğrenme sürecine bağlantısını arttıran yükleme teorisi bilgisi ve sınıf ortamında bunu yaratma deneyimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında önemli bir yere sahip olmalıdır (Tollefson, 2000).

Yükleme kuramına göre, öğrenciler çevrelerinde olup biteni anlamaya çalışırlar, akademik görevleri ile ilgili başarı ve başarısızlık nedenlerini araştırırlar. Öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba, görev zorluğu ve şansın da dahil olduğu çeşitli nedenlere yükleyebilirler.

Sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen arasında birçok etkileşim meydana gelir. Bu etkileşimler, sınıfta öğrenci yeteneği ve çabası hakkında öğrenci ve öğretmenin bilgi kaynağıdır. Bu inanç (yükleme) duygusal tepkiyi oluşturur ve bir sonraki davranış için güdüleyici olur. Başarı ve başarısızlığa yönelik yapılan yüklemelerde öğretmen öğrenci etkileşimine ilişkin şekil I.5. bir sınıf modeli

olarak öğrencileri değerlendirebilmek için Gredler (2000) tarafından önerilmiştir.

**Şekil: I.5 Başarı ve başarısızlık için yüklemelerin oluşumunda öğretmen öğrenci etkileşimi**



Alan yazına bakıldığında yükleme kuramının eğitim açısından etkilerinin başarıyı/başarısızlığı nasıl yönlendirdiği görülebilir. Başarıya/başarısızlığa yapılan yüklemeler; denetim odağı, kararlılık, kontrol edilebilirlik boyutları açısından başta çaba, yetenek, görev zorluğu ve şans olmak üzere birçok değişken açısından incelenebilir.

### **1.1.16 Öğrenmeyi Etkileyen Değişkenler**

Öğrenmeyi etkileyen temel değişkenlerden biri çevrenin tutumudur. Çevrenin etkisi; aile, akran, sosyal grupların desteği ve cesaretlendirmesi ile gerçekleşir. Diğer temel değişken; içerik hakkındaki ön bilgi, öz-yeterlik, güdülenme, ilgi düzeyi, inançlar ve tutumdur. Başka önemli bir değişken ise öğretmenin öğrenciye, kendisine, öğretimine ve konuya olan tutumudur. Okul çevresi, politika ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik tutum da öğrencinin öğrenmesini etkileyen bir diğer değişkendir (Gage & Berliner, 1992; Senemoğlu, 1997; Entwistle, 2000a, 2000b Akt: Senemoğlu, 2007).

Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri, öğrencinin öğrenme niteliğini etkileyen faktörler açısından oldukça önemlidir. Öğretme – öğrenme ortamının niteliği ve değerlendirme işlemleri öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme çıktılarını etkileyen öğeler olarak bilinir (Senemoğlu, 2007).

#### **1.1.16.1 Öğrenme**

Öğrenme eski çağlardan beri filozof ve bilim adamlarının farklı biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanıma göre öğrenmenin üç temel özelliği vardır (Erden ve Akman, 2004).

Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir. Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri geldiği ya da birey istediği zaman da ortaya çıkabilir. Öğrenme sonucu meydana gelen davranış, istendik ya da istenmedik olduğu gibi yanlış da olabilir. Ancak okulda istendik davranışların öğrenilmesi hedeflenmektedir.

Öğrenme yaşantı ürünüdür. Yaşantıyı bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu bireyde kalan izler olarak tanımlarsak, öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu meydana geldiği söylenebilir. Her bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim diğerinden farklı olduğu için, öğrenme bireyseldir.

Öğrenme kalıcı izlidir. Öğrenmeden söz edebilmek için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin sürekli olması gerekir. Kısa süreli davranış değişiklikleri ile büyüme, olgunlaşma gibi gelişmelerden kaynaklanan davranış değişiklikleri ve ilaç, alkol kullanımı sonucu meydana gelen davranış değişiklikleri öğrenme değildir.

Öğrenmenin ne ve nasıl olduğu yüzyıllardır açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında başlamıştır. Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki temel grupta toplamak mümkündür.

Bunlardan davranışçı kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak açıklamaktadırlar. Bu nedenle daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler. Davranışçı kuramın öncüleri arasında; Pavlov (klasik koşullanma), Watson ve Guthrie (bitişiklik kuramı), Thorndike (bağlaşımcılık kuramı), Skinner (edimsel koşullanma), Hull (sistemik

davranış kuramı), Tolman (işaret-gestalt kuramı), Bandura (sosyal öğrenme-gözlem yoluyla öğrenme) yer almaktadır.

Bilişsel kuramcılar ise, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü getirmektedir. Bu kuramcılar daha çok, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler. Bireyde meydana gelen davranış değişikliğini ise içsel süreçlerin dışa yansımaları olarak kabul etmektedirler. Bilişsel kuramın öncüleri arasında; Hebb (nörofizyolojik kuram), Piaget ,Vygotsky, Gestalt ve Barlett (yapılandırmacı kuram) yer almaktadır (Senemoğlu, 2007).

#### 1.1.16.1.1 Anne baba tutumu

Aile ortamı çocuğun gelecekteki öğrenmelerine temel oluşturacak olan niteliklerin gelişmesinde çok güçlü bir etkidir. Öğrencinin diğer öğrencilerden daha iyi ya da kötü öğrenebileceğine yani onun kendi sınıfındaki ya da yaşındaki diğer öğrencilerden farklı olduğuna inandırılmasında anne-baba, öğretmen ve okulun bu tür yargılarının etkisi büyük olmaktadır. Ön koşul davranışları bazı durumlarda daha önceki okul yaşantısıyla bazı durumlarda da ev ve aile ortamındaki etkileşimlerle gelişmiş olan davranışlardır. Aile ortamının eğitime elverişli olması için, ailede bulunması gereken koşullar, şunlardır:

- Ailenin öğrenciyi öğrenmeye ve başarılı olmaya güdülemesi,
- Ailede öğrenciye ödevlerinde kılavuzluk edecek birisinin olması,
- Ailenin (kitaplık, çalışma yeri gibi eğitime elverişli yerlerinin olması,
- Çocuğun oyun, eğlenme, televizyon izleme, müzik dinleme gibi etkinlikleriyle birlikte ödevlerini yapmaya elverişli bir çalışma programı yapmasına ve bu programı izlemesine yardım edilmesi,

- Çocuğun öğrenmeyi öğrenmesini, bazı denemeler yapmasını, yaratıcılığını destekleyici bir ortamın olması,
- Çocuğun düşüncelerine saygı gösterilmesi, düşüncelerini düzgün ve doğru bir dille anlatmasına yardım edilmesi (Başaran, 2000).

#### 1.1.16.1.2 Akran tutumu

Akran grupları, çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır. Çocuk ilkökul çağlarında daha çok, aileye yönelimli iken, ortaokuldan sonra akran grubuna yönelimlidir. Gençlik grupları, toplumda akran kültürü oluşturmaktadırlar. Bu nedenle bu grubun etkileri bazen ana baba ve okulun etki ve denetiminden de üstün duruma gelebilmektedir.

Akran gruplarının olumlu işlevleri, çocuğun ya da gencin toplumsallaşmasını sağlar. Bireye çeşitli öğrenme fırsat ve etkinlikleri hazırlar. Önemli bir bilgi kaynağıdır. Hangi bilginin önemli, hangisinin önemsiz olduğuna, akran grubu karar verir. Olumsuz işlevleri, grubun amaçları anti sosyal olduğu zaman üyeler de anti sosyal davranışları benimserler. Akran gruplarının anti demokratik ve kendini üstün gören davranışları, zayıf üyelerin kişiliklerini zedeler ve gruba uyumlarını zorlaştırır (Tezcan, 1997).

Bir öğrencinin okuldaki öğrenme ünitelerinde başarılı olup olmadığına ilişkin algısı ile onun bu ünitelerdeki başarısına ilişkin olarak öğrenme, anne baba ve hatta arkadaşlarından almakta olduğu tepkiler uzunca bir süre boyunca aynı (tutarlı) kalırsa bu öğrenci, okula ve okulda öğrenmeye karşı, olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirecektir. Okulda başarıyı etkileyen etmenlere bakıldığında anne babanın değer yargıları, bireyin meslekle ilgili kendi

beklentileri için öğrenimin anlamlılığının yanı sıra arkadaş grubunun tutumları da görülmektedir (Bloom, 1998).

#### 1.1.16.1.3 Bireyin nitelikleri

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. İnsan nitelikleri doğa vergisi nitelikler, kültür vergisi nitelikler ve gizil nitelikler olmak üzere üç başlık altında incelenebilir. Doğa vergisi nitelikler; her bireyin organizma olarak biyolojik yani birinci tabiatı gereği sahip olduğu özelliklerdir. Biyolojik yapısı gereği her bireyde bazı doğal ihtiyaçlar ve bunlara dayalı dürtüler vardır; elverişli şartlar bulunduğu takdirde gelişebilecek bazı gizil güçler ve aynı zamanda sınırlılıklar vardır. Doğa vergisi nitelikler ve sahip olduğu bazı zihinsel gizil güçler sayesinde insan, doğal ihtiyaçlarını gidermede içgüdüsel davranış örüntülerine gittikçe daha az başvurur hale gelmiş, ihtiyaç gidermede daha etkili bulunduğu yani pekiştirilen davranışları daha sık tekrarlayarak, zamanla sonradan kazanılma davranış örüntüleri geliştirmiştir. Öğrenilmiş davranışlar bütünü gittikçe zenginleşiyor ve büyüyor. Her birey böylece bir bakıma hazır bulunduğu bir kültürel mirası devralıyor. Birinci tabiatıyla dahil olduğu evrensel temel üstünde, ikinci tabiatın artık evrensel olmayan bir çeşidine dahil kılacak şekilde yükselterek toplumsallaştırıyor. İnsanın kendi geçmişini adım adım da olsa aşarak bazı gizil nitelikleri gerçekleştirebilmesi beklenir (Bloom, 1998).

Bilişsel giriş davranışları: Gelişim ve öğrenme bakımından öğrenci, yeni bir üniteye belli bir özgeçmişle başlar. Belli bir öğrenme ünitesinin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelere bilişsel giriş davranışları denir. Bilişsel giriş davranışları bir ya da bir dizi öğrenme ünitesinin öğrenilebilmesi için gerekli olan bütün bilgi, beceri ve yeterliklerden oluşur. Eğer öğrenciler yeni öğrenme

ünitesiyle ilgili ön şartlara sahip iseler, onların aynı zamanda öğrenme için yeteri kadar güdülenmiş bulunmaları ve sağlanan öğretim hizmetinin de ihtiyaçlarına uygun olması halinde bu öğrencilerin tüm yeni öğrenme ünitesini istenilen düzeyde öğrenebilmelidirler. Bu koşullar yerine getirildiğinde yeni üniteyi bütün öğrenciler, öğrenme düzeylerinde ya da belli bir öğrenme düzeyine çıkabilmek için gerekli olan zamanda çok az ya da tamamen sıfıra inen bir farklılaşma ile öğrenebilmelidirler.

- Genel giriş nitelikleri: Çoğu daha ilkökul yıllarında iken öğrenilmiş olan bazı davranışların ortaokul, lise ve yüksek okullardaki derslerin ortak giriş davranışlara basamak oluşturmasıdır.

Okuduğunu anlama gücü: Daha ilkökul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücünün öğretmenin niteliğindeki değişmelere rağmen öğrenmeye olanak tanınması da bunun nedenleri arasında görülebilir.

Matematik; birçok aritmetik, matematik ve sayı yeteneği testiyle ölçülmekte olan aritmetik işlemleri de diğer genel giriş davranışları takımını oluşturmaktadır. Temel sayısal becerilerin sadece matematik ve fen dersleri için değil, bir dereceye kadar da olsa çoğu okul dersleri için gerekli ön şart öğrenmeler arasında bulunması beklenmektedir. Mantıksal düşünme, dil gelişimi ve yazma gücü gibi daha başka genel giriş davranışlarından da söz edilebilir (Bloom, 1998).

- Değişmeye açık bilişsel giriş davranışları: Dönüt ve düzeltmelerle her öğrenme ünitesindeki başarının değiştirilebileceği sonucu çıkmaktadır. Her



öğrencinin öğrenme ünitelerindeki eksikleri kararlı bir şekilde tamamlanır ve bütün öğrenciler bilişsel giriş davranışlarında belli bir düzeyin üzerine çıkarılırlarsa bilişsel giriş davranışlarının başarı üzerindeki etkisi hemen hemen sıfıra indirilebilmektedir. Bilişsel giriş davranışları bakımından belli düzeyin üzerine çıkmaları için tam öğrenme öğrencilerine sağlanan dönüt ve düzeltmeler bu öğrencilerin başarılarını başka yönlerden kendilerine denk olan diğer öğrencilerin başarılarını gittikçe daha da üzerine çıkarmakta olduğunu görülmektedir. Bilişsel giriş davranışları değişikliğe uğratılabilmekte, eksiklerin tamamlanması yoluyla bunların olumlu yönde değiştirilmesi de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hem daha sonraki öğrenme ünitelerinde hem de dizinin tümünde yüksek bir başarı düzeyine erişebilmelerini güvence altına alabilmektedir. Öğrencilere uygun gelen öğrenme konularının sağlanması ile okul öğrenmelerinde büyük değişimler yapılabilmektedir.

Öğretmen ya da öğrenci tarafından eksik olan bilişsel giriş davranışlarının neler oldukları belirlenebilmeli ve bu eksiklerin ilgili öğrenme ünitesinden önce ya da o ünite içinde öğrenilebilmesi için öğrenciye gereken yardım yapılmalıdır.

Duyuşsal giriş özellikleri: Bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi öğrenebilmesi için bu öğrencinin öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması o üniteyi öğrenmeye ve iyice öğrenmeye istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek güç ve çabayı gösterebileceğine güvenmesi gerekir. Öğrenci bir öğrenme ünitesine kendi özgeçmişinin bu üniteyle ilgili görünen yönlerinin etkisi altına girer. Bu özgeçmiş ve beklentiler onun eldeki öğrenme ünitesiyle ilgili duyuşsal giriş özelliklerini belirlemektedir. Öğrenci bir öğrenme ünitesini belli bir duyuşsal özellikler takımına sahip olarak bitirmektedir. Duyuşsal giriş özellikleri ilgi, tutum ve kendi kendini görüşün karmaşık bir bileşkesidir (Bloom, 1998).

- İlgi ve Tutum: Bir derse karşı olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak duyuşsal giriş özelliklerini gösterme halinden bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, derse sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelikten oluşur (Bloom, 1998).
- Akademik öz kavramı: Okulda öğrenmeyle ilgili yönüyle kişinin kendi kendine tutumu onun okula ve okulda öğrenmeye karşı tutumu ile yakından ilgilidir. Öğrencinin akademik öz kavramı kendi kendine okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunun bir göstergesidir. Okulda ya da öğrencide bazı köklü değişiklikler olmadıkça öğrencinin bu yolda edindiği bilgilerin artmasıyla akademik öz kavramının gelecekteki başarıyı yordama gücünün de artması beklenir (Bloom, 1998).

### 1.1.16.2 Öğretim hizmetinin niteliği

Öğrenme ünitesi belli yollardan değişikliğe uğratılarak öncekinden farklı bir bilişsel giriş davranışları takımını gerekli kılar hale getirilmişse o zaman ünitenin ilk şekli ile ilgili bilişsel giriş davranışlarına sahip bulunmayan öğrenciler aynı ünitenin bu son şekli ile ilgili bilişsel giriş davranışlarına sahip olabilirler. Öğretim hizmetinin niteliği en önemli öğelerine indirgendiğinde bu öğelerin öğrenciye sunulan işaretler ya da yönergeler, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı ve öğrenmeye ilişkin olarak öğrenciye sağlanan pekiştirmeler olduğu görülür. Grup öğretimindeki her girişimin hata ve güçlüklerle yüklü olabilmesi nedeniyle dönüt düzeltme sisteminin de öğretim hizmetinin niteliği içinde düşünülmesi gereklidir (Bloom, 1998 ; Fidan, 1996 ; Özçelik, 1998 ; Demirel, 2004b ; Senemoğlu,2007).

### 1.1.16.2.1 İşaretler (İpuçları)

Her öğrenme durumunda öğrenilecek olan bazı öğeler vardır. Hangi öğelerin öğrenileceğinin ve bu öğelerle ilgili olarak nelerin yapılması beklendiğinin öğrenciye belli işaretçilerle iletilmesi söz konusudur. Burada kullanılabilir olan işaretler belli bir nesne, olay ya da etkinlikle ilgili bir ses ya da sözcük kadar yalın olabileceği gibi belli bir hareketin uyarımla ilgilenmesi, fiziksel bir etkinlik dizisinin örneklendirilmesi ya da karmaşık bir bilişsel süreçler takımıyla ilgili yönergelerin sunulması şeklinde de olabilir. Okullardaki öğrenim durumlarının büyük bir kısmında önemli işaretlerin sözlü anlatım biçiminde sunulması eğiliminin baskın olduğu görülür. Bütün işaretlerin sözlü anlatımla verilmesi gerekmez. Görsel uyarıcı ya da uyarıcı örüntüsü şeklinde olabilir. Kas ve koklama duyumlarından yararlanılabilir. Bu amaçla model gösterme, kendi kendini ya da başkalarını gözleme, bir durumun ya da deneyin sergilenmesi yöntemlerinden de yararlanılabilir (Bloom, 1998 ; Fidan, 1996 ; Özçelik, 1998 ; Demirel, 2004b ; Senemoğlu,2007).

İşaret göze çarpıcı olmalıdır. İşaretler öğrencinin tanıdığı, daha önceden karşılaştığı ve kullandığı işaretler ise bunların yeni içerik ve durumlar içinde öğrenilmesi, öğrenci için yeni olan, onun daha önceden karşılaşmamış bulunduğu işaretlerin öğrenilmesinden daha kolay olacaktır. Bir sınıfta kullanılmakta olan öğretim araçlarıyla yöntemlerin çeşidi artırıldıkça, böyle bir sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli olan işaretleri bulma olasılıkları da buna bağlı olarak artacaktır (Bloom, 1998 ; Fidan, 1996 ; Özçelik, 1998 ; Demirel, 2004b ; Senemoğlu,2007).

#### 1.1.16.2.2 Pekiştirme

Genellikle pekiştirmeler öğretmenin belli bir öğrenciye yönelttiği sözlü ifadeler şeklinde olmaktadır. Öğretmenler çocuğun ne yaptığını görme, dikkatini ona verme fizik olarak onun yakınlarında bulunma, jestler, gülümsemeler ya da kaş çatmalar gibi yollarla da kabul ya da reddetme davranışlarını gösterebilecekleri çeşitli yollarda kullanabilirler. Öğrenilmiş güdülerle ilgili pekiştiriciler arasında öğretmen, anne baba ve arkadaşlar tarafından tasvip edilme ve benimsenme da vardır. Pekiştiriciler kişinin kendi kendisini yüceltme ihtiyacıyla ilgili de olabilir. Pekiştiriciler, üyesi olduğu bir sosyal grup ya da sınıf, arkadaşları ve yetişkinler grubu tarafından da sağlanabilir. Bir öğrenci için pekiştirici olan, başka bir öğrenci için aynı etkiyi göstermeyebilir (Bloom, 1998 ; Fidan, 1996 ; Özçelik, 1998 ; Demirel, 2004b ; Senemoğlu,2007).

#### 1.1.16.2.3 Katılım

İster açık yani doğrudan gözlenebilir isterse örtülü yani doğrudan gözlenemeyen bir şekilde olsun öğrencinin kendisine verilen işaretleri hatırlayarak kullanmaya, bu işaretlere uygun tepkilerde bulunmaya ve işaretlerle belirlenen tepki, hareket ya da davranışlar öğrenilinceye kadar bunların göstermeye çalışarak öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması beklenir. Öğrenci üzerinde durma, küçük gruplara bölme, örnek isteme, problemle ilgili bilgi toplama, ev ödevleri verilebilir (Bloom, 1998 ; Fidan, 1996 ; Özçelik, 1998 ; Demirel, 2004b ; Senemoğlu,2007).

