



T.C.
GAZIOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİSİ, AKADEMİK STRES DÜZEYİ VE YABANCI DİL DERSİ
AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ

Hazırlayan
Nihan YETİM

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

TOKAT-2014

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE YANSITICI DÜŞÜNME
BECERİSİ, AKADEMİK STRES DÜZEYİ VE YABANCI DİL DERSİ
AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: .../.../2014

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)	İmzası
Başkan: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Üye: Doç. Dr. Recep KOÇAK
Üye: Doç. Dr. Nail YILDIRIM
Üye: Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR (Danışman)
Üye: Yrd. Doç. Dr. Vildan ÇEVİK (2. Danışman)

Bu tez Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../..... tarih ve .../... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. Recep KOÇAK

Mühür

İmza

ETİK SÖZLEŞME

T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağımı gösterdiğimi beyan eder sorumlüğün tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: .../.../.....

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Nihan YETİM

İmza

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca emeğini, desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. 2. danışmanım olan Yrd. Doç. Dr. Vildan ÇEVİK'e sağladığı destek için teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım bölüm hocalarıma, destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayan sınıf arkadaşlarıma, özellikle çevirilerde değerli yardımlarını esirgemeyen Esra ÖNKUZU, Okt. Emre ERDAL, araştırma görevlileri Fatih ALKAN ve Özge MAVİŞ'e teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde yer alarak değerli yorumlarda bulunan hocalarım Prof. Dr. Mehmet ARSLAN'a, Doç. Dr. Recep KOÇAK'a ve Doç. Dr. Nail YILDIRIM' a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın oluşmasını sağlayan ölçeklerini kullanmama müsaade eden David KEMBER ve Glenn CALAGUAS'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans derslerime devam edebilmem için uygun koşulları hazırlayan müdürlerime, müdür yardımcılarıma ve zümre öğretmenlerime teşekkür ederim.

Yaşantım boyunca maddi manevi hiçbir desteği esirgemeyen anneme, babama, kardeşlerime; hayatımı kolaylaştırarak öğrenimimi destekleyen ve beni motive eden sevgili eşime; Tokat'ta bulunduğum süre boyunca beni evlerinde ağırlayan akrabalarımaya sonsuz teşekkür ediyorum, iyi ki varsınız.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ, AKADEMİK STRES DÜZEYİ VE YABANCI DİL DERSİ AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ

Nihan YETİM

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

Ocak 2014

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersindeki akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiş; öğrencilerin tespit edilen yansıtıcı düşünme becerilerinin ve akademik stres düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okul türü gibi faktörlere göre anlamlı bir fark içerip içermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2012/2013 eğitim öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 22164 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evrenin içinden tabakalı örnekleme yöntemiyle bir Fen Lisesi, bir Anadolu Öğretmen Lisesi, bir Anadolu Lisesi, bir Düz Lise ve bir Meslek Lisesi

seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu okulların 9., 10. ve 11. sınıflarından random yöntemi ile seçilen 643 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için Kember ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (Reflection Questionnaire)” kullanılmıştır. Ölçek, Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin akademik stres düzeylerini ölçmek içinse Calaguas (2012) tarafından geliştirilen “Akademik Strese Sebep Olan Etmenler (Survey of College Academic Stressors)” kullanılmıştır. Bu ölçek de Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bir de öğrencilerin yabancı dil dersinde elde ettikleri başarı puanları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi (spearman) uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre dersler, sınıf arkadaşları, ders programı, sınıf ve beklentiler alt boyutlarında fark bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre ders programı hariç tüm bölümlerde fark bulunurken, yaş değişkenine göre sınıf, parasal konular ve beklentiler alt boyutlarında fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin akademik stres düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca yaş arttıkça akademik stres düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Akademik stres düzeyi en yüksek olan okul türü meslek lisesi olmuştur. Öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Yansıtıcı düşünmenin bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kavrama ve yansıtma alt boyutlarında erkeklerin lehine fark bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre incelendiğinde tüm okul türlerinde fark bulunmuştur. Yaş değişkenine göre incelendiğinde ise sadece alışkanlık haline gelen eylemler alt boyutunda 15 yaş lehine fark bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ve yabancı

dil dersi akademik başarısı arasında yansıtma alt boyutunda negatif yönde, eleştirel yansıtma alt boyutunda pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça akademik stres artmakta, akademik stres arttıkça da başarı düşmektedir, bu yüzden öğrencilere yönelik akademik stresle başa çıkma çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı Düşünme, Akademik Stres, Yabancı Dil Öğrenimi, Akademik Başarı