#### 1.1.16.2.4 Dönüt ve düzeltme

Dönüt işlemleri öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanarak o ana kadar öğrencilerin neleri öğrenmiş olduklarını ve ünite üzerinde tam öğrenme düzeyine erişebilmeleri için daha neleri öğrenmeleri gerektiğini bildirmek için kullanılan izleme testlerinden oluşur. Düzeltmelerde her öğrenciye kendi öğrenme eksiklerini tamamlayabilmesi için ders kitabından ya da diğer kaynaklardan neleri okuması gerektiği, hangi öğretim araçlarından, çalışma kitaplarından ve alıştırmalardan yararlanabileceği bildirilir. Düzeltme işlemlerinde aynı görevi yapacak olan değişik işaretlerle ek zaman ve tekrar ya da alıştırma olanaklarına yer ve önem verilir (Bloom, 1998; Fidan, 1996; Özçelik, 1998; Demirel, 2004b; Senemoğlu,2007).

#### 1.1.16.3 Öğretmene ilişkin değişkenler

Öğrencinin eğitiminde en önemli çevre etkeni, öğretmendir. Öğretmenin, örnek olabilecek kişilik özelliklerinin en önemlisi, öğrencileri ile kendi arasında içtenliğe dayanan bir dostluk yaratabilmesidir. Bu özellik, öğretmenin başarısını yükselten ve sürdüren iki özellikten biridir. Diğerisi ise öğretmenin düzenli ve planlı çalışmasıdır. Sınıf önderi öğretmendir. Öğrenciler kendilerine ve sınıflarına ilişkin sorunları çözerken, önderin çevresinde örgütlenecek sınıfta bir toplum ortamı yaratırlar. Öğretmenin, öğrencileri ile ilişkilerinde takındığı tutum önemlidir (Başaran, 2000).

Etkili öğretim için öğretmen davranışları:

- Dersin başında öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etme
- Dersin bir bölümünü bir önceki derse ayırma
- İşlenecek konunun genel çerçevesini verme

- Öğrenciye dersten elde edeceği yararı açıklama
- Öğrencinin dikkatini konunun temel noktaları üzerine odaklaştırma
- Bilgileri örgütleyerek sunma
- Konunun içeriğini öğrenci düzeyine uygun hale getirme
- Konunun içeriğini değişik kaynaklardan elde edilen bilgilerle zenginleştirme
- Konuyu değişik boyutlarıyla ele alarak yorumlama
- Öğrenme materyalini öğrencide öğrenme isteği yaratacak biçimde sunma
- Konuyu içeriğini öğrencide merak duygusu yaratacak biçimde sunma
- Derste tüm öğrencilerin katılacağı etkinliklere yer verme
- Öğrenci çalışmalarına liderlik etme
- Öğrencilere derste yapacaklarına ilişkin yönergeler verme
- Öğrencilerin konunun içeriğine ilişkin sorularına doyurucu yanıtlar verme
- Gerektiğinde eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma
- Derse ilişkin yeterli ve somut örnekler verme
- Konuyu öğrenci fikirlerini kullanarak açıklama
- Öğrencilerin konuya ilişkin duygularını dile getirmelerine fırsat verme
- Yavaş öğrenen öğrencilere gerekli yardımı sağlama
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma
- Öğrenci hakkında karara varmada öğrencinin öğrenme çabalarını dikkate alma
- Öğrencilerin olumlu davranışlarını övme
- Olumsuz bir davranışı neden göstererek eleştirme
- Öğrencilerin kişiliklerine yönelik eleştirilerde bulunmama
- Dersin sonunda kısa bir tekrar yapma (Sönmez, 2001; Demirel, 2004b; Senemoğlu,2007; Pehlivan, 2008).

#### 1.1.16.3.1 Öğretmenin konu alanına olan ilgisi, sevgisi, tutumu

Çağdaş öğretmen tipi; sevecen, kendine ve başka insanlara değer veren, öğrenciler üzerinde baskı kurmayan, öğrenci öğretmen ilişkilerini ve sınıf yönetimini öğrencileri kırmayacak biçimde düzenleyen, aynı zamanda eğitimsel amaçlardan ödün vermeyen, düzenli, üretken ve entelektüel, bilişsel yetenekleri gelişmiş bir öğretmendir.

Sevgi, duygu ve düşünceleri paylaşma, hoşgörülü olma, kişinin kendisini tanınması ve yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olma, insanın önemli gereksinimlerinden biri olma, merkeze hiçbir varlığı koymama, tutarlı bilgi sahibi olma, bilgi ve duyguyu inceltme, zenginleştirme boyutlarını içerebilir. Konuyla ilgili olsun ya da olmasın öğrencilerce yapılan esprilere öğretmende gülmeli, yalnız konuyla ilgili olmayan esprinin dersle ilgisi olmadığını belirtmelidir.

Öğrenci, yönetici, veliler arasında sağlıklı, sürekli ve tutarlı ilişkiler kurmak için öğretmen öğrencilerle birlikte geceler, tiyatro, gezi ve gözlem gibi kültürel etkinlikler düzenlemelidir. Etkinlikler yapıldıktan sonra tüm öğrenciler pekiştirilmeli, yüreklendirilmelidirler. Sınıfça, yapılan etkinlikler değerlendirilmelidir (Sönmez, 1987).

#### 1.1.16.3.2 Öğretmen öz-yeterliği

Bandura (1977), öğretmen öz yeterlik algısını "bir öğretmenin, -öğrencilerin yeterince güdülenmemiş olduğu durumlarda bile- öğrencilerin öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik yargısı" olarak tanımlamıştır. Bandura'ya göre özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında

kendine ilişkin yargısıdır. (Lee, 2005:490; Senemoğlu, Yağcı, Demirel ve Üstündağ, 2006). Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: Sınav olma, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. (Akt: Senemoğlu ve diğerleri, 2006).

Bandura (1977)'ya göre kişisel yeterlik, benlik sisteminin pasif bir özelliği veya belirleyicisi değil, aksine bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve kendini düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesinden oluşan dinamik bir yönüdür. Algılanan öz yeterlik, bireyin kendi kapasitesi hakkındaki yargısıdır ve hem performanstan etkilenmekte hem de performansı etkilemektedir.

Öz-yeterlik yargıları 4 temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir:

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler.
2. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.
3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz-yeterlik yargısını etkiler.
4. Psikolojik durum; bireyin belli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz-yeterlik algısını etkiler. Algılanan yeterliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkârdır (Akt: Senemoğlu ve diğerleri, 2006).



### 1.1.16.3.3 Kurum iklimi

Yönetim biçimi okulun eğitim ortamını etkileyen en önemli etkidir. Okulda uygulanan yönetim biçiminin yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi oluşuna göre eğitim ortamı da değişiklik gösterir. Yetkeci yönetimle okuldaki kişilerden okul yönetimine sorgusuz itaat etmeleri beklenir. Cezaya dayanan katı kuralları olan bir disiplin uygulanır. Öğrencilerin bilimsel tutum geliştirmesini engeller.

Koruyucu yönetim biçimi, öğretmen ve öğrenciyi kollamaya yöneliktir. Okulun eğitim ve öğretimine ilişkin kararlar yine okul yönetimince ama öğretmenlerin ve öğrencilerin hoşuna gidecek biçimde verilir. Destekçi yönetimde, yönetim okulu ve eğitimi geliştirmek için gelen önerileri kolaylıkla benimser, uygulanması için gereken tüm olanakları hazırlamaya çalışır, uygulayıcıları cesaretlendirir, olumlu girişimlerin ve önerilerin gelmesi için ortam hazırlar. Birlikçi yönetim biçiminin uygulandığı okulda kararlara ilişkinliklerine göre öğrenciler, uzmanlar, öğretmenler ve öteki çalışanlar katılırlar. Eğitim ve öğretimin sorunları bilimsel bilgilere dayalı olarak sorun çözme yöntemiyle ortaklaşa çözülür (Başaran, 2000).

## 1.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türkiye’de ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.2.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yükleme kuramı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Büyükselçuk (2006) çalışmasında farklı benlik kurguları, öz-yeterlilik inançları ve atıflar arasındaki ilişkiler incelemiştir. Değişik bölümlerdeki Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin üst sınıflarından 342 öğrenci öz-yeterlilik, benlik kurguları ve atıflar ile ilgili soru formlarını doldurmuşlardır. Bu örnek grubunda bireysel öz-yeterlilik en düşük, ilişkisel ve toplulukçu öz-yeterlilik tipleri en yüksek olarak bulunmuştur. Beklentilerin aksine benlik kurgularından bağımsız olarak, üç tipte ölçülen öz-yeterlilik inancının da herhangi bir benlik kurgusunda yüksek olan kişilerde yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, başarı ve başarısızlık durumlarındaki atıfların büyük çoğunluğu öz-yeterlilik inançları yüksek ve düşük olan kişiler için beklenen yönde ve farklı atıf biçimlerinin öz-yeterlilik seviyelerinin belirlenmesindeki olası önemine işaret etmiştir. Ancak, tahminlerin aksine bu atıflar ilgili öz-yeterlilik inancına özgü çıkmamıştır. Yapılan ek analizler başarısızlık durumlarında bütün benlik kurgularında ve öz-yeterlilik tiplerindeki kişilerde benlik güçlendirme yanlılığı yönünde temel bir eğilim olabileceğini göstermiştir. Ayrıca bulgular içsel ve değiştirilebilir (çaba) atıflarının toplulukçu kültürlerde ve farklı yaş gruplarındaki bireyler üzerinde farklı anlamları olabileceğine işaret etmiştir.

Satıcılar (2006) çalışmasını, altıncı ve sekizinci sınıflardaki İngilizce öğrenen öğrencilerin başarı atıflarını tanımlamak amacıyla yürütmüştür. Çalışma ayrıca örnekleme oluşturan öğrencilerin başarı atıfları arasındaki farklılıkları cinsiyetleri, sınıfları, İngilizce öğrenirken aldıkları dış yardım ve çalışma alışkanlıkları açısından araştırmıştır. Çalışma Tekirdağ da bulunan iki devlet okulunun altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimleyici olan tarama metodolojisi kullanılmıştır. Veri toplamak için ise anket ve görüşme araçları seçilmiştir. Görüşmeden toplanan veriler nicel olarak değerlendirilirken, anket ile toplanan

veriler SPSS bilgisayar programıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizcedeki başarılarını ve başarısızlıklarını iç başarı faktörlerine atfettiklerini göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar öğrencilerin İngilizcedeki başarı ve başarısızlıklarını atfettikleri en önemli nedenin gayret olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, İngilizce öğrenen öğrenciler başarılarını içsel, sabit olmayan ve kontrol edilebilir nedenlere atfetmişlerdir. Sınıf farklılıkları değerlendirildiğinde, veri analizleri altıncı sınıf öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinden başarılarını daha fazla içsel faktörlere bağladıklarını göstermiştir. Ayrıca, altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarının bir açıklaması olarak gayreti diğer içsel faktörlerden daha fazla dikkate aldıkları bulunmuştur. Diğer taraftan, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarısızlıklarının nedenini altıncı sınıf öğrencilerinden daha fazla gayrete atfettikleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve atıf arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, sonuçlar ikisinin arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Kız öğrenciler İngilizcedeki başarılarını erkeklerden daha fazla gayrete atfederken, erkek öğrenciler başarılarını daha çok yeteneğe atfetmektedirler. Her ne kadar bu çalışma öğrencilerin İngilizce dersindeki çalışma alışkanlıkları ile başarı atıfları arasında bir ilişki saptamamış olsa da, bulgular altıncı sınıf öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinden daha düzenli İngilizce çalıştıklarını göstermiştir. Buna benzer şekilde, öğrencilerin başarı atıfları ile İngilizce öğrenmek için aldıkları dış yardım arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak, çalışma İngilizce öğrenen öğrencilerin başarı atıfları ve bu atıfların dil öğrenimi ve öğretimi için önemine ışık tutmuştur. Çalışma başarı atıflarının dil öğrenimi ve öğretimi için son derece önemli olduğu sonucuna varmış ve öğrencilerin atıflarının daha kontrol edilebilir hale getirmenin yollarını önermiştir.

Can (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin kendi belirttikleri başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili nedensel yüklemelerinin, nedensellik odağı, değişmezlik ve kontrol edilebilirlik bakımından çözümlenmesi amaçlanmıştır. Analizler, başarıyla ilgili nedensel yüklemelerin, başarısızlıkla ilgili nedensel yüklemelere göre daha içsel, değişmez ve kontrol edilebilir olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin başarılarını erkek öğretmenlere göre daha içsel nedenlere bağladıkları; bunun yanında, erkek öğretmenlerin ise başarısızlıklarını kadın öğretmenlere göre daha kontrol edilebilir buldukları nedenlere yükledikleri görülmüştür. Kıdem ve mezun olunan yüksek okul türünün başarı ve başarısızlıkla ilgili nedensel yüklemelere etkisi bulunmamıştır. En fazla sıklıkla belirtilmiş olan mesleki başarı ve başarısızlık alanları, eğitimle ilgili politikalar bağlamında ve bu sonuçların algılanan nedenleri Weiner'in nedensel yüklemeye dayalı başarı güdüsü kuramı bağlamında tartışılmıştır.

Gülveren'in (1996) yaptığı çalışmada lise ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin matematik dersinde başarı ve başarısızlıklarını açıklamak için kullandıkları nedenleri saptamaya çalışmıştır. Araştırmada Weiner'in başarı ve başarısızlıklar için belirlemiş olduğu çaba, yetenek, konu güçlüğü ve şans değişkenleri ele alınmıştır. Karne notlarına göre başarılı ve başarısız öğrenciler matematik dersinde başarısız olmalarını çaba eksikliğine ve şanssız olmalarına yüklemektedirler. Karne notlarına göre başarılı ve başarısız öğrenciler matematik dersinde başarılı olmalarını şansa yüklemektedirler. Başarısız öğrenciler başarılarını yeteri kadar çaba harcamalarına bağlarken, başarılı öğrenciler konunun kolay olmasına yükleme yapmaktadırlar.

Gürtekin'in (1993) araştırmasında bireylerin başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba ve şans etkenlerinden hangisini tercih ettikleri ve cinsiyete ve sonucun başarı ya da başarısızlık olmasına bağlı farklılıklar incelenmiştir. Ayrıca

bireyler başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba ve şans etkenlerinden biri ile açıkladıkları takdirde diğer insanlar üzerinde olumlu bir izlenim bırakıp bırakmadıkları araştırılmıştır. Oluşan bu izlenimlerde kişinin cinsiyeti ve sonucun başarı ya da başarısızlık olmasına bağlı farklılıklar gözlenmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak başarılarını yetenek, başarısızlıklarını ise şans faktörü ile açıklama eğiliminde oldukları görülmüştür. Kız öğrencilerin yeteneği, erkek öğrencilerin ise çabayı öncelikli olarak tercih ettikleri görülmüştür.

Yıldız (1997) yaptığı çalışmada başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında bir fark olup olmadığı ve var olan farklılığın cinsiyet ve öğrenilmiş güçlülük düzeyine bağlı olarak değiştiğini incelemiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerine Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği uygulamıştır. Yapılan analiz sonucunda başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Başarı nedenlerine yüklem yapan denekler, yetenek ve çabayı önemli bir faktör olarak belirlemiştir. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük kız denekler başarılı olmalarını çabaya yüklerken, başarısızlıklarının nedenini görev zorluğuna bağlamışlardır. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük erkek denekler ise başarılarını yeteneğe yüklerken, başarısızlıklarını hem şanssızlığı hem de görevin zor olmasına bağlamışlardır.

Kasap (1996) yaptığı çalışmada işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkilerini ve yüklemelerin işbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki etkileşimlerini incelemiştir. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada elde edilen bulgular sonucunda içsel öğrencilerin dışsal öğrencilere göre grubu yönetme, uğraştırıcılığı tercih etme, ortak çalışma isteği ve yarışmacı tutumların daha çok olduğu sonucuna varılmıştır. İçselerin grup üyelerini önemsememesinin dışsallara göre daha çok olduğu saptanmıştır.

Ayrıca emir alma ya da danışma eğilimi dışsallarda daha çok iken içsellerde görülmemiştir. Öğrencileri başarı ve başarısızlık yüklemelerinin işbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki etkileşimi etkilediği gözlenmiştir.

Özduygu (1995) çalışmasında başarı ve başarısızlığın yaygın olduğu durumlarda yüksek ve düşük başarı korkusuna sahip üniversite öğrencilerinde kendi başarı ya da başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin kişisel ve çevresel olması açısından bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, yüksek ve düşük başarı korkusuna sahip öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerin, kişisel ve ya çevresel olması açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığını ancak, başarılı oldukları söylenen bireylerin başarısızlıklarını daha çok çevresel etkenlere yükledikleri ortaya çıkarılmıştır.

Sipahi (1995) üniversite öğrencileri üzerinde kadınsı-erkeksi görevlerde başarılı-başarısız olan 8 kişiyi anlatan öykülerden biri seçkisiz olarak verilerek, bu kişilerin başarı ve başarısızlıklarını çaba, yetenek, görevin güçlüğü ve şans etkenlerinden her birine ne ölçüde yüklediklerine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nedensel yüklemelere ilişkin olarak araştırmadan elde edilen bulgular, kız deneklerin, erkeklerin başarısını yetenek etkenine, kızların başarısızlıklarını çaba harcamamaya yüklediğini göstermiştir. Erkeksi görevde hem erkeğin hem kadının başarısı çaba ile yetenek etkenine yüklenmiş ancak kadının başarısızlığı yetenekli olmayış ve iş zorluğuna, erkeğin başarısızlığı ise çaba harcamama ile yetenekli olmayışlarına bağlı bulunmuştur.

Yukarıda özetlenen araştırmalarda ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin başarı ve başarısızlıkla ilgili nedensel yüklemeleri ile ilgili araştırmalar daha çok çaba, yetenek, konu zorluğu ve şans değişkenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalar ışığında ayrıca;

başarı ve başarısızlık atıfları ile öz yeterliğin ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin başarılarına ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenler araştırıldığında sadece çaba, yetenek, konu zorluğu ve şans değişkenleri değil aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen etkenleri de düşünmek daha geniş bir açıdan bakmayı sağlayacağı için araştırılmasına gerek duyulmasına neden olmuştur.

### 1.2.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde yükleme kuramı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Dick (2006) lise öğrencileri üzerinde müzik aleti performansı ile müzikte başarı ve başarısızlık konusunda yapılan nedensel yüklemeleri incelemiştir. Çalışmasında yüksek ve düşük başarı gösteren öğrenciler arasında yetenek (talent), şans, çalınan müzik parçası kolaylığı ve müzik performansı için çaba gösterme konularında anlamlı bir fark elde etmiştir. Bunun yanı sıra her iki grup da çaba, yetenek ve pratik yapılan stratejilerin başarıları üzerinde oldukça büyük etkisi olduğunu belirlemiştir. Yükleme yapılan boyutlar ise sırasıyla; içsel/sabit olmayan, içsel/sabit ve içsel sabit olmayan şeklindedir. Bu da öğrencilerin başarılarını öncelikle kendilerine yükledikleri içsel denetim odağına inandıklarını göstermiştir.

Hall ve ark. (2004) ayrıntılı (elaborative) öğrenme stratejilerini nadiren ya da sık sık kullanan üniversite öğrencilerinin başarı güdüsü ve başarıları üzerinde yükleme konusunda yeniden eğitiminin etkileri üzerinde çalışmışlardır. Yükleme eğitiminin öğrencilerin performansını (final notu), güdülenmelerini (algılanan kontrol, algılanan başarı) ve olumlu duygularını (umut) artırdığı sonucuna varmışlardır.

Dembo ve Seli (2004) öğrencilerin zor değişen davranışlarının nedeni; öğrencinin değişebileceğine inanmaması, öğrencinin değişmek istememesi, öğrencinin neyi değiştireceğini bilmemesi ve öğrencinin nasıl değişeceğini bilmemesi şeklinde açıklamışlardır. Yapılan çalışmada öğrencilerin zor değişen davranışlarının nedenini bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenler, başlıca öğrenme ve güdülenme değişkenleri ve süreci ile bağlantılıdır. Öğrenme ve güdüsel değişkenler ve süreç: davranışın otomatikleşmesi, öz-yeterlik seviyesi (hem çok yüksek hem de çok düşük), yüklemelerin doğası, hedefe ulaşma türü, iç-gözlem ve değerlendirme problemleri, olumsuz içsel konuşma ve öğrenmeye transfer etme problemleri olarak ortaya çıkmıştır.

Robertson (2000) yaptığı kapsamlı çalışmada başarı bağlamında öğrenme zorlukları yaşayan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen 20 “Yükleme Eğitimi” araştırmasını incelemiştir. Bu çalışmalarda başarıya yapılan yükleme eğitiminin başarı ile ilişkili olarak hangi değişkenlere bağlı olduğunu tanımlandığını belirlemiştir. Yükleme eğitiminin sınıf ortamında başarılı sonuçlar doğuracağı konusunda bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyeler arasında çaba ile ilgili stratejiler ve yeteneğe yapılan yüklemelerin birleşimi, strateji eğitimi ve yeteneğe yapılan yüklemelerin birleşimi, doğrudan uygulanan yaklaşımların kullanımı ve büyük gruplarda tedbir kullanımı bulunmaktadır.

Haugen ve Lund (2000) yaptıkları çalışmada başarı güdüsü (achievement motives) ve harekete geçirici değerlerin (incentive values) yükleme ile olan ilişkisinin nasıl olduğunu incelemiştir. Çalışma 166 aday öğretmen (advanced teacher students) üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerden olumlu ve olumsuz akademik olaylara dair yüklemeler yapmaları istemiştir. Bu olayları harekete geçirici değerler, başarıyı aramaya güdülenme ve başarısızlıktan kaçınmaya güdülenme ile ilişkilendirmişlerdir. Başarılı bireyler başarısız bireylerle kıyaslandığında, olumlu olaylara yaptıkları yüklemelerin



daha çok içsel, sabit ve genel (globally) olduğunu; olumsuz olaylara yapılan yüklemelerin ise daha çok dışsal, sabit olmayan ve özel (specifically) olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Her bir olay için değer ve yükleme arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Yapılan analiz sonucunda, her bir olaya değer katkısı orta dereceden düşüğe doğru gerçekleşirken; güdüleme sınıflandırmasının sadece olumlu olaylara ilişkin bir katkısı olduğunu saptamışlardır.

Corbett (1998) üniversite öğrencilerinin; başarıların kişisel ölçümü, ders notu beklentileri, yetenek testi ve ders gerekleri ile ilgili notlarına yönelik öncelikli yüklemelerinin nedensel boyutları üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı bu çalışmada Weiner'in yükleme kuramının belirtilen konularda geçerliliğinin değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. İlk varsayımda kişisel başarı ile nedensellik odağı, kararlılık, kişisel kontrol ve dışsal kontrolün not beklentisiyle olan ilişkisinin incelenmesi üzerinde durulmuştur. Yapılan analizler sonucu, kişisel kontrol ile ders notu beklentisi arasında olumlu bir ilişki, kişisel başarı ile ders notu beklentisi arasında olumsuz ilişki gösterdiği bulunmuştur. İkinci varsayım ise; öğrencilerin İngilizce standart test puanları ve ilk sınavlarından aldıkları notları ile dönem sonunda alacakları ders notu ile önemli ölçüde ilişkili olmasının beklenmesidir. İlk sınav notunun daha büyük bir belirleyici ve yapılan İngilizce standart testinin ise daha az belirleyici olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler kıyaslandığında; erkek öğrencilerin gelecek sonuçları dikkate almadan, kendi yeteneklerine daha fazla güvendikleri bulunmuştur.

Pascarella ve diğerleri (1995) tarafından yürütülen çalışmada üniversitede ilk yıllarını yaşayan öğrencilerin akademik başarılarına yaptıkları içsel denetim odağı yüklemeleri ile okulun özelliği, öğrencilerin akademik deneyimleri ve sosyal/akademik olmayan deneyimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrenci deneyimlerinin büyük bir bölümünü, okulun türü, orta

öğretim kurumunun düzeyi, aldıkları öğretim türleri, ne kadar çalıştıkları, akranları ile olan ilgileri, etkileşimleri ve spor aktivitelerine olan ilgileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fontana ve Williams (1986) üniversite öğrencilerinin başarıya yaptıkları yüklemeleri incelemiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin kendi başarılarını yüklemeleri, özellikle yeteneğin görece önemi ve hem çabaya dayalı, hem de şansa dayalı yüklemeleri araştırılmıştır. Fen ve edebiyat fakültelerinden Politeknik dersini alan 1. Sınıf 150 öğrencilik bir örneklem incelenmiştir. 12 kategorilik bir sıralama kurulmuştur. Bu sıralamalar çalışma alışkanlıkları, dersin içeriği, dersin sorumlusu, sosyal ilgi, güdülenme, yetenek, yerel güvence, akranlar, şans, finansal güvence ve sağlık olmuştur. Çalışma alışkanlıkları arasında ayrıca 7 kategorilik bir sıralama yapılmıştır. Bunlar okuma becerileri, sınav teknikleri, zaman, not tutma teknikleri, çalışmanın düzenlenmesi, gözden geçirme, mekândır. Sonuç olarak, öğrencilerin başarıya yönelik yaptığı yüklemelerde çalışma alışkanlıkları bilgisi ve uygulaması oldukça önemli çıkmıştır. Diğer sonuçlar arasında ders sorumlusu ve öğrenci ilişkisinin farkındalığının ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf dışındaki diğer fakültelerdeki öğrencilerin yüklemelerinin tutarlılığının daha fazla araştırılması önerilmiştir.

Cooper ve Lowe (1977) yaptıkları iki deneysel çalışmada akademik performans beklentisi ve nedensel yüklemeler arasındaki ilişki incelenmiştir. 96 öğrenci üzerinde yapılan 1. deneyde görev hakkında bilgi verilen başarılı öğrenci performansının ortalama öğrenci performansından genel kişisel faktörler ve yetenek faktörleri açısından daha fazla etkilendiği görülmüştür. Görev hakkında bilgi verildiğinde ise gerek başarılı gerekse başarısız düşük öğrencilerin şans, görev zorluğu ve çevresel faktörlerden daha çok etkilenme eğiliminde oldukları görülmüştür. İkinci deneyde başarı ve başarısızlıklarında

kişisel sorumluluklarını nasıl algıladıkları sorulmuştur. Başarılı öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarılı oldukları durumlarda kişisel sorumluluklarının daha fazla olduğu algılanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; yükleme eğitiminin sınıf ortamında başarılı sonuçlar doğurması, yükleme kuramı ile başarı/başarısızlık arasındaki ilişkilerin açıklanabileceği vurgulanmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda sadece yükleme kuramıyla ilgili betimsel araştırmalar yapılmamış aynı zamanda yükleme eğitiminin de verildiği, bireylerin başarılarını artırma çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir.

### 1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu olarak tanımlanan güdülenme, öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin benlik kavramı, başarı beklentisi, konunun önemini kavramaları, başarıya ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenlerin, başarı üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Biliş kuramcıları, insan düşüncesinin güdülenme üzerinde çok önemli katkısı olduğu görüşündedirler. Kişinin belli bir davranışı yaparken ve yaptıktan sonra kendisinde meydana gelen değişmelerin farkında olmasının gelecekte, aynı durumlarla karşılaştığında yapacağı davranışlar üzerinde etkisi olabilmektedir. Güdülenme-başarı ilişkisini ele alan yaklaşımlardan biri yükleme kuramıdır. Bireylerin başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini nasıl açıkladıklarını ve bu açıklamaların onların sonraki başarı güdülerini nasıl etkilediğini inceleyen yükleme kuramına göre bireyler başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini bulmaya; başarı ve

başarısızlıklarının nedenini birine ya da bir duruma yüklemeye çalışırlar. Yükleme kuramcılarını gelecekteki davranışların bir kısmının geçmiş olayların algılanan sebepleri tarafından belirlendiğini varsaymaktadır. Başarı ve başarısızlığın başlıca yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans gibi faktörlerden etkilendiği görülebilir.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarına yaptıkları yüklemelerin çeşitli faktörlerle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlığa ilişkin yükleme nedenlerini belirlemektir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlığa yükledikleri nedenlerin ortaya çıkarılmasının, öğrenen özelliklerinin betimlenmesinin yanı sıra etkili öğretim ortamlarının düzenlenmesinde de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4 PROBLEM CÜMLESİ**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya ve başarısızlığa yükledikleri nedenler nelerdir?

#### **1.5 ALT PROBLEMLER**

1. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenler nelerdir?
2. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler nelerdir?
3. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenler
  - a. cinsiyete göre

- b. akademik ortalamaya göre nelerdir?
4. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler
- a. cinsiyete göre
- b. akademik ortalamaya göre nelerdir?

## 1.6 SAYILTILAR

Araştırma, aşağıdaki sayılıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Uygulanan anket formunun kapsam geçerliği için uzman kanuları yeterlidir.
2. Görüşlerine başvurulmuş öğrenciler gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

## 1.7 SINIRLILIKLAR

1. Weiner'in Yükleme Kuramı'nın sınıflaması doğru kabul edilmiştir.
2. Öğrencilerin başarı ve başarısızlığa yükledikleri nedenler anket kapsamında yer alan maddelerle sınırlıdır.
3. Anket ve odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.8 TANIMLAR

**Güdü (Motive):** Belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren bir itici güç (Fidan, 1996).

**Güdülenme (Motivation):** Belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hali (Fidan, 1996).

**Yükleme Kuramı (Attribution Theory):** insanların olayları nasıl yorumladıkları ve bunun insanların düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgilenen bir kuramdır (<http://tip.psychology.org/weiner.html>).

## 1.9 KISALTMALAR

**İÖ:** Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### 2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada mevcut bir durum var olduğu şekliyle betimlenmeye, açıklanmaya çalışıldığı için (Kaptan, 1998; Karasar, 2003) tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2003). Bu araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarılarına ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenlere ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla İlköğretim Bölümü Sınıf öğretmenliği (İSÖ), Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu çalışma için, bireylerin taşıdıkları özelliklerin, gösterdikleri davranışların, benimsedikleri kanı ya da görüşlerin ve sahip oldukları tutumların öğrenilmesinde güvenilir bir kaynak olan soru sorma yolunu benimseyen anket (Balcı, 2005) en uygun veri toplama tekniği olarak belirlenmiştir.

#### 2.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu; 2007–2008 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yükleme nedenlerini

belirlemek üzere söz konusu anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümünde bulunan Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 252 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenci grubuna ilişkin cinsiyet dağılımı tablo II.1’de, sınıf düzeyleri dağılımı tablo II. 2’de ve akademik ortalama dağılımı tablo II.3’te verilmiştir.

**Tablo II.1 Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler**

CİNSİYET	f	%
Kız	187	74,2
Erkek	65	25,8
<b>TOPLAM</b>	<b>252</b>	<b>100,0</b>

Tablo II.1’de görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören toplam 252 öğrenci ile çalışma sürdürülmüştür. Çalışmanın %74,2 ‘sini kız öğrenciler oluştururken, %25,8’ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo II.2 Öğrencilerin Sınıf Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri**

SINIF	f	%
2	70	27,8
3	182	72,2
<b>TOPLAM</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Tablo II.2 incelendiğinde ankete cevap veren öğrencilerin çoğunluğunun kız öğrenci olduğu gözlenmektedir.



**Tablo II.3 Öğrencilerin Akademik Ortalama Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri**

NOT ARALIĞI	f	%
1,01-2,00	9	3.6
2,01-3,00	159	63.1
3,01-4,00	84	33.3
<b>TOPLAM</b>	<b>252</b>	<b>100.0</b>

Tablo II.3 incelendiğinde çalışma grubunun not ortalamasının büyük bir kısmının 2,01 ile 3,00 arasında yığıldığı gözlenmektedir.

### 2.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için, uygun bir veri toplama aracı geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak için aşağıda belirtilen aşamalar izlenerek veri toplama aracı geliştirilmiştir.

- Yapılan diğer araştırmaların incelenmesi: Yükleme kuramı ve eğitim açısından doğurguları incelenmiştir. Kuramın çaba, yetenek, konu zorluğu ve şans faktöründen oluşan temel boyutlarına ek olarak, odak grup görüşmesi sonucu ortaya çıkan görüşler de dikkate alınarak maddelerin belirlenmesine karar verilmiştir. Yapılan çalışmalar da göz önüne alınarak 5'li Likert tipi bir ölçme aracı kullanılmasına karar verilmiştir.
- Veri toplama aracının geliştirilmesi için alan yazın taraması ve uzman görüşlerinin yanı sıra odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencisi olan 12 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşme sırasında, görüşme yapılan öğrencilerin isimleri konusunda gizliliğe önem verileceği belirtilerek, etkileşimde güven

sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sonucunda yapılan analiz, veri toplama aracının hazırlanmasına katkıda bulunmuştur. Görüşme sırasında “Derslerdeki başarınızı neye bağlarsınız?” sorusuna yanıt olarak isteklilik, dersi sevme, dersin ne işine yarayacağını biliyor olma, gelecek kaygısı, geçmiş birikimler, ders sorumlusuna duyulan yakınlık, dersin nasıl anlatıldığı, çaba, çevrenin desteği, olanaklar, ders sorumlusunun özellikleri, derse karşı ilgi ve başarılı olmayı isteme üzerinde en çok durulan nedenler olarak görülmüştür. “Derslerdeki başarısızlığınızı neye bağlarsınız?” sorusuna verilen yanıtlar ise; sorunu kendinde arama, yeterince çalışmadığını düşünme, dersin gereklerini yerine getirmeme, dersin sorumlusu, ders sorumlusunu sevmeme, ezbere dayalı bir sistemden gelmenin sıkıntıları, ders ya da ders sorumlusunun yaşattığı korku, çaba harcamama, sınav durumları, ders sorumlusunun aktarımlarını anlayamama, sınav ve verilen notu anlamsız bulma, ders sorumlusu ile yaşanan etkileşim sorunları sayılabilir. Elde edilen bu sonuçlar, alan yazın ve uzman görüşleri de dikkate alınarak gözden geçirilmiştir.

- Yapılan odak grup görüşmesi ve alanyazın taraması sonunda 45 maddelik bir uygulama formu hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğrencilere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise öğrencilerin başarılı ve başarısız olduklarını düşündükleri derslere yönelik görüşler yer almıştır. Maddelerin uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Maddelerle anlatılmak istenen ifadenin daha açık ve net anlaşılabilmesi için bazı düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırma yapılan grup dışında 6 öğrenci ile anket maddelerinin anlaşılabilirliği üzerine görüşülerek ifadelerin istenilen niteliğe getirilmesine çalışılarak ölçme aracı uygulama için son hali verilmiştir.

- Beşli Likert tipi anket olarak hazırlanan ölçme aracının alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların seçenek aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.00 - 1.80	Hiç etkilemez
1.81- 2.60	Az etkiler
2.61- 3,40	Orta düzeyde etkiler
3.41- 4.21	Oldukça etkiler
4.22- 5.00	Çok etkiler

- Bu aralık değerleri  $5-1=4$ ,  $4/5= 0.8$  hesaplaması esas alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine cevap aranırken oluşturulan betimsel istatistikler, beş dereceli (Her zaman, Sıklıkla, Ara sıra, Çok Seyrek ve Hiçbir zaman) gibi varsayılarak elde edilmiştir.
- 2007–2008 güz döneminde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 252 öğrenciye, hazırlanan 45 maddelik “Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları” anketi uygulanmıştır. Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları” anketi Ek:1’de verilmiştir.
- Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,94 ( $n=252$ ). Maddelerin buldukları faktördeki yüklerinin yüksek olması ve maddelerin tek bir faktörde yüksek, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olması kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin en az 0.30 olması ve tek faktörde yer alması (maddenin iki ayrı faktörde yüksek faktör yüküne sahip olması durumunda farkın en az 0.10 olması) ölçütlerine uyulmuştur (Büyüköztürk, 2006).

**Tablo II.4 Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları Anketinde Yer Alan 45 Maddenin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları, Birinci Faktördeki Yük Değerleri ve Madde-Test Korelasyon Sonuçları**

Madde	Faktör Ortak Varyansı	1. Faktör	Madde-Test Korelasyonu
1	0,85	0,51	0,46
2	0,85	0,50	0,45
3	0,66	0,47	0,42
4	0,81	0,52	0,47
5	0,65	0,50	0,44
6	0,77	0,56	0,50
7	0,72	0,56	0,50
8	0,60	0,45	0,40
9	0,71	0,54	0,49
10	0,68	0,46	0,41
11	0,69	0,52	0,47
12	0,68	0,56	0,51
13	0,64	0,52	0,50
14	0,69	0,46	0,46
15	0,72	0,52	0,51
16	0,60	0,41	0,42
17	0,80	0,48	0,47
18	0,63	0,62	0,60
19	0,58	0,45	0,44
20	0,77	0,37	0,36
21	0,70	0,43	0,41
22	0,72	0,46	0,46
23	0,73	0,50	0,49
24	0,69	0,48	0,46
25	0,75	0,49	0,44
26	0,82	0,55	0,49
27	0,79	0,50	0,45
28	0,79	0,55	0,50
29	0,67	0,68	0,64
30	0,64	0,64	0,59
31	0,68	0,65	0,59
32	0,65	0,65	0,60
33	0,72	0,61	0,57
34	0,74	0,61	0,58
35	0,71	0,64	0,60
36	0,80	0,62	0,59
37	0,71	0,58	0,57
38	0,71	0,55	0,55
39	0,60	0,59	0,57
40	0,69	0,55	0,54
41	0,75	0,60	0,60
42	0,64	0,49	,47
43	0,68	0,47	,47
44	0,73	0,53	,51
45	0,57	0,53	,52
<b>45 madde için Cronbach <math>\alpha</math> katsayısı: 0.94</b>			

Yukarıda belirtilenler ışığında, Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları anketinde yer alan 45 Maddenin yükleri 0,41 ile 0,68 arasında değişmektedir. Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları anketinde yer alan 45 Maddenin madde-test korelasyonlarının 0.36 ile 0.64 arasında olduğu görülmektedir.

Uygulama gerçekleşikten sonra; tekrar odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri için hazırlanan sorular, uzmanlar tarafından kapsam geçerliği bakımından incelenmiş ve kullanılmasına karar verilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan odak grup görüşmesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 2. ve 3. sınıf toplam 15 kişiye uygulanmıştır. Veriler yazılı metin haline çevrildikten sonra betimsel analiz yapılmıştır.

## 2.4 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nicel veri analizinde; SPSS 11,5 paket programından yararlanılarak betimsel istatistikler yapılmıştır.

Alt problemlerde Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 2. ve 3. sınıf öğrencilerin başarılarına ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenlere yönelik görüşleri araştırılmıştır. Tarama araştırmalarında toplanan verilerin genel olarak betimlenmesinde frekans dağılımı tablosundan yararlanılmaktadır. Frekans dağılımı tablosu, katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye ve belli bir konudaki görüşlerini değerlendirmeye yönelik olarak kullanılmaktadır

(Büyüköztürk, 2006). Alt problemlerin yorumlanması için frekans ve yüzdeden faydalanılmıştır.

Kaynak kişinin kabul etmesi ve olanakların elvermesi halinde, en iyi kayıt yöntemi, fiziki araçlarla anında yapılacak sürekli kayıtlardır (Karasar, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra bu kayıtlar yazıya dökülmüştür. Betimsel analiz yapılarak bulgular anlamlı temalar etrafında organize edilmiştir.

## **BÖLÜM III**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları anketi verilerinin analizinden elde edilen bulgular ile odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular ve yorumları alt problem başlıkları altında sunulmuştur.

#### **3.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM**

**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenler nelerdir?**

1. Alt probleme ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular şeklinde tablo III.1'de verilmiştir. Öğrencilerin başarılarına en çok yükleme yaptıkları beş neden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile tablo III.2'de verilmiştir.