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN REFLECTIVE THINKING SKILLS, ACADEMIC
STRESS AMONG STUDENTS AT SECONDARY EDUCATION LEVEL AND
THEIR SUCCESS IN FOREIGN LANGUAGE LESSON**

Nihan YETİM

Master's Thesis

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gülay BEDİR

January 2014

In this study, the relationship between reflective thinking skills and academic stress among students at secondary education level and their success in English lesson is observed. It is also researched whether there is a significant difference between students' reflective thinking skills and academic stress level and their gender, age and school type.

The population of this study consists of 22164 students at secondary education level in Sivas city center in 2012/2013 educational year. The sample constitutes of 643 students chosen from this population.

With the aim of identifying students' reflective thinking skills, "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (Reflection Questionnaire)" developed by Kember et al. (2000) was administered to students. The questionnaire was adopted in Turkish and its reliability and validity studies were performed by researchers. In order to identify students' academic stress level, "Akademik Strese Sebep Olan Etmenler (Survey of College Academic Stressors)" developed by Calaguas (2012) was administered to students. In data analysis; means, standart deviations, t-test, one way analysis of variance and correlation analysis (spearman) were employed.

Results show that students' academic stress level have significant difference in terms of gender in sub-dimensions of courses, classmates, weekly schedule, classes and expectations. In terms of school type, except for weekly schedule in all sub-dimensions significant difference was found. In terms of age, academic stress level have significant difference in sub-dimensions of classes, monetary issues and expectations. Females' academic stress levels are higher than male students. It is also observed that the older the students are, the more they have academic stress. The school type which has the highest academic stress level is vocational school. It is found that there is a low and negative relation between students' academic stress level and their academic success in English. As to reflective thinking, in terms of gender, significant difference was found in two of sub-dimensions, comprehension and reflection, in favor of males. In terms of school type, significant difference was found in all school types. As to age, significant difference was found only one sub-dimension, habitual actions, in favor of students who are fifteen years old. It is found that there is a low and negative relation between students' reflective thinking and their academic success in English in one sub-dimension, reflection. It is also found that there is a low and positive relation between

students' reflective thinking and their academic success in English in the sub-dimension of critical reflection.

Key Words: Reflective Thinking, Academic Stress, Foreign Language Teaching, Academic Success

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Düşünme.....	7
2.1.1. Üst düzey düşünme becerisi.....	11
2.2. Yansıtıcı Düşünme.....	14
2.2.1. Yansıtıcı düşünmenin önemi.....	19
2.2.2. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi.....	20

2.3. Stres.....	25
2.3.1. Akademik stres.....	29
2.4. Akademik Başarı.....	34
2.5. Yabancı Dil Öğretimi.....	36
2.6. İlgili Araştırmalar.....	41
2.6.1. Yurt içinde yansıtıcı düşünme.....	41
2.6.2. Yurt dışında yansıtıcı düşünme.....	47
2.6.3. Yurt içinde akademik stres.....	50
2.6.4. Yurt dışında akademik stres.....	50
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Yansıtıcı düşünme ölçeği.....	59
3.3.2 Akademik stres ölçeği.....	61
3.3.3. Yabancı dil dersi başarı puanları.....	64
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Verilerin Analizi.....	65
4. BULGULAR	67
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	67
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	68

4.2.1. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik stres düzeylerine ait bulgular.....	68
4.2.2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre akademik stres düzeylerine ait bulgular.....	70
4.2.3. Ortaöğretim öğrencilerinin yaş değişkenine göre akademik stres düzeylerine ait bulgular.....	72
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	74
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	77
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	78
4.5.1. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulgular.....	78
4.5.2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulgular.....	79
4.5.3. Ortaöğretim öğrencilerinin yaş değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulgular.....	81
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	82
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	101
5.2.Araştırmanın Bulgularına Yönelik Öneriler.....	101
5.3.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	101
KAYNAKLAR.....	102