**Tablo III.1 Öğrencilerin Başarılarını Yükledeği Nedenlere İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı**

BAŞARININ YÜKLENDİĞİ NEDENLER <i>Belirtilen durumlara göre etkileme derecesi</i>	Hiç etkilemez		Az etkiler		Orta düzeyde etkiler		Oldukça etkiler		Çok etkiler		n:252	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	s
1. Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı	-	-	5	2,0	10	4,0	79	31,3	158	62,7	4,55	0,67
2. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı	-	-	3	1,2	13	5,2	74	29,4	162	64,3	4,57	0,65
3. Dersi konularını sevmemden dolayı	1	,4	5	2,0	34	13,5	81	32,1	130	51,6	4,33	0,81
4. Ders konularına ilgi duyuyor olmamdan dolayı	-	-	5	2,0	20	7,9	79	31,3	148	58,7	4,47	0,73
5. Derste kazanacaklarımın benim için anlamlı olmasından dolayı	1	,4	1	,4	19	7,5	89	35,3	141	56,0	4,47	0,69
6. Dersin içeriğinin anlamamı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması	1	,4	2	,8	15	6,0	98	38,9	136	54,0	4,45	0,68
7. Uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrenmemi kolaylaştırması	-	-	7	2,8	23	9,1	93	36,9	127	50,4	4,36	0,76
8. Derste uygulanan ölçme araçlarının kolay olmasından dolayı	2	,8	17	6,7	58	23,0	95	37,7	79	31,3	3,92	0,94
9. Ön öğrenmelerimle ilişki kurarak öğreniyor olmamdan dolayı	3	1,2	9	3,6	27	10,7	109	43,3	104	41,3	4,20	0,86
10. Önceki öğrenmelerimin yeterli olmasından dolayı	1	,4	20	7,9	44	17,5	104	41,3	83	32,9	3,98	0,93
11. Öğrenmede etkili olan araç gereçleri etkili kullanıyor olmamdan dolayı	-	-	11	4,4	39	15,5	108	42,9	94	37,3	4,13	0,83
12. Okulumun sahip olduğu imkânlardan dolayı	3	1,2	20	7,9	50	19,8	91	36,1	88	34,9	3,96	0,99
13. Ailemin maddi/manevi desteğinden dolayı	8	3,2	38	15,1	62	24,6	74	29,4	70	27,8	3,63	1,13
14. Ailemin benden beklentisinden dolayı	7	2,8	32	12,7	67	26,6	77	30,6	69	27,4	3,67	1,09
15. Arkadaşlarımın desteğinden dolayı	12	4,8	34	13,5	78	31,0	73	29,0	53	21,0	3,48	1,11
16. Arkadaşlarımdan <u>geri kalmamak</u> için çalışmamdan dolayı	44	17,5	53	21,0	73	29,0	55	21,8	27	10,7	2,87	1,24
17. Ders sorumlusunun benden başarılı olmamı beklemesinden dolayı	38	15,1	33	13,1	72	28,6	65	25,8	42	16,7	3,16	1,29
18. Ders sorumlusunun desteğinden dolayı	9	3,6	20	7,9	42	16,7	99	39,3	81	32,1	3,89	1,06
19. Arkadaşlarımla etkili olarak işbirliği içinde çalışıyor olmamdan dolayı	12	4,8	20	7,9	64	25,4	85	33,7	67	26,6	3,71	1,10
20. Gelecekte iyi bir işe sahip olmam gerektiğini düşünerek çaba harcamamdan dolayı	10	4,0	10	4,0	46	18,3	91	36,1	95	37,7	4,00	1,04
21. Başarılı olmak amacıyla çok çalışmamdan dolayı	10	4,0	21	8,3	44	17,5	94	37,3	83	32,9	3,87	1,09
22. Şansımın yolunda gitmesinden dolayı	25	9,9	51	20,2	57	22,6	60	23,8	58	23,0	3,30	1,30
23. Dersin ya da sınavın kolay olmasından dolayı	12	4,8	23	9,1	59	23,4	65	25,8	91	36,1	3,80	1,17
24. Yetenekli olmamdan dolayı	4	1,6	18	7,1	62	24,6	96	38,1	72	28,6	3,85	0,97



Tablo III.1 incelendiğinde öğrencilerin başarılarını yükleri nedenlerin daha çok “orta düzeyde etkiler” ve “çok etkiler” düzeyinde tercih ettikleri görülebilir. Bu bulguya göre öğrencilerin tüm nedenlerden etkilendikleri düşünülebilir.

**Tablo III.2 Öğrencilerin Başarılarına En Çok Yükledikleri Beş Nedene İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı**

Madde No	Öğrencilerin Başarılarına En Çok Yükledikleri Nedenler	$\bar{X}$	s
2	Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı	4,57	0,65
1	Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı	4,55	0,67
5	Derste kazanacaklarımın benim için anlamlı olmasından dolayı	4,47	0,69
4	Ders konularına ilgi duyuyor olmamdan dolayı	4,47	0,73
6	Dersin içeriğinin anlamamı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması	4,45	0,68

Tablo III.2 incelendiğinde öğrencilerin başarılarını en çok “Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı”, “Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı”, “Derste kazanacaklarımın benim için anlamlı olmasından dolayı”, “Ders konularına ilgi duyuyor olmamdan dolayı” ve “Dersin içeriğinin anlamamı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması” nedenlerine yükledikleri görülmüştür. Tablo III.2 incelendiğinde, öğrencilerin başarılarını en az “Arkadaşlarımdan geri kalmamak için çalışmamdan dolayı” nedenine yükledikleri görülmüştür.

1. Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin “*Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı*” (madde no:2) maddesinin yüzde değerleri incelendiğinde, grupta “Hiç etkilemez” seçeneğinin tercih edilmediği görülmüştür. Grubun %1,2’si “Az etkiler” seçeneğini tercih etmiştir. Grubun %5,2’si “Orta düzeyde etkiler” seçeneğini tercih ederken, %29,4’ü “Oldukça etkiler” seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin

%64,3'ü ise ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinin başarılarını çok etkilediği görüşündedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların bu durumu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesiyle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Ders sorumlusu benim için oldukça önemli. Aramdaki diyalog önemlidir. Ben o insanla aramdaki bağın, konuşma şeklinin oldukça rahat ve düzgün olmasını isterim. O insana karşı kendimi rahat hissetmediğim sürece, derse karşı ilgim oldukça azalıyor. Bu sefer başarısızlığa gidiyorum.” (Ö12)*

*“Ders ilgimi çekmiyorsa, öğretmenin ilgimi çekmesini sağlaması gerekiyor. (Ö 5)*

Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesi maddesi yükleme kuramı açısından incelendiğinde; dışsal, değişken ve kontrol edilemez olduğu kabul edilebilir.

Yiğit ve Akdeniz'in (2002) yaptığı derse girişte uygulanan dikkati çekme içerikli soru ve etkinliklerin öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisini araştırdığı çalışmanın bulgularından, derslerde dikkat çekici güdüleyici ve basit araç gereçler içeren etkinliklere yer verilmesinin öğretimi daha etkili hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, derslerin uygulanmasında benzer etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Pala'nın (2003) yaptığı çalışmada; öğrencilerin bazı derslerde daha fazla öğrenmelerinin nedeni olarak öne sürdükleri faktörler ve yüzdeler oranlar: öğretim elemanı (%57.74) , dersin içeriği (%15.14) ve her ikisi (%27.11) olarak elde edilmiştir. Öğretim elemanının etkili kılan faktörler ve yüzdeler oranlar ise dersin sunumu, öğretim süreci (%31.85), öğretim elemanının tutumu (%16.72) ve her ikisidir (%44.59) . Öğrencilere göre bir dersi en iyi (en etkili) ve en kötü (en

etkisiz) kılan faktörler ise, dersin sunumu, öğretim süreci, öğretim elemanının tutumu ve dersin içeriğidir.

Bazı öğrenciler, yeni öğrenme ünitesine bu üniteyi öğrenmek için büyük bir ilgi ve istekle girerler. Bazı öğrenciler ise üniteye, bu ünitenin öğrenilesi bir görev ya da zorunlulukmuş gibi yaklaşırlar (Bloom, 1979). Öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlayan unsurlardan biri de öğrenme birimine ilgi duymasıdır (Senemoğlu, 2007). Okul veya öğrenme gibi bir ders veya konudan daha geniş bir hedefe genellenmiş olan duyuşsal özelliklerden ilgi ve tutum üst sınıf ve yaşlarda daha kararlı hale gelir. Bu nedenle dış etkenlerle değişikliğe uğratılması da zorlaşır. Öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu yönde değiştirmenin en uygun yolu, okul türü öğrenmelerde başarılı olmalarını sağlamaktır (Özçelik, 1998).

2. Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin *“Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı” (madde no:1)* maddesinin yüzde değerleri incelendiğinde, grupta *“Hiç etkilemez”* seçeneğinin tercih edilmediği görülmüştür. Grubun %2,0’si *“Az etkiler”* seçeneğini tercih etmiştir. Grubun %4,0’ü *“Orta düzeyde etkiler”* seçeneğini tercih ederken, %31,3’ü *“Oldukça etkiler”* seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %62,7’si ise ders sorumlusunun dersi sevdirmesinin başarılarını çok etkilediği görüşündedir. Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinin öğrenci başarısındaki etkisini vurgulayan bazı görüşler şu şekildedir:

*“Dersi sevmediğim için ve hoca dersi sevdirmedeği için başarısız oldum. Hoşuma giden derslerde başarılı olurum.” (Ö 2)*

*“Dersin sorumlusunu sevmesem pek başarılı olamıyorum. Bir de dersin anlatımı önemli. Bazıları dersi çok sıkıcı anlatıyor, dersi dinleyemiyorum bile.” (Ö 2)*

*“Dersin sorumlusunun etkisi çok önemli. Çok sevdiğim hocalar en nefret ettiğim ders dahi olsa, sırf onun gözünde daha iyi olabilmek için çok çalıştığımı bilirim. Sevmediğim bir hocaysa, mümkün değil çalışmıyorum ve kalıyorum. O yüzden ders sorumlusu çok önemli.” (Ö 11)*

*“Ön öğrenmeler kulak aşinalığı sağlıyor. Öğretmeni ve dersin içeriğini sevdiğim için derse koşarak gidiyordum.” (Ö 7)*

*“Dersin içeriğini basite indirgemek biraz da öğretmenin görevi bence. Bize daha kalıcı olarak vermeleri bence daha iyi olurdu. Konunun içeriği ise, dersin sorumlusunun çaba göstermesi gerekiyor. Ben bu konuyu anlatayım geçeyim öğrenci öğrenirse öğrensin, öğrenmezse kendi bilir, diyor. Çoğu böyle düşünüyor.” (Ö 13)*

Öğretmen, öğrencilerine sevecenlikle, içten yardım etmeli, yol göstermeli, yaptıklarını onun başına kalkmamalı, ona üstesinden gelebileceği görevler vermeli, diğer insanları ve varlıkları sevmesi için uygun ortamlar düzenlemeli ve işe koşmalıdır. İpucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç ve sevginin işe koşulduğu eğitim durumundaki öğrenci erişisinin üç yıl boyunca, ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç ve biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme ile yalnız ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştirecin kullanıldığı gruplarının erişilerinden anlamlı derecede yüksek bulunarak; sevginin eğitim ortamında etkili bir değişkendir. Öğretmenler sevgi değişkenini de sınıf içi etkinliklere katmalıdırlar. Bu durum yalnız Bilişsel Alanın hedef davranışları için değil aynı zamanda Duyuşsal ve Devinişsel Alanın hedef davranışları için de geçerli olabilir (Sönmez, 1987). Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin ders sorumlusunun dersi sevdirmesi maddesi yükleme kuramı açısından incelendiğinde; dışsal, değişken ve kontrol edilemez olduğu kabul edilebilir.

3. Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin *“Derste kazanacaklarımın benim için anlamlı olmasından dolayı” (madde no:5)* konusunda grubun

%0,4'ü "Hiç etkilemez" seçeneğini tercih ettiği yönünde görüş belirtirken, %0,4'ü "Az etkiler" seçeneğini tercih ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Grubun %7,5'i "Orta düzeyde etkiler" seçeneğini tercih ederken, %35,3'ü "Oldukça etkiler" seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %56'sı ise derste kazanacaklarının anlamlı olmasının başarılarını çok etkileyeceği görüşündedir.

Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgi, anlamsız olarak öğrenilen bilgilerden daha kolay geri getirilebilir, daha kalıcıdır ve genellenebilir özelliğe sahiptir. Öğrencinin eğitim durumuna etkin bir biçimde katılarak öğrenme düzeyinin yükseltilebilmesi için, öğretim sırasında öğrencinin öğrenme için ihtiyaç duyması, başarabileceğine inanması, öğrendiklerini nerede nasıl kullanacağını görmesi sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2007). Üzerinde yorum yaptığı, kullanabildiği ve işlevlerinin farkında olduğu bilginin, öğrenci için anlamlı olmasından yola çıkılarak, öğrencilerin başarılarını en fazla yükledikleri nedenlerden biri olarak bu maddeyi seçtikleri düşünülebilir. Derslerde kazanacaklarının birey için anlamlı olması yükleme kuramına göre bireye bağlı olduğu için içsel, kazanılacak olanların anlamlı olması zamanla değişebileceği için değişken ve öğrencinin dışında gelişebileceği için de kontrol edilebilir olduğu kabul edilebilir.

Derste kazanılacakların birey için anlamlı olması bireyin göreve değer vermesini sağlar. Göreve verilen değer üç içeriği Eccles (1983) tarafından önemli birer başarı dinamiği olarak görülmüştür. Görevin önemini bireyin algılaması, göreve duyulan ilgi ve gelecek hedefler için göreve verilen değer yararının algılanması bu başarı dinamiklerini oluşturmaktadır. Görevin önemli olarak algılanması görev değerinin öğelerinin önemi, bireylerin görevlerinin önemini algılama ya da dikkatini çekmeleri anlamına gelir. Bu genel hedefe yönelim ile ilgilidir ama önemi hedefe yönelime göre değişim gösterebilir.

Bireylerin yönelimi davranışın genel yönüne rehberlik edebilirken değer, ilişki düzeyiyle ilgili olabilir. Örneğin bazı üniversite öğrencileri içsel ya da dışsal hedeflere bakmaksızın, özellikle dersteki başarının onlar için önemli ya da önemsiz olduğuna inanabilir. Yani, öğrenciler, dersteki başarıyı iyi not alma olarak görebilirler. Önem, bireylerin görev algısı ve görev seçimi ile ilgili olabilir (Pintrich and Zusho, 2007).

Öğrencilerin bir kısmı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Alakasız şeyler anlatırsa, konuyla bağlantıyı kuramazsa... Bir de karışık anlatmaması lazım. Mesela çoğu hocamız çok iyi biliyor ama anlatamıyor. Mesela konu başlıkları hiç yazmıyor. İnsan her dakika takip edemiyor. O konuyu geçiyor ama ben hala o konuyu anlattığını sanıyorum. Neyi anlattığını bilmiyorum. Nerden nereye geçtiğini anlamıyorum. Bence anlattığı konuyu tahtaya yazmalı. Tekrarlar yapmalı.” (Ö 1)*

*“Hocaların hepsi yapılandırmacı yaklaşım yapılandırmacı yaklaşım diyor ama çoğu yapılandırmacı yaklaşıma göre ders anlatmıyor. Ne materyal kullanıyor ne bir şey yapıyor. Düz anlatım yapıyor ve çok sıkıcı anlatıyorlar. Bu beni çok etkiliyor. Bize yapın dedikleri şeyi kendileri yapmıyorlar.” (Ö 2)*

*“Sevdiğim deste daha başarılı olurum. Konu ile ilgili temelim varsa başarıyı etkiler. İnsan bildiği bir konudan bahsedilince ona yöneliyor” (Ö 1)*

*“Dersin sorumlusu dersin içeriği ile ilgili bilgi verdiğiğinde öncelikle basit düzeyde gibi gelir öğrenciye zaman geçtikçe görüyorsunuz ki konular ayrıntılı bir biçimde gereksiz olduğu halde öğrenciye verilmek isteniyor, önemli olduğu söyleniyor.” (Ö 7)*

*“Benim ilgi alanlarım da o dersi dinleyişimde etkili, konusu beni çekiyor mu, benim geçmişime hitap ediyor mu, ilgi alanlarıma hitap ediyor mu onlar çok önemli diye düşünüyorum. İlerde işime yaracağı için yapmak mecburiyetindeyim sevmek ve başarmak zorundayım.” (Ö8)*

4. Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin *“Ders konularına ilgi duyma”* (madde no: 4) konusunda grubun *“Hiç etkilemez”* seçeneğini tercih etmediği görülmüştür. Grubun %2,0’si *“Az etkiler”* seçeneğini tercih ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Grubun %7,9’u *“Orta düzeyde etkiler”* seçeneğini tercih ederken, %31,3’ü *“Oldukça etkiler”* seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %58,7’si ise derste kazanacaklarının anlamlı olmasının başarılarını çok etkileyeceği görüşündedir. Ders konularına ilgi duyma ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Sevdiğim deste daha başarılı olurum. Konu ile ilgili temelim varsa başarıyı etkiler. İnsan bildiği bir konudan bahsedilince ona yöneliyor.”* (Ö 1)

*“Dersi sevmeyişim için ve hoca dersi sevdirmeyişim için başarısız oldum. Hoşuma giden derslerde başarılı olurum.”* (Ö 2)

*“Derse karşı ilgim varsa başarılı olurum.”* (Ö 3)

*“Önemli olan öğretmenin ilgiyi çekebilmesidir, konunun zor olması önemli değil.”* (Ö1)

*“Benim ilgi alanlarım da o dersi dinleyişimde etkili, konusu beni çekiyor mu, benim geçmişime hitap ediyor mu, ilgi alanlarıma hitap ediyor mu onlar çok önemli diye düşünüyorum. İlerde işime yaracağı için yapmak mecburiyetindeyim sevmek ve başarmak zorundayım.”* (Ö 8)

*“Sadece geçmek için çalışıyoruz bazı dersleri. Ne öğrenirsem öğreneyim iki sene sonra unutacağım. Öğretmenler bunu daha eğlenceli bir hale getirebilir. Daha ilgi çekici hale getirebilir öğrenci açısından. Her şey öğretilirken bitiyor. Öğretmen etkinliği önemlidir.”* (Ö 9)

*“Ön öğrenmeler kulak aşinalığı sağlıyor. Öğretmeni ve dersin içeriğini sevdiğim için derse koşarak gidiyordum. Derse aşına olduğum için ön bilgilerin olduğu için”* (Ö 7)

*“Bende konunun daha çok gelecekte öğretmenlik hayatımda ne derece bana yardımcı olabileceğine dair düşündüğün derslerde daha ilgili oluyorum. Gelen öğretmenin o konuyla ilgili bizi bilgilendirme kıstası çok önemli oldu.” (Ö 12)*

Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin ders konularına ilgi duyma maddesi yükleme kuramı açısından incelendiğinde; içsel, değişken ve kontrol edilebilir olduğu kabul edilebilir.

Pala'nın (2003) yaptığı çalışmada; öğrencilerin bazı derslerde daha fazla öğrenmelerinin nedeni olarak öne sürdükleri faktörler ve yüzdelik oranlar: öğretim elemanı (%57.74) , dersin içeriği (%15.14) ve her ikisi (%27.11) olarak elde edilmiştir. Öğretim elemanının etkili kılan faktörler ve yüzdelik oranlar ise dersin sunumu, öğretim süreci (%31.85), öğretim elemanının tutumu (%16.72) ve her ikisidir (%44.59) . Öğrencilere göre bir dersi en iyi (en etkili) ve en kötü (en etkisiz) kılan faktörler ise, dersin sunumu, öğretim süreci, öğretim elemanının tutumu ve dersin içeriğidir.

Akademik başarı, bir dersi sevme, sevmeme, ilgi duyma, derse katılma vb. özelliklerin duyuşsal özelliklerle ve özellikle tutumla ilişkili olduğu düşünülürse, öğrencilerin tutum düzeylerinin belirlenmesi büyük önem taşır (Kan ve Akbaş, 2005).

5. Başarıya yönelik yapılan yüklemelere ilişkin *“Dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması” (madde no:6)* maddesinin yüzde değerleri incelendiğinde; “Hiç etkilemez”, “Az etkiler” seçeneklerini grubun %1,2'sinin tercih ettiği görülmüştür. Grubun %6'sı “Orta düzeyde etkiler” seçeneğini tercih ederken, %38,9'u “Oldukça etkiler” seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %54'ü ise dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmasının başarılarını çok etkilediği



görüşündedir. Dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmasına ilişkin öğrenci yüklemelerinden bazıları şunlardır:

*“Hocanın kendini iyi derecede yetiştirmesi, dolayısıyla bize de yansıyacaktır diye düşünüyorum. Bu nedenle hocaların dersteki hal ve hareketleri çok önemli aslında. Sınıf ortamında rahat bir ortam sağlamaya çalışan bir hocanın dersinde dersin içeriğini daha kolay anlaşılır bir hale geldiğini düşünüyorum. (Öğrenci 7)*

*“Derse ilk girdiğinde insanın yüzünden belli olur dersi isteyerek mi aldığı istemeyerek mi anlattığı. Mesela bazı hocalar derse isteksiz giriyor onların isteksizliği bize de yansıyor. Konu alanında yetersiz olmaları ya da iletişim güçlüğü çeken hocalar, sadece yazarak anlatıyorlar.” (Öğrenci 8)*

*“Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmemelerinden kaynaklanıyor. Öğretmen kendi bahsettiği kurallara uymuyor.” (Öğrenci 9)*

*“Alakasız şeyler anlatırsa, konuyla bağlantıyı kuramazsa... bir de karışık anlatmaması lazım. Mesela çoğu hocamız çok iyi biliyor ama anlatamıyor. Mesela konu başlıkları hiç yazmıyor. İnsan her dakika takip edemiyor. O konuyu geçiyor ama ben hala o konuyu anlattığını sanıyorum. Neyi anlattığını bilmiyorum. Nerden nereye geçtiğini anlamıyorum. Bence anlattığı konuyu tahtaya yazmalı. Tekrarlar yapmalı. (Öğrenci 1)*

*“Hocaların hepsi yapılandırmacı yaklaşık yapılandırmacı yaklaşım diyor ama çoğu yapılandırmacı yaklaşıma göre ders anlatmıyor. Ne materyal kullanıyor ne bir şey yapıyor. Düz anlatım yapıyor ve çok sıkıcı anlatıyorlar. Bu beni çok etkiliyor. Bize yapın dedikleri şeyi kendileri yapmıyorlar. Bazı öğrencilere puan verirken çok objektif olmadıklarını düşünüyorum. O da beni kötü etkiliyor. Aynı portfolyoya farklı notlar veriyorlar. Test çocuğuyuz ya biraz da, diğer ölçme değerlendirme çeşitleri biraz yabancı geliyor. Hocaların bunu düşünerek bizi değerlendirmeleri gerekiyor.” (Öğrenci 2)*

*Öğrencinin bilgiyi alması konusunda önemli. Bazı hocalarımız yapılandırmacı anlayıştan bahsedip, bir yandan da karşımızda normal bir düz anlatımla geçip gidebiliyor. Bazı hocalarımızda o kuramdan hiç bahsetmediği halde, davranışlarıyla apaçık ortaya koyabiliyor. Dersler daha eğlenceli daha anlaşılır bir şekilde geçtiğini tahmin ediyorum. (Öğrenci 7)*

*“Yöntem ve teknik çok önemli. Bir sınıf ortamında herkes oturduğu yerde hoca karşıda, öğrencilerle sadece göz temasıyla bir ders işlerse, ben o dersten başarı bekleyemem. Sınıf içinde gezinmesi lazım. Birebir iletişim kurması lazım, yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi yaparak yaşayarak o derste bir deney varsa ya da bir gösteri varsa onu hep beraber yapmalar lazım. Bazı derslerimizde biz onları yapıyoruz yapılandırmacı yaklaşıma göre ama bazı derslerde de sadece hoca anlatıyor biz dinliyoruz not alırsak alıyoruz. Onların sınavları da genelde zaten yazılı yoklama oluyor. Yorum yapabiliyorsun. Çoktan seçmeli olursa şıklar artarsa atma olasılığın da düşüyor ve senin bilgini daha çok ölçebilir diye düşünüyorum. Bazı sınavlarda da anlatılan içeriklerle, sınavın sorularının örtüşmediğini düşünüyorum. Hoca bir şeyler anlatıyor ama sınavda farklı şeyler çıkıyor. Sen o dersi aldın mı almadın mı emin değilsin o derece yani.” (Öğrenci 8)*

Araştırma kapsamındaki öğrenci grubunun büyük bir çoğunluğu “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini alan öğrencilerden oluşmaktadır. Gerek bu dersleri aldıkları için, gerekse derslerdeki deneyimlerinden dolayı öğrencilerin, dersin düzenlenmesinin başarı üzerinde olumlu bir etki yarattığının farkında oldukları düşünülebilir. Bu olumlu etkiyi artırmak için dersin içeriği hazırlanırken; hazırbulunuşluk ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak, somut ve gerçek yaşamla bağlantılı örneklerin de katkılarıyla öğrencilerin dersin içeriğini daha iyi anlamaları sağlanmaya çalışılabilir. Dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması konusuna yükleme kuramı açısından bakıldığında, ders içeriği öğrenci tarafından düzenlenmediği için dışsal, dersin konusu, ders

sorumlusu, çevre etkisi gibi faktörlerle değişebileceği için değişken ve öğrencinin kontrolü dışında gerçekleştiği için de kendisi tarafından kontrol edilemeyen bir faktör olduğu düşünülmüştür.

İçerik ve öğrenme yaşantıları birlikte düşünülmelidir. İçerik yapısının bilinmesi, içerikte eski ile yeni bilgilerin gözden geçirilip güncelleştirilmesine, bu yapının öğrenciye uygunluk düzeyi ise, öğrencide algılama, temel anlamları yakalama ve transfere katkı getirecektir. Seçilen içerik aynı zamanda belirlenen amaçlara hizmet etmelidir. Bu açıdan alt boyutların, bireyleri, belirlenen amaçlara, dolayısıyla bütüne ulaştırması ve genel amacı gerçekleştirebilecek düzeyde olması beklenir (Demirel, 2004a).

Breen ve Lindsay'in (2002) yaptıkları çalışma öğrenci güdülenmesi ile belirli akademik disiplinlerin içeriği arasındaki etkileşimin öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir.

Can'ın (2005) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada ise başarıyla ilgili nedensel yüklemelerin, başarısızlıkla ilgili nedensel yüklemelere göre daha içsel, sabit ve kontrol edilebilir olduğu görülmüştür. Dick (2006) ise lise öğrencileri üzerinde müzik aleti performansı ile müzikte başarı ve başarısızlık konusunda yaptığı çalışmada öğrencilerin başarılarını öncelikle kendilerine yükledikleri içsel denetim odağına inandıklarını ortaya koymuştur. Fontana ve Williams (1986) üniversite öğrencilerinin başarıya yaptıkları yüklemeleri incelemiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin kendi başarılarını yüklemeleri, özellikle yeteneğin görece önemi ve hem çabaya dayalı, hem de şansa dayalı yüklemeleri araştırılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin başarıya yönelik yaptığı yüklemelerde çalışma alışkanlıkları bilgisi ve uygulaması oldukça önemli çıkmıştır.

Başarının en az yüklendiği neden: *“Arkadaşlarımdan geri kalmamak için çalışmamdan dolayı” (madde no:16) ( $\bar{x}$  2,87) olmuştur. Yükleme kuramı açısından incelendiğinde, bu maddenin içsel, sabit ve kontrol edilebilir olduğu kabul edilebilir.*

Akran grubu; bilgi, destek ve öğrencinin kendi gelişimini görmesini sağlar. Öğrenciler akranlarının ne yaptığını ve nasıl yaptığını görür (Person ve ark. 2006).

Şenocak ve Ünal (2006) da yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin tüm bilgiyi ders sorumlusundan almak yerine kendi öğrenme sorumluluklarını kendilerinin aldığını belirtmişlerdir. Bu daha çok bireysel çalışma ve diğer öğrencilerle işbirliği anlamına gelmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha çok aldıkları için, dersleriyle ilgili konularda yeni bilgiyle bağlantı kurmaya çalışarak daha aktif olacaklarını öne sürmüşlerdir. Öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerinin ve ders sorumlularının rollerinin değişen algısıyla birlikte, öğretime, değerlendirmeye ve çalışma yöntemlerine yönelik öğrenci algısı da değişmesi gerektiğini önermişlerdir.

### **3.2 İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM**

**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler nelerdir?**

2. Alt problem sonuçları frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaya ilişkin bulgular şeklinde tablo III.3’de, öğrenci görüşlerine göre elde edilen bulgulardan en yüksek beş madde ve en düşük maddenin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise tablo III.4’de verilmiştir.

**Tablo III.3 Öğrencilerin Başarısızlığa Yükledikleri Nedenlere İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı**

BAŞARISIZLIĞIN YÜKLENDİĞİ NEDENLER <i>Belirtilen durumlara göre etkileme derecesi</i>	Hiç etkilemez		Az etkiler		Orta düzeyde etkiler		Oldukça etkiler		Çok etkiler		n:252	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	s
25. Ders sorumlusunu <u>sevmememden</u> dolayı	3	1,2	14	5,6	44	17,5	58	23,0	132	52,4	4.20	1.00
26. Ders sorumlusunun derse ilgimi <u>çekmemesinden</u> dolayı	2	,8	10	4,0	31	12,3	62	24,6	145	57,5	4.35	0.90
27. Dersin konularını <u>sevmememden</u> dolayı	1	,4	12	4,8	44	17,5	63	25,0	130	51,6	4.24	0.93
28. Ders konularının ilgimi <u>çekmemesinden</u> dolayı	2	,8	7	2,8	34	13,5	92	36,5	114	45,2	4.24	0.85
29. Derste ne kazanacağım konusunda yeterli açıklama <u>yapılmaması</u>	4	1,6	15	6,0	46	18,3	72	28,6	110	43,7	4.09	1.01
30. Dersin içeriğini anlamakta <u>zorluk çekiyor olmamdan</u> dolayı	8	3,2	15	6,0	41	16,3	91	36,1	96	38,1	4.00	1.04
31. Derste uygun öğretim yöntemlerinin <u>kullanılmamasından</u> dolayı	3	1,2	10	4,0	43	17,1	99	39,3	95	37,7	4.09	0.90
32. Derste uygulanan ölçme araçlarının (sınav, ödev, sunum) anlaşılır <u>olmamasından</u> dolayı	7	2,8	11	4,4	37	14,7	91	36,1	105	41,7	4.10	0.99
33. Ön öğrenmelerimle yeni öğrenmelerim arasında ilişki <u>kuramamam</u>	7	2,8	19	7,5	41	16,3	97	38,5	86	34,1	3.94	1.03
34. Önceki öğrenmelerimin yetersizliğinden dolayı	8	3,2	18	7,1	57	22,6	90	35,7	77	30,6	3.84	1.04
35. Dersi anlamamı sağlayacak nitelikte yeterli araç <u>gereç olmaması</u>	4	1,6	22	8,7	59	23,4	83	32,9	82	32,5	3.87	1.02
36. Okuldaki eğitim olanaklarının yetersizliğinden dolayı	3	1,2	34	13,5	70	27,8	82	32,5	61	24,2	3.66	1.03
37. Ailemden maddi/manevi destek <u>alamamamdan</u> dolayı	16	6,3	45	17,9	65	25,8	52	20,6	73	29,0	3.48	1.26
38. Bazı konuları öğrenmede, <u>arkadaşlarımın desteğinin eksikliği</u>	27	10,7	52	20,6	70	27,8	56	22,2	46	18,3	3.17	1.25
39. Yaptığım grup çalışmaları	20	7,9	38	15,1	67	26,6	68	27,0	58	23,0	3.42	1.22
40. Çevremdeki olumsuz rol modelleri	31	12,3	48	19,0	71	28,2	60	23,8	41	16,3	3.13	1.25
41. Geleceğe yönelik <u>umutsuzluğum</u>	31	12,3	39	15,5	56	22,2	57	22,6	67	26,6	3.36	1.35
42. Başarmak için yeterince çaba <u>göstermemem</u>	13	5,2	20	7,9	57	22,6	88	34,9	73	29,0	3.75	1.12
43. <u>Şanssızlığımdan</u> dolayı	35	13,9	57	22,6	54	21,4	52	20,6	52	20,6	3.12	1.35
44. Derslerin / Sınavların <u>zor</u> olmasından dolayı	11	4,4	22	8,7	60	23,8	76	30,2	80	31,7	3.77	1.13
45. Bölüm derslerinde kendimi yetenekli <u>görmememden</u> dolayı	28	11,1	39	15,5	60	23,8	58	23,0	65	25,8	3.37	1.32

Tablo III.3 incelendiğinde öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini daha çok ders sorumlusu, dersin konusu ve ölçme araçlarına yükledikleri görülmektedir.

**Tablo III.4 Öğrencilerin Başarısızlıklarına En Çok Yükledikleri Beş Nedene İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı**

Madde No	Öğrencilerin Başarısızlıklarına En Çok Yükledikleri Nedenler	$\bar{X}$	s
26	Ders sorumlusunun derse ilgimi <u>çekememesinden</u> dolayı	4.35	0.90
28	Ders konularının ilgimi <u>çekmemesinden</u> dolayı	4.24	0.85
27	Dersin konularını <u>sevmemenden</u> dolayı	4.24	0.93
25	Ders sorumlusunu <u>sevmemenden</u> dolayı	4.20	1.00
32	Derste uygulanan ölçme araçlarının (sınav, ödev, sunum) anlaşılır <u>olmamasından</u> dolayı	4.10	0.99

Tablo III.4. incelendiğinde, öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini daha çok, ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi (madde no:26), ders konularının ilgi çekmemesi (madde no:28), ders konularını sevmeme (madde no:27), ders sorumlusunu sevmeme (madde no:25), derste uygulanan ölçme araçlarının anlaşılır olmaması (madde no:32) ve en az yüklenen nedenin şanssızlık (madde no:43) olduğu görülmektedir. Bu maddelere yönelik olarak yorumlar aşağıda sunulmuştur.

1. Başarısızlığa yönelik yapılan yüklemelere ilişkin “*Ders sorumlusunun derse ilgimi çekmemesi*” (madde no:26) konusunda grubun %4,8’i “Hiç etkilemez” ve “Az etkiler” seçeneğini tercih ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Grubun %12,3’ü “Orta düzeyde etkiler” seçeneğini tercih ederken, %24,6’sı “Oldukça etkiler” seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %57,5’i ise ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesinin başarısızlıklarını çok etkileyeceği görüşündedir.

Öğrencilerin başarısız olmalarında, ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesinin oldukça büyük bir payının olduğunu düşündükleri görülebilir. Bu sonuca göre öğrencilerin başarısızlıklarını dışsal bir boyut olan ders sorumlusuna yükledikleri düşünülebilir. Ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi değişken ve öğrencinin kontrolü dışında olduğu varsayılabilir.

Öğrenenleri “ilgisiz öğrenenler” olarak gören öğretmenler, öğrencinin derse olan ilgisini artırmak için fazla çaba göstermek istemezler, çünkü öğrencinin ilgisini artıramama zayıf öğretme becerisi işaretidir (Tollefson 2000). Cesaretlendirici kelimeler kullanan ve yapıcı eleştiriler yapan öğretmenler, öğrencilerinin daha iyi uyum sağlamalarına katkıda bulunurlar. Öğretmen yorumları, öğrencilerin neyi doğru yaptığı ve nasıl ödev/görevlerini nasıl daha iyi yapacakları hakkında yararlı bilgilerle zenginleştirilmiş olmalıdır (Bruce 2006).

Lyden ve arkadaşlarının (2002) yaptığı çalışmada öğrencilerin performansları hakkında uygun dönüt vermenin öğrencilerin yüklemelerini paylaşmalarına ve mevcut ve gelecek başarılarının ortaya çıkmasına yardımcı olabileceği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Çok zor görev düşük öz-yeterlik inancı ve yüksek kaygıya neden olabilir, çok kolay görev sıkılma hissi, ilgiyi çekmemeyi yaratır. (Pintrich and Zusho, 2007). Öğrenciye, karşılaştığı öğrenme durumların üstesinden gelebildiği izleniminin verilmesi, onun bu tür öğrenmelere ilgisini artırmak veya bu tür öğrenmeler karşısındaki tutumunu olumlu yönde değiştirmek amacıyla, okul koşullarında yararlanılabilecek en uygun yok olmaktadır. Çünkü öğrencinin öğrenme yaşantıları içinde, onun kendi görüşüne göre başarılı geçmiş olanların payı arttıkça bu öğrencinin ilgili öğrenmelerin konusuna, bu öğrenmeleri içeren derse ilgisi de artmakta; bu öğrenmelerin konusuna, bu öğrenmeleri içeren derse karşı tutumu da daha olumlu bir hale gelmektedir (Özçelik, 1998).

Ders sorumlusunun derse ilgi çekememesinin öğrenci başarısındaki etkisini vurgulayan bazı görüşler şu şekildedir:

*“Dersin sorumlusunu sevmesem pek başarılı olamıyorum. Bir de dersin anlatımı önemli. Bazıları dersi çok sıkıcı anlatıyor, dersi dinleyemiyorum bile. Kendi başıma çalışıp anlayamayacağım derslerde beni başarısızlığa götürüyor.” (Öğrenci 2)*

*“Bazı dersler var öğretmenin tutumu sizin başarınızı etkiliyor.” (Öğrenci 3)*

*“Konunun zor olması önemli değildir, önemli olan öğretmenin ilgiyi çekebilmesidir.” (Ö. 1)*

*“Sadece geçmek için çalışıyoruz bazı dersleri. Ne öğrenirsem öğreneyim iki sene sonra unutacağım. Öğretmenler bunu daha eğlenceli bir hale getirebilir. Daha ilgi çekici hale getirebilir öğrenci açısından. Her şey öğretilirken bitiyor. Öğretmen etkinliği önemlidir.” (Ö. 9)*

2. Başarısızlığa yönelik yapılan yüklemelere ilişkin **“Ders konularının ilgi çekmemesi” (madde no:28)** hakkında grubun %3,6’sı “Hiç etkilemez” ve “Az etkiler” seçeneğini tercih ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Grubun %13,5’i “Orta düzeyde etkiler” seçeneğini tercih ederken, %36,5’i “Oldukça etkiler” seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %45,2’si ise ders konularının ilgi çekmemesinin başarısızlıklarını çok etkileyeceği görüşündedir.

Öğrencilerin başarısız olmalarında, ders konularının ilgi çekmemesinin de büyük bir payının olduğunu düşündükleri görülebilir. Bu sonuca göre öğrenciler başarısızlıklarını dışsal bir boyut olan derse bağladıkları düşünülebilir. Ders konularının ilgi çekmemesi genel bir yargı olarak düşünüldüğü için sabit ve öğrencinin kontrolü dışında olarak değerlendirilebilir.

Öğretme sürecinde öğretmenin en önemli görevi öğrenciye yol göstermektir. Öğretmen bu görevlerini çeşitli durumlarda ipuçları vererek, öğrenciyi



öğrenme işine katarak ve öğrenme sonuçlarını izleyerek gerçekleştirir. Sözel olarak verilen ipuçlarından en önemlisi “soru”lardır. Soru sormanın bir amacı da öğrencilerin ilgilerini anlamaktır. Öğretim sırasında katılımın en önemli belirtisi olan dikkat etmeyi etkileyen en önemli iç faktörlerden biri de izlenen konuya karşı ilginin azalmasıdır (Fidan, 1996).

İlgi, öğrenen merakının uyandırılıp uyandırılmaması ve bu uyanmanın uygun bir şekilde devam etmesi anlamına gelir. İlgi, algılanan çevrede beklenmeyen veya tutarsız bir olay ortaya çıktığında oluşan durumdur ya da ilgi var olan ve istenen bilgi durumunun arsındaki boşluğun ortaya çıkmasıyla oluşan durumdur. Keller öğrenenin ilgisini çekmek için dersin başında bir soru, durum ya da başka bir aracın farklı bir bakış açısı yaratmayı sağlayabileceğini belirtmiştir. Bireyler soyut örneklerden daha çok somut ve insanlığın genel ya da deneysel olaylarından çok gerçek olay ve insanlarla ilgilenirler. Bireyler önceden bildikleri ve ilgilendikleri konuları öğrenmek için oluşan fırsatları severler (Keller, 1983).

Merak, ilgi, ihtiyaç ve rekabet gibi içsel süreçler güdülenmeye neden olabilir (Ülgen, 1997; Erden ve Akman, 2004). Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesi ve öğrenmede etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir (Senemoğlu,2007).

Covington’a (2007) göre bireylerin öğrenmek için güdülenmesine bağlı olan öğrenmenin sürekli olması isteği, bilginin kaynağıdır.

Pintrich ve DeGroot (1990) yaptıkları çalışmada, başarı görevine değer veren, görevlerin ilginç ve önemli olduğunu düşünen yedinci sınıf öğrencilerinde,

bilişsel stratejiler ve öz-düzenleme stratejilerinin yüksek oranda kullanıldığını bulmuşlardır. Değer inancının yanı sıra, öğrenenler görevin içeriğine ya da göreve karşı bireyin ilgisiyle ilgili bir algıya sahiptir (örneğin matematiğe, tarihe ve fen bilgisine olumlu hissetme ve sevme). Öğrencilerin ilgisini çekmeyen dersler olsa bile derslerin içinde farklı ilginç inançlar harekete geçebilir. İlginin öğrenmenin artışı, ısrar ve çaba ile ilgili olduğunu görülmüştür. İlginç ve uyarıcı bir ders öğrencinin konuya kişisel ilgisinin harekete geçmesini kolaylaştırabilir (Pintrich ve Zusho, 2007).

Bu konuda üniversite ve yüksek lisans öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada; ortaya çıkan öğrenci öneri şu şekilde elde edilmiştir. Renkli bir öğretim dikkati çeker, etkili bir şekilde ilgi oluşmasını sağlar ve sıkılmayı önler. Öğretim şaşırtıcı, yenilik içeren ve değişikliklere sahip olmalıdır. Öğretim materyali, doğrudan konu ve hedef ile ilgili değil ise dikkati çekmez ve öğretimi sıkıcı hale getirir. Öğreticiler öğrenenlerin güdülenmesini artırmalarına yardım etme yolları aramalıdır (Small ve ark., 1996).

Ders konularının ilgi çekmemesi ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Hoşuma giden derslerde başarılı olurum” (Ö 2)*

*“Derse karşı ilgim varsa başarılı olurum.” (Ö 3)*

*“Ne kadar günlük hayatla bağlantı kurulursa o kadar öğrenci dikkati çekilebilir. Öğretmen günlük hayatla ilişkilendirdiği sürece derse karşı dikkat çekmesi sağlanabilir.” (Ö 6)*

*Benim ilgi alanlarım da o dersi dinleyişimde etkili, konusu beni çekiyor mu, benim geçmişime hitap ediyor mu, ilgi alanlarıma hitap ediyor mu onlar çok önemli diye*

*düşünüyorum. İlerde işime yaracağı için yapmak mecburiyetindeyim sevmek ve başarmak zorundayım. (Ö 8)*

3. Başarısızlığa yönelik yapılan yüklemelere ilişkin *“Ders konularını sevmememe”* (madde no:27) hakkında grubun %5,2’si *“Hiç etkilemez”* ve *“Az etkiler”* seçeneğini tercih ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Grubun %17,5’i *“Orta düzeyde etkiler”* seçeneğini tercih ederken, %25’i *“Oldukça etkiler”* seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %51,6’sı ise ders konularını sevmemesinin başarısızlıklarını çok etkileyeceği görüşündedir.

Öğrencilerin başarısızlıklarını içsel bir boyut olan dersi sevmemeye bağladıkları düşünülebilir. Dersi sevmeme genel bir yargı olarak düşünüldüğü için sabit ve öğrenciye bağlı olduğu için kontrol edilebilir bir etken sayılabilir.

Öğrencilerin okula, derslere ve öğretmenlere yönelik geliştirdikleri tutumlar vardır. Bazen bu tutumlar onların, öğrenme faaliyetlerine ya yaklaşmalarına ya da uzaklaşmalarına neden olur ve öğrenmede başarı düzeyini etkiler. Öğrencinin tutumunu kendisine yararlı olacak biçimde değiştirmek için, öğrenme yöntemlerinden yararlanılabilir. Okulda, öğrenme düzeninde normal gelişmeyi engelleyen olumsuz tutumu değiştirmek ve duygusal tepkileri azaltmak için koşullu öğrenme yönteminden ve ilişkilerinden yararlanılabilir. Öğrenci, bir derste öğrenme faaliyetlerine karşı olumlu tepkilerde bulunmaya istekli, ama yapmaya cesaretli değilse, bu davranışın ortaya çıkması ve kazanılması için, bir modelden yararlanılarak öğrenci cesaretlendirilir. Öğrencilerin bir derse, öğretmene ya da okula olumlu tutum oluşturabilmesi, olumsuz tutumunu olumlu yönde değiştirebilmesi için, söz konusu obje ya da olayla ilgili olumlu bilgileri algılaması, tutum öğrenmede önemli bir etken olarak görülmektedir (Ülgen, 1997).

Sınıf yönetimi tekniklerinden biri olarak, öğretmenin eğlenceli aktiviteler yapması, başarı ve çaba gerektiren davranışlar için dışsal ödül sağlayabilir. Bu öğrencinin derse ve öğretmene karşı olumlu duygular hissetmesine neden olabilir (Keller, 2006). Yapıcı (2003) üniversite öğrencilerinin ders tekrarlama nedenlerinden birinin dersleri sevmeme olduğunu ortaya koymuştur.

Ders konularını sevmememe ile ilgili öğrenci görüşlerinden biri şu şekildedir

*Dersi sevmediğim için ve hoca dersi sevdirmedeği için başarısız oldum.* (Ö 2)

4. Başarısızlığa yönelik yapılan yüklemelere ilişkin *“Ders sorumlusunu sevmemenden dolayı” (madde no:25)* konusunda grubun %6,8'i *“Hiç etkilemez”* ve *“Az etkiler”* seçeneğini tercih etmişlerdir. Grubun %17,5'i *“Orta düzeyde etkiler”* seçeneğini tercih ederken, %23'ü *“Oldukça etkiler”* seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %52,4'ü ise derste uygulanan ölçme araçlarının anlaşılır olmamasının başarısızlıklarını çok etkileyeceği görüşündedir. Yükleme kuramı açısından, ders sorumlusunu sevmemek içsel, değişken ve kontrol edilebilir olarak düşünülebilir.

*“Dersin sorumlusunu sevmesem pek başarılı olamıyorum.”* (Ö 2)

*“Bazı dersler var öğretmenin tutumu sizin başarınızı etkiliyor.”* (Ö 3)

*“Dersin sorumlusu öğrenci başarısı açısından çok önemli.”* (Ö 5)

*“Ders sorumlusunun bize karşı bize karşı hal ve hareketleri, sergilediği davranış, özellikle konuya hakimliği, bizim üzerimizde baya bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Hocanın kendini iyi derecede yetiştirmesi, dolayısıyla bize de yansıyacaktır diye düşünüyorum. Bu nedenle hocaların dersteki hal ve hareketleri çok önemli aslında. Sınıf*

*ortamında rahat bir ortam sağmaya çalışan bir hocanın dersinde dersin içeriğini daha kolay anlaşılır bir hale geldiğini düşünüyorum.” (Ö 7)*

*“Derse ilk girdiğinde insanın yüzünden belli olur dersi isteyerek mi aldığı istemeyerek mi anlattığı. Mesela bazı hocalar derse isteksiz giriyor onların isteksizliği bize de yansıyor. Konu alanında yetersiz olmaları ya da iletişim gücünü çeken hocalar, sadece yazarak anlatıyorlar.” (Ö 8)*

*“Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmemelerinden kaynaklanıyor. Öğretmen kendi bahsettiği kurallara uymuyor.” (Ö 9)*

*“Dersin sorumlusunun etkisi çok önemli. Çok sevdiğim hocalar en nefret ettiğim ders dahi olsa, sırf onun gözünde daha iyi olabilmek için çok çalıştığımı bilirim. Sevmediğim bir hocaysa, mümkün değil çalışmıyorum ve kalıyorum. O yüzden ders sorumlusu çok önemli. Üniversite rahat bir ortam ama kendini ders sorumlusuna daha çok endeksliyorsun. Hocanın elinde her şey, siz itiraz bile etseniz... Öğrencilerin ikiyüzlü olmasına neden oluyor. Öğrenciler hocaya güzel gözükecek şekilde davranılıyor. Her derste farklı bir öğrenci profili çiziliyor. İnsanlar dersi geçmek için kendilerinden ödün veriyorlar. Bu yüzden ders sorumlusunun önemli bir etken olduğunu düşünüyorum.” (Ö 11)*

*“Ders sorumlusu benim için oldukça önemli. Aramdaki diyalog önemlidir. Ben o insanla aramdaki bağım, konuşma şeklinin oldukça rahat ve düzgün olmasını isterim. O insana karşı kendimi rahat hissetmediğim sürece, derse karşı ilgim oldukça azalıyor. Bu sefer başarısızlığa gidiyorum.” (Ö 12)*

5. Başarısızlığa yönelik yapılan yüklemelere ilişkin **“Derste uygulanan ölçme araçlarının anlaşılır olmaması” (madde no:32)** konusunda grubun %7,2’si “Hiç etkilemez” ve “Az etkiler” seçeneğini tercih ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Grubun %14,7’si “Orta düzeyde etkiler” seçeneğini tercih ederken,

%36,1'i "Oldukça etkiler" seçeneğini tercih etmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %41,7'si ise derste uygulanan ölçme araçlarının anlaşılır olmamasının başarısızlıklarını çok etkileyeceği görüşündedir.

Yükleme kuramı göz önüne alındığında, öğrenciler başarısız olduklarında kendileri dışında bir etken olan ölçme araçlarının anlaşılır olmamasına bağlayarak dışsal bir yükleme yaparken, bu düşünce genel bir fikir olduğu için sabit ve öğrencinin kontrolü dışında gerçekleştiği için de kontrol edilemeyen bir faktör olduğu düşünülebilir.

Öğrenci farklı ders gereklerini (yazılı sınav, çoktan seçmeli sınav, laboratuvar aktiviteleri, dönem sınavları, sınıf tartışmaları ) daha yararlı ya da daha az yararlı algılayabilir (Pintrich and Zusho, 2007). Bir sınıfta sınavın niteliği, not verme ve ön deneyim öğrencilerin başarı beklentisi için oldukça önemlidir (Frymier, 1993).

*"Ölçme aracı başarıda büyük bir etken. Dersin sorumlusu dersin başında test yapacağını söylerse, bu derse karşı eğilimimizi etkiliyor. Neden? Çalışmadan da, başarılı olma şansımız var."* (Ö 1)

*"Bazı öğrencilere puan verirken çok objektif olmadıklarını düşünüyorum. O da beni kötü etkiliyor. Aynı portfolyoya farklı notlar veriyorlar. Test çocuğuyuz ya biraz da, diğer ölçme değerlendirme çeşitleri biraz yabancı geliyor. Hocaların bunu düşünerek bizi değerlendirmeleri gerekiyor."* (Ö 2)

*"Sonuca değil sürece bağlı değerlendirme yapsınlar."* (Ö 4)

*"Sürekli ilgimi çekecek bir şeyler yapmalı. Yazılı yapılacağı zaman dersi dinlemiyorum, test yapacağı zaman dinliyorum."* (Ö5)

*“Çoktan seçmeli olursa şıklar artarsa atma olasılığın da düşüyor ve senin bilgini daha çok ölçebilir diye düşünüyorum. Bazı sınavlarda da anlatılan içeriklerle, sınavın sorularının örtüşmediğini düşünüyorum. Hoca bir şeyler anlatıyor ama sınavda farklı şeyler çıkıyor. Sen o dersi aldın mı almadın mı emin değilsin o derece yani.” (Ö 8)*

*“Ölçme değerlendirme açısından, eğer yoruma açık bir klasik sınav olursa ben seviniyorum. Çünkü kendimi yansıtacağım. Dersi dinlediysen kendi yaşantıyla birleştirip, gerçekten adamakıllı bir sınav geçirmiş olacağım. Sınavların karma olası gerektiğini düşünüyorum. Boşluk doldurma, test gibi.” (Ö 12)*

*“Ölçmeye yönelik kullanılan araç ve gereçlerde, bazı sınavlarda haksızlığa uğradığımızı düşünüyorum. Klasik sınavlarda iki grup yapıyorlar. A ve b diye sınavdan çıkıyoruz. Bir bakıyoruz ki yapabileceğimizi bütün sorular o grupta çıkmış olduğunu görüyoruz. O grupta sınava girmiş olsaydım daha başarılı olabileceğimi düşünüyorum. Bu şekilde o derse karşı bir önyargım oluyor benim. Bu yüzden ölçme araçlarının oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Çoktan seçmeli sınavlarda daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Konular çok olduğu zaman, çalışıyorsunuz ezbere dayalı olmayan bir derste özellikle, yorum gerektirmeyen derslerde çalışıyorsunuz, sınav heyecanı ile bir anda aklında gidebiliyor o bilgi ve bildiğin bir bilgi sonuçta, çoktan seçmeli sınavlarda en azından belirli şıklar arasından seçtiğin için o anda aklına gelebiliyor.” (Ö7)*

Başarısızlığa yönelik en az yapılan iki yükleme nedeni **şanssızlık (madde no:43)** ( $\bar{x}$  3,12) olmuştur. Başarısızlığa en az yapılan yüklemeler arasında bulunan durumlar şunlardır. Şanssızlık; yükleme kuramına göre dışsal, her yeni durumda farklılaşacağı için değişken ve öğrencinin dışında olduğu için kontrol edilemez bir faktör olarak düşünülmüştür.

Başarısız olma durumununun dışsal, sabit olmayan ve kontrol edilemeyen, şans faktörüne yüklenmesi duygusal tepkilerden azalan utanma, bilişsel tepkilerden gelecek performansının değişme olasılığının beklenmesi ve psiko-motor

tepkilerden de öğrenme çabasına gerek duyulmamasına neden olur. Başarısız olma durumunun içsel, sabit olan ve kontrol edilebilir, yetenek faktörüne yüklenmesi duygusal tepkilerden artan utanmaya, bilişsel tepkilerden gelecek için benzer performans beklentisine ve psiko-motor tepki öğrenme çabasına gerek duyulmamasına neden olur (Ülgen, 1997).

Gülveren (1996) yaptığı çalışmada karne notlarına göre başarılı ve başarısız olan öğrenciler Matematik dersinde başarısız olmalarını çaba eksikliğine ve şanssız olmalarına yüklemişlerdir. Başarılı öğrenciler, başarılı olmada yeteneklerinin yeterli olmadığına inanırken, başarısız öğrenciler yeteneklerinin yeterli olduğuna inanmamaktadır. Karne notlarına göre başarılı ve başarısız olan öğrenciler matematik dersindeki başarılarını şanslı olmalarına yüklemektedir. Başarısız öğrenciler başarılarını yeteri kadar çaba harcamalarına bağlarken başarılı öğrenciler konunun kolay olmasına yüklenmektedirler. Başarılı olan öğrencilerin yeteneklerine olan güvenleri, başarısız olana göre düşüktür. Başarılı öğrenciler için başarılı olmada şanstın sonra konunun kolay olması daha etkili olarak görülmektedir.

Erden (1988) bir çeşit öğrenciler arasındaki işbirliğine dayalı küçük gruplarla öğretim yöntemi olan, grup etkililiği (Saynergoji) hakkında yaptığı çalışmada, grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısı açısından geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu kanıtlayacak veriler elde edilemediğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, grup etkililiği öğretim tekniği ile daha kalıcı öğrenme sağlandığı sonucuna varmıştır. Açıkgöz (2003) tarafından paylaşımlı öğretim olarak tanımlanmıştır. Bu tekniğin amacı güdünün, öğrenmenin ve hatırdaki tutmanın artırılmasıdır. Öğrencilerin birbirine olan desteğinin artırılması için işbirliğine dayalı öğrenme de işe koşulabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve



birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir.

### 3.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

#### 3.3.1 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenler cinsiyete göre nelerdir?

Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin başarıya en çok yükledikleri nedenlerden ilk üç madde cinsiyete göre tablo III.5 ve başarıya en az yükledikleri neden ise incelendiğinde tablo III.6'daki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo III.5 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarılarına Yükledikleri En Yüksek Üç Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

BAŞARIYA EN ÇOK YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez		Az etkiler		Orta düzeyde etkiler		Oldukça etkiler		Çok etkiler	
	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
<b>Kız öğrenciler n: 187</b>										
2. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı	-	-	1	0,5	7	3,7	54	28,9	125	66,8
1.Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı	-	-	1	0,5	7	3,7	56	29,9	123	65,8
6.Dersin içeriğinin anlamamı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması	-	-	2	1,1	3	1,6	72	38,5	110	58,8
<b>Erkek öğrenciler n: 65</b>										
4. Ders konularına ilgi duyuyor olmamdan dolayı	-	-	2	3,1	3	4,6	22	33,8	38	58,5
2. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı	-	-	2	3,1	6	9,2	20	30,8	37	56,9
1.Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı	-	-	4	6,2	3	4,6	23	35,4	35	53,8

Tablo III.5 incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin başarılarını dersin sorumlusunun dersi sevdirmesi ve derse ilgi çekebilmesine yükledikleri

görülmüştür. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu iki madde öğrenciden kaynaklanmadığı için dışsal, farklı durumlarda gerçekleşebileceği için değişken ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Kız öğrencilerin başarılarına en çok yükleme yaptığı bir diğer neden olan dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması; yükleme kuramı açısından öğrenciden kaynaklanmadığı için dışsal, değişken ve öğrencinin kontrolü dışında olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin başarılarına en çok yükleme yaptığı diğer neden ise ders konularına ilgi duyma ise öğrencilerden kaynaklandığı için içsel, konulara göre değişkenlik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir.

**Tablo III. 6 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarılarını En Az Yükladıkları Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

BAŞARIYA EN AZ YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez 1		Az etkiler 2		Orta düzeyde etkiler 3		Oldukça etkiler 4		Çok etkiler 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Kız öğrenciler n: 187</b>										
16.Arkadaşımdan <u>geri kalmamak</u> için çalışmamdan dolayı	30	16	41	21,9	59	31,6	39	20,9	18	9,6
<b>Erkek öğrenciler n: 65</b>										
16.Arkadaşımdan <u>geri kalmamak</u> için çalışmamdan dolayı	14	21,5	12	18,5	14	21,5	16	24,6	9	13,8

Tablo III.6 incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin başarılarını en az arkadaşlarından geri kalmamak için çalışmalarına yükledikleri görülmüştür. Yükleme kuramı açısından bakıldığında; arkadaşlarından geri kalmamak için çalışmak öğrenciye bağlı olduğu için içsel, sabit ve öğrenci durumu değiştirebileceği için kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir.

### 3.3.2 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenler akademik ortalamaya göre nelerdir?

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarıya yükledikleri nedenleri akademik ortalamaya göre tablo III.7 ve başarıya en az yükledikleri nedenleri incelendiğinde III.8'deki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo III.7 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarılarına En Çok Yükledikleri Üç Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

BAŞARIYA EN FAZLA YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez 1		Az etkiler 2		Orta düzeyde etkiler 3		Oldukça etkiler 4		Çok etkiler 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	<b>Akademik ortalama 1.00-2.00 arası</b>									
5. Derste kazanacaklarımın benim için anlamlı olmasından dolayı	-	-	-	-	-	-	4	44,4	5	55,6
4. Ders konularına ilgi duyuyor olmamdan dolayı	-	-	-	-	1	11,1	4	44,4	4	44,4
3. Ders konularını sevmemden dolayı	-	-	-	-	2	22,2	4	44,4	3	33,3
<b>Akademik ortalama 2.00-3.00 arası</b>										
1. Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı	-	-	3	1,9	7	4,4	49	30,8	100	62,9
2. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı	-	-	2	1,3	11	6,9	45	28,3	101	63,5
6. Dersin içeriğinin anlamamı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması	1	,6	1	,6	7	4,4	69	43,4	81	50,9
<b>Akademik ortalama 3.00-4.00 arası</b>										
2. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı	-	-	-	-	1	1,6	19	31,1	41	67,2
1. Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı	-	-	-	-	1	1,6	21	34,4	39	63,9
5. Derste kazanacaklarımın benim için anlamlı olmasından dolayı	-	-	-	-	1	1,6	21	34,4	39	63,9

Tablo III.7 incelendiğinde akademik ortalaması 1.00-2.00 arasında olan öğrencilerin başarılarını en çok derste kazanacaklarının onlar için anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duyuyor olma ve ders konularını sevmeye yükledikleri görülmüştür. Bu maddeler yükleme kuramına göre bireyden kaynaklandığı için içsel, derste kazanılacak olanlar farklılaşacağı için değişken ve öğrenci tarafından kontrol edilebilir olarak düşünülmüştür. Akademik ortalaması 2.00-3.00 arasında olan öğrencilerin başarılarını en çok ders sorumlusunun dersi sevdirmesine, ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesine ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmasına yükledikleri görülmüştür. Bu maddeler yükleme kuramına göre bireyden kaynaklanmadığı için dışsal, derse göre farklılaşacağı için değişken ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Akademik ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğrencilerin başarılarını en çok ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesi, ders sorumlusunun dersi sevdirmesi ve derste kazanacaklarının anlamlı olmasına yüklemişlerdir. Bu maddelerden ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesi, ders sorumlusunun dersi sevdirmesi yükleme kuramına göre bireyden kaynaklanmadığı için dışsal, derse göre farklılaşacağı için değişken ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Derste kazanacaklarının birey için anlamlı olması ise bireyden kaynaklandığı için içsel, derste kazanılacak olanlar farklılaşacağı için değişken ve öğrenci tarafından kontrol edilebilir olarak düşünülmüştür.

Tablo III.8 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarılarına En Çok Yükledikleri Üç Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

BAŞARIYA EN AZ YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez 1		Az etkiler 2		Orta düzeyde etkiler 3		Oldukça etkiler 4		Çok etkiler 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Akademik ortalama 1.00-2.00 arası</b>										
17. Ders sorumlusunun benden başarılı olmamı beklemesinden dolayı	4	44,4	1	11,1	2	22,2	2	22,2	-	-
<b>Akademik ortalama 2.00-3.00 arası</b>										
16. Arkadaşımdan <u>geri kalmamak</u> için çalışmamdan dolayı	30	18,9	35	22	45	28,3	33	20,8	16	10,1
<b>Akademik ortalama 3.00-4.00 arası</b>										
16. Arkadaşımdan <u>geri kalmamak</u> için çalışmamdan dolayı	7	11,5	15	24,6	17	27,9	15	24,6	7	11,5

Tablo III.8'e göre akademik ortalaması 1.00-2.00 arasında olan öğrencilerin başarıya en az yaptıkları yükleme nedeni ders sorumlusunun bireyden başarılı olmasını beklemesidir. Bu madde yükleme kuramına göre bireyden kaynaklanmadığı için dışsal, bireyin genel bir yargısı olarak düşünüldüğü için sabit ve kontrol edilebilir olarak düşünülmüştür. Akademik ortalaması 2.00-3.00 ve 3.00-4.00 arasında olan öğrencilerin başarıya en az yaptıkları yükleme nedeni arkadaşlarından geri kalmamak için çalışmak olmuştur. Bu madde yükleme kuramına göre bireyden kaynaklandığı için içsel, sabit ve kontrol edilebilir olarak düşünülmüştür.

### 3.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUM

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler

a) cinsiyete göre

b) akademik ortalamaya göre nelerdir?

3.4.1 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler cinsiyete göre nelerdir?

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler cinsiyete göre incelendiğinde aşağıdaki tablo III.9 ve tablo III.10'daki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo III. 9 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Başarısızlığa En Çok Yükledikleri Üç Nedene İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı**

BAŞARISIZLIĞA EN AZ YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez 1		Az etkiler 2		Orta düzeyde etkiler 3		Oldukça etkiler 4		Çok etkiler 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Kız öğrenciler</b>										
26. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekmemesinden dolayı	1	0.3	17	5.4	70	22.2	126	40.0	101	32.1
27. Dersin konularını sevmemenden dolayı	2	0.6	13	4.1	83	26.3	144	45.7	73	23.2
28. Ders konularının ilgimi çekmemesinden dolayı	1	0.3	27	8.6	73	23.2	127	40.3	87	27.6
<b>Erkek öğrenciler</b>										
28. Ders konularının ilgimi çekmemesinden dolayı	10	12.3	14	17.3	16	19.8	22	27.2	19	23.5
26. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekmemesinden dolayı	1	1.2	6	7.4	27	33.3	25	30.9	22	27.2
27. Dersin konularını sevmemenden dolayı	1	1.2	7	8.6	19	23.5	38	46.9	16	19.8

Tablo III.9 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin başarılarını ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesine, dersin konularını sevmemelerine ve ders konularının ilgi çekmemesine yükledikleri görülmektedir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddelerden dersin konularını sevmemeleri ve ders konularının ilgi çekmemesi bireyden kaynaklandığı için içsel, derse göre değişiklik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi ise dışsal, değişken ve kontrol edilemez olarak düşünülebilir.

**Tablo III. 10 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Başarısızlığa En Az Yükledikleri Nedene İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

BAŞARISIZLIĞA EN AZ YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez 1		Az etkiler 2		Orta düzeyde etkiler 3		Oldukça etkiler 4		Çok etkiler 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	<b>Kız öğrenciler</b>									
40. Çevremdeki olumsuz rol modelleri	23	12,3	33	17,6	57	30,5	45	24,1	29	15,5
<b>Erkek öğrenciler</b>										
43.Şanssızlığımdan dolayı	11	17,5	14	22,2	13	20,6	13	20,6	12	19

Tablo III.10 incelendiğinde kız öğrencilerin başarısızlıklarını en az çevrelerindeki olumsuz rol modellerine yükledikleri görülmüştür. Yükleme kuramı açısından bu madde öğrenciden kaynaklanmadığı için dışsal, sabit ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Tablo III. 10'a bakıldığında erkek öğrencilerin başarısız olmaya yönelik en düşük yükleme nedeninin şanssızlık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu maddeyi tercih etmeme eğiliminde olmaları istenilir bir durumdur. Zira şans; dışsal, değişken ve kontrol

edilemeyen bir faktördür. Şansa yüklemeye yapan bireyler gelecekte farklı bir başarı bekler ve öğrenme çabasına gerek duymazlar (Fidan 1996, Ülgen 1997).

### 3.4.2 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler akademik ortalamaya göre nelerdir?

Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin başarısızlığa yükledikleri nedenler cinsiyete göre incelendiğinde aşağıdaki tablo III.11 ve III.12'deki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo III.11 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarısızlığa En Çok Yükledikleri Üç Nedenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

BAŞARISIZLIĞA EN ÇOK YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez		Az etkiler		Orta düzeyde etkiler		Oldukça etkiler		Çok etkiler	
	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Akademik ortalama 1.00-2.00 arası</b>										
28. Ders konularının ilgimi çekmemesinden dolayı	-	-	-	-	-	-	6	66,7	3	33,3
27. Dersin konularını sevmemenden dolayı	-	-	-	-	1	11,1	5	55,6	3	33,3
25. Ders sorumlusunu sevmemenden dolayı	-	-	1	11,1	1	11,1	3	33,3	4	44,4
<b>Akademik ortalama 2.00-3.00 arası</b>										
26. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekmemesinden dolayı	2	1,3	6	3,8	22	13,9	36	22,8	92	58,2
28. Ders konularının ilgimi çekmemesinden dolayı	1	0,6	3	1,9	27	17,1	56	35,4	71	44,9
27. Dersin konularını sevmemenden dolayı	1	0,6	7	4,4	33	20,9	34	21,5	83	52,5
<b>Akademik ortalama 3.00-4.00 arası</b>										
26. Ders sorumlusunun derse ilgimi çekmemesinden dolayı	-	-	3	5	7	11,7	18	30	32	53,3
25. Ders sorumlusunu sevmemenden dolayı	-	-	4	6,6	8	13,1	18	29,5	31	50,8
27. Dersin konularını sevmemenden dolayı	-	-	5	8,3	7	11,7	21	35	27	45



Tablo III.11’de başarısızlığa en çok yapılan üç yükleme nedeni incelendiğinde akademik ortalaması 1.00-2.00 arasında olan öğrencilerin ders konularının ilgilerini çekmemesi, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmeme maddelerini tercih ettiği görülebilir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddeler öğrenciden kaynaklandığı için içsel, derslere ve ders sorumlusuna göre farklılık gösterebileceği için değişken ve öğrenci tarafından değiştirilebileceği için kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Akademik ortalaması 2.00-3.00 arasında olan öğrenciler ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi, ders konularının ilgi çekmemesi ve ders konularını sevmeme maddelerini tercih etmişlerdir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddelerden dersin konularını sevmemeleri ve ders konularının ilgi çekmemesi bireyden kaynaklandığı için içsel, derse göre değişiklik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi ise dışsal, değişken ve kontrol edilemez olarak düşünülebilir. Akademik ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğrenciler ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi, ders sorumlusunu sevmeme ve ders konularını sevmeme maddelerini tercih etmişlerdir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddelerden dersin konularını sevmemeleri ve ders sorumlusunu sevmeme bireyden kaynaklandığı için içsel, derse göre değişiklik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi ise dışsal, değişken ve kontrol edilemez olarak düşünülebilir.

**Tablo III. 12 Öğrencilerin Akademik Ortalamaya Göre Başarısızlığa En Az Yükledikleri Nedenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

BAŞARISIZLIĞA EN AZ YAPILAN YÜKLEME NEDENLERİ	Hiç etkilemez 1		Az etkiler 2		Orta düzeyde etkiler 3		Oldukça etkiler 4		Çok etkiler 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	<b>1.00-2.00 arası not ortalaması</b>									
36. Okuldaki eğitim olanaklarının yetersizliğinden dolayı	-	-	4	44,4	4	44,4	1	11,1	-	-
<b>2.00-3.00 arası not ortalaması</b>										
40. Çevredekilerdeki olumsuz rol modelleri	19	12	33	20,9	47	29,7	34	21,5	25	15,8
<b>3.00-4.00 arası not ortalaması</b>										
43. Şanssızlığımdan dolayı	10	16,4	20	32,8	15	24,6	7	11,5	9	14,8

Tablo III.11’de başarısızlığa en az yapılan nedenler incelendiğinde akademik ortalaması 1.00-2.00 arasında olan öğrenciler okuldaki eğitim olanaklarının yetersizliği olarak görmektedirler. Bu madde yükleme kuramı açısından incelendiğinde dışsal, sabit ve kontrol edilemez olarak düşünülmüştür. Akademik ortalaması 2.00-3.00 arasında olan öğrenciler çevrelerindeki olumsuz rol modellerini tercih etmişlerdir. Bu madde yükleme kuramına göre öğrenciden kaynaklanmadığı için dışsal, sabit ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Akademik ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğrenciler ise şans tercih etmişlerdir. Şans yükleme kuramına göre; dışsal, değişken ve kontrol edilemeyen bir faktördür. Öğrencilerin bu maddeyi tercih etmeme eğiliminde olmaları istenilir bir durumdur. Zira şans; dışsal, değişken ve kontrol edilemeyen bir faktördür. Şansa yükleme yapan bireyler gelecekte farklı bir başarı bekler ve öğrenme çabasına gerek duymazlar (Fidan, 1996; Ülgen, 1997).

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde amaca ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1 SONUÇ

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar alt problemlerdeki sıra izlenerek sunulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlere yönelik elde edilen bulgular değerlendirilerek öğrencilerin başarıya yükledikleri nedenler ve başarısızlığa yüklenen nedenlere göre gruplandırılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt problemlere yönelik elde edilen bulgular değerlendirilerek, öğrencilerin cinsiyet ve anabilim dalına göre başarıya yükledikleri nedenler ve başarısızlığa yüklenen nedenlere göre gruplandırılmıştır. Sonuçlar yükleme kuramının üç boyutu olan denetim odağı, kararlılık ve kontrol edilebilirlik açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Denetim odağı açısından öğrenci yüklemelerinin içsel olması; nedenin öğrenciden kaynaklanması, dışsal olması da çevreden kaynaklanıyor olması anlamına gelmektedir. Kararlılık boyutu açısından öğrenci yüklemelerinin nedeninin sabit olması, zamanla değişmemesi; yüklemelerin nedeninin değişken olması zamanla değişebilmesi anlamına gelmektedir. Kontrol edilebilirlik boyutu açısından öğrenci yüklemelerinin nedeninin kontrol edilebilir olması, istenildiği takdirde değiştirilebilmesi; kontrol edilemez olması ise değiştirilememesi anlamına gelmektedir.

#### 4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine cevap aranırken iki ayrı çalışma yapılmıştır. Birinci olarak başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin öğrenci algıları anketinden elde edilen başarıya yönelik nicel veriler belirlenmiştir. Daha sonra odak grup görüşmesinden elde edilen nitel veriler belirlenmiştir. Bu iki çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri başarılarını ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesine, ders sorumlusunun dersi sevdirmesine, derste kazanacaklarının anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duyuyor olmalarına ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmasına yüklemişlerdir. Öğrencilerin başarılarına en az yükledikleri nedenlere bakıldığında ise arkadaşlarından geri kalmamak için çalışmak maddesini tercih ettikleri görülmüştür. Ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesi ders sorumlusunun dersi sevdirmesi, dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması dışsal değişken kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Derste kazanacaklarının anlamlı olması, ders konularına ilgi duyuyor olma ise içsel, değişken ve kontrol edilebilir olarak düşünülebilir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda öğrenci görüşleri; ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesi, ders sorumlusunun dersi sevdirmesi, derste kazanacaklarının anlamlı olması, ders konularına ilgi duyuyor olma ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması açısından incelenmiştir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Öğrencilerin başarıya yükledikleri nedenlere ilişkin görüşme sonuçları şunlardır:

Öğrenciler başarılı olma konusunda, dersin sorumlusunun oldukça önemli bir etkisinin olduğunu, ders sorumlusu ile öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olması gerektiğini, bu ilişkinin iyi olmasının derse karşı ilgiyi de sağladığını, derse ilgi çekmenin öğretmenin bir görevi olduğunu belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesi; anket sonuçlarını destekler nitelikte çıkmıştır.

Öğrenciler sevdikleri derslerde başarılı olduklarını, sevdikleri bir ders sorumlusunun sevilmeyen bir ders için bile çabalamalarına neden olduğunu, dersi/ders sorumlusunu sevmenin derse severek katılmaya neden olduğunu ve ders sorumlusunun dersin içeriğini öğrenci seviyesine indirgemesi gerektiğini, ders sorumlusunun dersi ilginç hale getirebileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca ders sorumlusunun ders konularını birbiri ile ilişkilendirerek anlatmasının da ders başarısını artıracığını söylemişlerdir.

Öğrenciler, ders sorumlularının yapılandırmacılık yaklaşımdan bahsettiklerini ama çoğunlukla uygulamadıklarını, bunun yerine daha çok düz anlatımı tercih ettiklerini, düz anlatımın ise derse karşı ilginin azalmasına neden olduğunu ve başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler ders konusu ile ilgili ön öğrenmelerinin başarılarını olumlu bir şekilde etkilediğini, ilgi alanlarına hitap eden ve ileride işlerine yarayacağını düşündükleri ders konularının da ders başarılarını olumlu etkilediğini söylemişlerdir. Ayrıca, öğrenciler çoktan seçmeli sınavlarda daha başarılı olduklarını söylemişlerdir.

#### 4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aranırken iki ayrı çalışma yapılmıştır. Birinci olarak başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin öğrenci algıları anketinden elde edilen başarısızlığa yönelik nicel veriler belirlenmiştir. Daha sonra odak grup görüşmesinden elde edilen nitel veriler belirlenmiştir. Bu iki çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri başarısızlıklarını ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesine, ders konularının ilgilerini çekmemesine, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmemeye ve derste uygulanan ölçme araçlarının (sınav, ödev, sunum) anlaşılır olmamasına yüklemişlerdir. Öğrencilerin başarısızlıklarına en az yükledikleri nedenlere bakıldığında ise; şanssızlığı seçtikleri görülmüştür. Yükleme kuramı açısından incelendiğinde; ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi ve derste uygulanan ölçme araçlarının (sınav, ödev, sunum) anlaşılır olmaması dışsal, değişken ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Ders konularının ilgi çekmemesi, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmeme ise içsel, değişken ve kontrol edilebilir olarak düşünülebilir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda öğrenciler, ders sorumlusunu sevmediklerinde ve ders sorumlusu dersi sevdirmediklerinde başarılı olamadıklarını, ders sıkıcı bir şekilde anlatıldığında dersi dinlemelerinin zor olduğunu ve başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, derse giren ders sorumlularının isteksiz olmasından olumsuz etkilenmektedirler. Öğrenciler, ders sorumlusuna karşı rahat olamadıklarında derse ilgilerinin azaldığını ve başarısızlıklarına neden olduğunu söylemişlerdir. Öğrenciler, çoktan seçmeli sınavlar dışındaki sınavların başarılarını azalttığını, dersin içeriği ile sınav sorularının zaman

zaman örtüşmediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, sınav sorularının gruplandırılmasının şans başarısını olumsuz etkilediğini söylemişlerdir.

#### **4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap aranırken başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin öğrenci algıları anketinden elde edilen başarıya yönelik nicel veriler cinsiyet ve akademik ortalama açısından değerlendirilerek belirlenmiştir.

##### **4.1.3.1 Cinsiyet Açısından Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları Anketinden Elde Edilen Başarıya Yönelik Sonuçlar**

Kız ve erkek öğrenciler başarılarını, ders sorumlusunun dersi sevdirmesine ve derse ilgi çekebilmesine yüklemişlerdir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu iki madde öğrenciden kaynaklanmadığı için dışsal, farklı durumlarda gerçekleşebileceği için değişken ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Kız öğrencilerin başarılarına en çok yükleme yaptığı bir diğer neden olan dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması; yükleme kuramı açısından öğrenciden kaynaklanmadığı için dışsal, değişken ve öğrencinin kontrolü dışında olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin başarılarına en çok yükleme yaptığı diğer neden ise ders konularına ilgi duyma ise öğrencilerden kaynaklandığı için içsel, konulara göre değişkenlik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir.

#### 4.1.3.2 Akademik Ortalama Açısından Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları Anketinden Elde Edilen Başarıya Yönelik Sonuçlar

Akademik ortalaması 1.00-2.00 arasında olan öğrenciler başarılarını derste kazanacaklarının onlar için anlamlı olmasına, ders konularına ilgi duyuyor olmalarına ve ders konularını sevmelerine yüklemişlerdir. Bu maddeler yükleme kuramına göre bireyden kaynaklandığı için içsel, derste kazanılacak olanlar farklılaşacağı için değişken ve öğrenci tarafından kontrol edilebilir olarak düşünülmüştür. Akademik ortalaması 2.00-3.00 arasında olan öğrenciler başarılarını ders sorumlusunun dersi sevdirmesine, ders sorumlusunun derse ilgilerini çekebilmesine ve dersin içeriğinin anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmasına yüklemişlerdir. Bu maddeler yükleme kuramına göre bireyden kaynaklanmadığı için dışsal, derse göre farklılaşacağı için değişken ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Akademik ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğrenciler ise başarılarını ders sorumlusunun derse ilgilerini çekebilmesine, ders sorumlusunun dersi sevdirmesine ve derste kazanacaklarının onlar için anlamlı olmasına yüklemişlerdir. Bu maddelerden ders sorumlusunun derse ilgi çekebilmesi, ders sorumlusunun dersi sevdirmesi yükleme kuramına göre bireyden kaynaklanmadığı için dışsal, derse göre farklılaşacağı için değişken ve kontrol edilemez olarak kabul edilebilir. Derste kazanacaklarının birey için anlamlı olması ise bireyden kaynaklandığı için içsel, derste kazanılacak olanlar farklılaşacağı için değişken ve öğrenci tarafından kontrol edilebilir olarak düşünülmüştür.



#### **4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap aranırken başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin öğrenci algıları anketinden elde edilen başarısızlığa yönelik nicel veriler cinsiyet ve akademik ortalama açısından değerlendirilerek belirlenmiştir.

##### **4.1.4.1 Cinsiyet Açısından Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları Anketinden Elde Edilen Başarısızlığa Yönelik Sonuçlar**

Kız ve erkek öğrenciler başarısızlıklarını, ders sorumlusunun derse ilgilerini çekmemesine, dersin konularını sevmemelerine ve ders konularının ilgilerini çekmemesine yüklemişlerdir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddelerden dersin konularını sevmeme ve ders konularının ilgi çekmemesi bireyden kaynaklandığı için içsel, derse göre değişiklik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi ise dışsal, değişken ve kontrol edilemez olarak düşünülebilir.

##### **4.1.2.2. Akademik Ortalama Açısından Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algıları Anketinden Elde Edilen Başarısızlığa Yönelik Sonuçlar**

Akademik ortalaması 1.00-2.00 arasında olan öğrenciler başarısızlıklarını, ders konularının ilgilerini çekmemesine, ders konularını ve ders sorumlusunu sevmemelerine yüklemişlerdir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddeler öğrenciden kaynaklandığı için içsel, derslere ve ders sorumlusuna

göre farklılık gösterebileceği için değişken ve öğrenci tarafından değiştirilebileceği için kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Akademik ortalaması 2.00-3.00 arasında olan öğrenciler başarısızlıklarını, ders sorumlusunun derse ilgilerini çekmemesine, ders konularının ilgilerini çekmemesine ve ders konularını sevmemelerine yüklemişlerdir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddelerden dersin konularını sevmemeleri ve ders konularının ilgi çekmemesi bireyden kaynaklandığı için içsel, derse göre değişiklik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi ise dışsal, değişken ve kontrol edilemez olarak düşünülebilir. Akademik ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğrenciler başarısızlıklarını, ders sorumlusunun derse ilgilerini çekmemesine, ders sorumlusunu sevmemelerine ve ders konularını sevmemelerine yüklemişlerdir. Yükleme kuramı açısından bakıldığında bu maddelerden dersin konularını sevmemeleri ve ders sorumlusunu sevmeme bireyden kaynaklandığı için içsel, derse göre değişiklik göstereceği için değişken ve kontrol edilebilir olarak kabul edilebilir. Ders sorumlusunun derse ilgi çekmemesi ise dışsal, değişken ve kontrol edilemez olarak düşünülebilir.

#### **4.2 ÖNERİLER**

Araştırmanın bulgularına yönelik getirilen öneriler, aşağıda araştırmanın sonuçlarına dönük ve gelecekte yapılacak araştırmalara dönük olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

#### 4.2.1 ARAŞTIRMANIN SONUÇLARINA DÖNÜK ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir. Öneriler arasında alanyazında var olan ama öneminin bu araştırma ile bir kez daha ortaya çıktığı bazı maddeler de bulunmaktadır.

1. Öğretimi düzenlerken yansıtıcı düşünmeye ve öz değerlendirmeye önem verilerek öğrencilerde kendi öğrenme süreçlerine ve başarı/başarısızlık nedenlerine ilişkin farkındalık oluşturmaya çalışılabilir.
2. Öğrencilerin bireysel farklılıklar açısından tanınması gereklidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklar açısından tanınmasının zor olduğu kalabalık sınıflarda ise ders sorumlusu, öğrenci danışmanlarından bilgi alabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, hazırbulunuşlukları ve dersin özellikleri birlikte değerlendirilerek dersin içeriği tasarlanmalıdır. Ders sorumlusu ve öğrenciler arasında kurulan iletişimle, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunarak ders içeriği daha anlaşılır hale getirilebilir.
3. Öğrencilerin ulaşması gereken hedeflerin kazanılması için öncelikle öğrenciler için bir anlam taşıması gerekir. Öğrencilerin yeni konu için bilmeleri gerekenleri, konuya dair bildiklerinden yola çıkarak, ilgi uyandırarak, dikkat çekerek ve kendi yaşamlarıyla ilişki kurarak kazandırmak amaçlanmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenci için anlamlı olur ve öğrenci kazanımlara değer verebilir.
4. Her ders ve her öğrenci grubunun sahip olduğu özellikleri birbirinden farklı olduğu için, uygun öğretim yöntemleri öğrenme üzerinde oldukça büyük bir etkisi vardır. Bu konuda yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar da göz önünde bulundurularak ders ve öğrenci özelliklerine uygun olan öğretim yöntemleri kullanılabilir.

5. Öğrenmeyi kolaylaştıran etkenlerden biri de ön öğrenmelerdir. Ön öğrenmeler sayesinde var olan bilgi üzerine yeni bilginin inşa edilmesi kolaylaşır. Somut, yaşamın içinden örnekler ve ön öğrenmeler, öğrencinin zihninde anlamlı bir bütün oluşturarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilir ve kalıcılığını artırabilir. Bu nedenle dersin planlanmasında ön öğrenmeler dikkate alınmalıdır.
6. Öğrencilerin başarısızlığa ilişkin yaptıkları yüklemelerde öğretmenin rolü ortaya çıkmaktadır. Yöntem çeşitliliği/ bireysel farklılıklara önem verme/öğrencilere başarı duygusunu tatmalarına olanak sağlayıcı nitelikte ortam hazırlamak için bazı öneriler sunulabilir. Ders sorumluları etkili öğretim hizmeti sunmalıdırlar.
7. Program geliştirme açısından, eğitim durumlarının düzenlenmesinin daha etkili bir hale getirilmesi için, program geliştirme uzmanları tarafından hizmet içi eğitim verilebilir. Bu eğitimler sırasında öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları olası yükleme nedenlerine göre izlenmesi gereken yollar belirlenebilir. Örneğin başarılarını dışsal nedenlere yükleme eğiliminde olan öğrenciler içsel yüklemeler yapmaya teşvik edilebilir. Öğrenci de bu düzenlemelerin içinde tutulursa, kendini de daha iyi tanıyacağı için ders sorumlusu ve öğrenci arasındaki etkileşim de istenilir bir düzeye erişebilir. Öğrencilerin yükleme nedenlerinin farkındalığının artırılması ile gelecek başarı ve başarısızlıklarına karşı bilinçlenmeleri sağlanabilir. Yükleme kuramı ve eğitimsel doğurguları hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler de öğretmenliğe başladıklarında derslerini düzenleyebilirler.

#### 4.2.2 GELECEKTE YAPILACAK ARAŞTIRMALARA DÖNÜK ÖNERİLER

- 1.Araştırma, üniversite bünyesindeki diğer bölümlerde gerçekleştirilerek bölümler arasında bir farklılık olup olmadığı incelenebilir.
- 2.Öğrencilere yükleme konusunda bir eğitim verilerek, öğrencilerin başarılarını ya da başarısızlıklarını nasıl etkilediği gözlenebilir.
- 3.Orta ve ilköğretim öğrencileriyle benzer çalışma yapılabilir.
- 4.Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek yükleme konusunda öğrencilerini daha iyi tanımaları sağlanabilir.

## 5 KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. (5.bs). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ahles, P. M. (2004). *Attribution theory in a cooperative learning situation: Can it explain helping behavior.* (Unpublished doctoral dissertation), Arizona. Arizona State University.
- Arık İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*, 1. Baskı, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation.* New York, Van Nostrand, 1964.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* Holt: Rinehart and Winston, New York.
- Ausubel, D. P. (1969). *Readings in school learning.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* 5. Baskı. PegemA yayıncılık. Ankara.
- Bozanoğlu İ. (2005). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2005, cilt: 38, sayı: 1, 17-42
- Breen, R. ve Lindsay, R. (2002). *Different disciplines require different motivations for student success.* Research in Higher Education, 43(6)693-725.
- Bruce T. (2006). *Swinomish attributes of success.* (Unpublished doctoral dissertation). Gonzaga University. Spokane.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* 6. Baskı. PegemA yayıncılık. Ankara.

- Büyükselçuk D. (2006). *Özyeterliliğin değişik benlik kurguları ve atıflarla ilişkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Can, B. (2005). *İlkokul öğretmenlerinin kendi belirttikleri başarı ve başarısızlıklarına ilişkin nedensel yüklemelerinin çözümlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Child D. (1997). *Psychology and teacher*, 6. ed. London. Continuum
- Cooper, H. M., Lowe C. A. (1977). *Task information and attributions for academic performance by professional teachers and roleplayers*. *Journal of Personality* 45 (4) , 469–483
- Corbett D. G. (1998). *Weiner's attributional theory of motivation and emotion: Testing aspects of the model with community college students*. (Unpublished doctoral dissertation). New York University. New York.
- Covington, M. V. (2007). A motivational analysis of academic life in college *R.P. Perry and J.C. Smart (eds.), The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 661–729.
- deCharms R. ve Muir M. S. (1978). *Motivation: Social approaches*. *Ann. Rev. Psychol.* 29:91-113
- Dembo M. H. ve Seli H. P. (2004). *Student's resistance to change in learning strategies courses*. *Journal of Developmental Education* 27(3)2-11.
- Demirel Ö. (2004a). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, 6. Baskı, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2004b). *Öğretimde Planlama ve değerlendirme, Öğretme sanatı*, 7. Baskı, Ankara, PegemA Yayıncılık.

- Dick, H. J. (2006). *The relationship between instrumental music achievement and causal attributions for success and failure*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Minnesota, Minnesota.
- Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Erden M. ve Akman Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "program" geliştirme*, 10. Baskı. Ankara, Meteksan.
- Fidan N. (1996). *Eğitim psikolojisi Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Fontana, D. ve Williams, E. (1986). *Students' attributions of academic success*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11, 2:105–116.
- Frymier, A. B. (1993). *Immediacy and learning: A motivational explanation*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association. Washington DC.
- Georgiou, S. N. (1999). *Achievement attributions of sixth grade children and their parents*. *Educational psychology*, 19(4):399-412.
- Graham S. (1988). *Can attribution theory tell us something about motivation in Blacks?* *Educational psychologist*, 23(1), 3-21.
- Gredler, M. E. (2000). *Learning and instruction theory and practice*. 4.th Edition. Ohio: Merrill Prentice Hall
- Gülveren, H. (1996). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde başarı ve başarısızlıklarına gösterdikleri nedenler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi



- Gürtekin, A. (1993). *Başarı ve başarısızlığa yapılan nedensel yüklemelerin izlenimler üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Hall, N. C.; Hladkyj S.; Perry R. P. ve Ruthig J. C. (2004). *The role of attributional retraining and elaborative learning in college students' academic development*. The Journal of Social Psychology, 144(6), 591-612
- Hargrove, R. D. (1990). *An investigation of the relationship between locus of control, self-efficacy, and attribution theory and Dweck's social-cognitive approach to academic achievement motivation*. (Unpublished doctoral dissertation), Nebraska: University of Nebraska.
- Harvey J. H. ve Weary G. (1984). *Current Issues in Attribution Theory and Research*. Annual Review of Psychology. Volume 35: 427-459
- Haugen R. ve Thorleif L. (2000). *Achievement motives, incentive values and attribution* Scandinavian Journal of Educational Research, 44( 4),423-432.
- Kan, A. ve Akbaş A. (2005). *Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, ss. 227-237.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. 11.baskı. Tekışık matbaası. Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 12. Baskı. Nobel yayın dağıtım, Ankara.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli öğrenmenin fen başarısına, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Keller, J. M. (1983). *Motivational design of instruction*. C. M. Reigeluth(ed.) Instructional design theories and models: An overview of their current status (ss383-434). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Keller, J. M. (2006). *What is motivational design?* 19 Mayıs 2008 tarihinde <http://www.arcsmodel.com/pdf/Motivational%20Design%20Rev%20060620.pdf> adresinden erişildi.
- Kelley H. H. ve Michela J. L. (1980). *Attribution theory and research*. Annual Review of Psychology. Vol. 31: 457-501
- Maehr, M. L. ve Meyer, H. A. (1997). *Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go*, Educational Psychology Review, vol. 9(4)371-409
- Martinko, M. J. (1998). *A synthesis and extension of the Weiner and Kelley Attribution Models*. Basic and Applied Social Psychology, 20(4), 271-284.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction* New Jersey, Merrill and Prentice Hall.
- Özçelik D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Özduygu, F. C. (1995). *Başarı korkusunun dağılımı ve yüksek ve düşük başarı ve başarısızlıkların yaygın olduğu durumlarda, kendi başarı ya da başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Pala, A. (2003) *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin etkili ders, öğretim ve öğretim elemanı ile ilgili görüşleri*. Sosyal Bilimler Dergisi. 1. 1 Haziran 2008 tarihinde <http://www.bayar.edu.tr/~sosyal/dergi/dergi1/ogrencilerininEtkiliDers.pdf> adresinden erişildi.

- Pascarella, E. T.; Edison M.; Hagedorn L. Nora A. ve Terenzini P.T. (1995). *Influences on students' internal locus of attribution for academic success in the first year of college* (Rapor No: R117G10037). Washington.
- Pehlivan H. (2008). *Etkili öğretim için öğretmen davranışları*. Ankara: Asil yayın dağıtım.
- Person A. E., Rosenbaum, J. E. ve Deil-Amen R. (2006). *Student planning and information problems in different college structures*. Teachers College Record .108, 3:374–396.
- Pintrich, P. R. ve Zusho, A. (2007). *Student motivation and self-regulated learning in the classroom* R.P. Perry and J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 731–810. Springer.
- Robertson, J. S. (2000). *Is attribution training a worthwhile classroom intervention for k–12 students with learning difficulties?* Educational Psychology Review, 12(1)111-134
- Rogan, J. M. & Grayson, D. J. (2003). *Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries*. *International Journal of Science Education*, 25 (10), 1171-1204.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Schunk, D.H. (2000). *Learning theories, an educational prespective* 3. ed. Merril Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık, Ankara.

- Senemoğlu, N. (2007). *'Approaches to Learning and Study Skills of Turkish Students in Colleges of Education'*. ISTE 2007 International Society for Teacher Education 27th Annual Seminar. 24th-30th June, 2007, at the University of Stirling.
- Senemoğlu, A. ve Tokcan, H. (2003). *İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi* GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 3:227-242.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji davranış bilimi*, 2.baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Sipahi B. T. (1995). *Kişilerin başarı ve başarısızlıklarına yapılan nedensel yüklemelerde ve algılanan çekiciliklerinde cinsiyet kalıp yargılarının etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology : theory and practice*, 6.ed. Allyn and Bacon, Boston.
- Small, R. V., Dodge B. J. ve Jiang X. (1996). *Dimensions of interest and boredom in instructional situations*. Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communication and Technology. Indianapolis.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sönmez, V. (1987). *Eğitim ortamında sevgi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,65-77.
- Şahin, T. (1998). *İlköğretim sosyal bilgiler ve matematik dersinin çeşitli değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücü*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,4, 45-53.
- Şenocak E., Unal C. (2006). *Turkish undergraduate students' perceptions on the factors affecting the process of their learning*. Journal of Baltic Science Education, 1(9)50-60.

- Tezcan (1997) *Eğitim sosyolojisi*, 11. Baskı. Ankara
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No. 1, 63-83.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. (3. bs). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Valås H. (1999). *Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression*, *Social Psychology of Education* 3: 173–192.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"* 4. Baskı. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları.
- Weiner, B. (1972). *Theories motivation, from mechanism to cognition*. Markham Publishing Company. Chicago.
- Weiner B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological rewiev*, 92(4), 548-573
- Weiner B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer –Verlag.
- Weiner B. (1996). *Searching for order in social motivation*. *Psychological Inquiry*. Vol.7 No3:199-216.
- Weiner, B. (1972). *Theories motivation, from mechanism to cognition*. Markham Publishing Company. Chicago.
- Weiner, B. (1994). *Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system*. *Educational psychologist*, 29(3), 163-172.

- Weiner, B.; Nierenberg R. ve Goldstein M. (1976). *Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success*. Journal of Personality 44(1) 52-68
- Yapıcı, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin dersten kalma nedenleri*. Üniversite ve Toplum.3(2)1-4.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, Ç. (1997). *Yüksek ve düşük düzeyli öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip bireylerin başarı ya da başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemeleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Yiğit, N. ; Akdeniz A. R. (2002) *Dikkati çekme etkinliklerinin öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 1Haziran 2008 tarihinde [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t317.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t317.pdf) adresinden erişildi.

## Ek 1: Uygulama Formu

### BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu form, derse yönelik Başarı/Başarısızlık nedenlerinin hangi değişkenlere yüklendiğini ortaya koymak amacı ile hazırlanmıştır. Sonuçlar, bu konudaki görüşleri belirlemek için kullanılacaktır. Formda aldığınız derslerde başarılı ya da başarısız olma nedenleriniz ile ilgili düşüncelerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Örnek:

İfade	Hiç Etkilemez	Az Etkiler	Orta düzeyde Etkiler	Oldukça Etkiler	Çok Etkiler
Başarımın yeteneğime bağlı olduğunu düşünüyorum.	X				

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Özlenen Özdiyar

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim

ABD

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

- Kadın  
 Erkek

2. Bölümünüz.....

3. Kaçınıcı yarıyıldasınız?.....

4. Kaçınıcı sınıftasınız? .....

5. Not ortalamanız.....

6. Derslerinizde kendinizi ne kadar başarılı buluyorsunuz?

- Çok başarılı  
 Biraz başarılı  
 Biraz başarısız  
 Başarısız



**BAŞARI VE BAŞARISIZLIĞIN NEDENLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARINI BELİRLEME FORMU**

Madde No	AŞAĞIDA VERİLEN DURUMLARIN <u>BAŞARILI</u> OLMANIZI NE DERECEDE ETKİLEDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORSUNUZ?	Hiç Etkilemez	Az Etkiler	Orta düzeyde	Oldukça Etkiler	Çok Etkiler
1.	Ders sorumlusunun dersi sevdirmesinden dolayı					
2.	Ders sorumlusunun derse ilgimi çekebilmesinden dolayı					
3.	Dersi konularını sevmemden dolayı					
4.	Ders konularına ilgi duyuyor olmamdan dolayı					
5.	Derste kazanacaklarımın benim için anlamlı olmasından dolayı					
6.	Dersin içeriğinin anlamamı sağlayacak şekilde düzenlenmiş olması					
7.	Uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrenmemi kolaylaştırması					
8.	Derste uygulanan ölçme araçlarının kolay olmasından dolayı					
9.	Ön öğrenmelerimle ilişki kurarak öğreniyor olmamdan dolayı					
10.	Önceki öğrenmelerimin yeterli olmasından dolayı					
11.	Öğrenmede etkili olan araç gereçleri etkili kullanıyor olmamdan dolayı					
12.	Okulumun sahip olduğu imkânlardan dolayı					
13.	Ailemin maddi/manevi desteğinden dolayı					
14.	Ailemin benden beklentisinden dolayı					
15.	Arkadaşlarımdan desteğinden dolayı					
16.	Arkadaşlarımdan <u>geri kalmamak</u> için çalışmamdan dolayı					
17.	Ders sorumlusunun benden başarılı olmamı beklemesinden dolayı					
18.	Ders sorumlusunun desteğinden dolayı					
19.	Arkadaşlarımla etkili olarak işbirliği içinde çalışıyor olmamdan dolayı					
20.	Gelecekte iyi bir işe sahip olmam gerektiğini düşünerek çaba harcamamdan dolayı					
21.	Başarılı olmak amacıyla çok çalışmamdan dolayı					
22.	Şansımın yolunda gitmesinden dolayı					
23.	Dersin ya da sınavın kolay olmasından dolayı					
24.	Yetenekli olmamdan dolayı					

Madde No	AŞAĞIDA VERİLEN DURUMLARIN BAŞARISIZ OLMANIZI NE DERECEDE ETKİLEDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORSUNUZ?	Hiç Etkilemez	Az Etkiler	Orta düzeyde	Oldukça Etkiler	Çok Etkiler
25.	Ders sorumlusunu <u>sevmemem</u> den dolayı					
26.	Ders sorumlusunun derse ilgimi <u>çekmemesinden</u> dolayı					
27.	Dersin konularını <u>sevmemenden</u> dolayı					
28.	Ders konularının ilgimi <u>çekmemesinden</u> dolayı					
29.	Derste ne kazanacağım konusunda yeterli açıklama <u>yapılmaması</u>					
30.	Dersin içeriğini anlamakta <u>zorluk çekiyor olmamdan</u> dolayı					
31.	Derste uygun öğretim yöntemlerinin <u>kullanılmamasından</u> dolayı					
32.	Derste uygulanan ölçme araçlarının (sınav, ödev, sunum) anlaşılır <u>olmamasından</u> dolayı					
33.	Ön öğrenmelerimle yeni öğrenmelerim arasında ilişki <u>kuramamam</u>					
34.	Önceki öğrenmelerimin yetersizliğinden dolayı					
35.	Dersi anlamamı sağlayacak nitelikte yeterli araç gereç <u>olmaması</u>					
36.	Okuldaki eğitim olanaklarının <u>yetersizliğinden</u> dolayı					
37.	Ailemden maddi/manevi destek <u>alamamamdan</u> dolayı					
38.	Bazı konuları öğrenmede, <u>arkadaşlarımın desteğinin eksikliği</u>					
39.	Yaptığım grup çalışmaları					
40.	Çevremdeki olumsuz rol modelleri					
41.	Geleceğe yönelik <u>umutsuzluğum</u>					
42.	Başarmak için yeterince çaba <u>göstermemem</u>					
43.	<u>Şanssızlığımdan</u> dolayı					
44.	Derslerin / Sınavların <u>zor</u> olmasından dolayı					
45.	Bölüm derslerinde kendimi yetenekli görmememden dolayı					

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Özlenen ÖZDİYAR

Doğum Yeri ve Tarihi: Kula, 1980

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Gazi Üniversitesi, Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri: ---

### İş Deneyimi

Stajlar: ---

Projeler: ---

Çalıştığı Kurumlar: Hacettepe Üniversitesi / ANKARA

### İletişim

E-Posta Adresi: ozlenen@hacettepe.edu.tr

Tarih: 11.06.2008