EKLER.....	116
Ek – 1 Araştırma İzin Belgeleri.....	116
Ek – 2 Ölçeklerin İzin Belgeleri.....	118
Ek – 3 Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	120
Ek – 4 Akademik Strese Sebep Olan Etmenler Ölçeği.....	121
ÖZGEÇMİŞ.....	122

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 2.1.	Öne Çıkan Yansıtıcı Düşünme Tanımları.....	15
Tablo 2.2.	Öğrenmenin İki Yaklaşımı.....	18
Tablo 2.3.	Düşünme Rehberi.....	23
Tablo 2.4.	Sınav Stresine Karşı Verilen Ortak Tepkiler.....	32
Tablo 3.1.	Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri.....	58
Tablo 3.2.	Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	59
Tablo 3.3.	Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri.....	60
Tablo 3.4.	Akademik Stres Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.....	62
Tablo 3.5.	Akademik Stres Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri.....	63
Tablo 4.1.	Öğrencilerin Akademik Stres Düzeylerine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 4.2.	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Akademik Stres Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.3.	Öğrencilerin okul türlerine göre akademik stres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	71
Tablo 4.4.	Öğrencilerin yaş değişkenine göre akademik stres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	73

Tablo 4.5.	Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiye ait Pearson(korelasyon) analizi sonuçları.....	75
Tablo 4.6.	Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri ile yabancı dil dersindeki her bir başarı notunun ilişkisine ait Spearman (korelasyon) analiz sonuçları.....	76
Tablo 4.7.	Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı.....	77
Tablo 4.8.	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.9.	Öğrencilerin okul türlerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	80
Tablo 4.10.	Öğrencilerin yaş değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	82
Tablo 4.11.	Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları.....	83
Tablo 4.12.	Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yabancı dil dersindeki her bir başarı puanının ilişkisine ait Spearman (korelasyon) analizi sonuçları.....	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1 Strese sebep olan faktörler, akademik performans ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkileri açıklayan kavramsal çerçeve.....	34
Şekil 3.1 Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin t değerleri.....	61
Şekil 3.2 Akademik Stres Ölçeğinin t değerleri.....	64

1. GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan çalışmanın problem durumuna, problemine ve alt problemlerine, araştırmanın önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumların gelişmesinde eğitim önemli bir yere sahiptir. Üstünlüoğlu'na (2006) göre eğitimin temel misyonu, toplumu çağdaş uygarlık seviyesine ulaştıracak nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Yetiştirilmek istenen bu nitelikli insan tipi; ezber dayalı bilgilerle donanı, basmakalıp fikirlerle bir dünyada sıkışık kalmış, hazırca bir biçimde bilgiyi edilgen olarak almış olan birey değil; soru sorup sorgulayabilen, kendi problemlerini kurabilen ve çözeabilen, tartışabilen, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendirebilen birey olmalıdır. Dolayısıyla birey bilginin onu yönlendirmesine fırsat vermeden, bilgiyi yapılandırarak pratik bir kullanım haline getirebilmelidir. Böylece öğrenen, öğrenme sürecinde aktif rol oynar ve süreci değerlendirip şekillendirir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünmenin özellikleri de bahsedilenlerle benzerlik göstermektedir. Üst düzey bilişsel düşünme kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma, problem çözebilme, sentez, genelleme yapabilme, hipotezler geliştirme süreci olup son çalışmalarda yaratıcı, analitik, eleştirel, yansıtıcı, tümevarım, tündengelim düşünme olarak da sınıflandırılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, yansıtıcı öğrenme kavramının ilk kez Wilhelm Von Humbolt tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır (Fichtner, 2005). Ancak, yansıtıcı düşünme kavramının oluşması ve gelişmesinde John Dewey'in görüşlerinin önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yansıtıcı düşünmenin doğup gelişmesine öncülük eden Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme, bilgi ve inançların

hesaba katıldığı, birbirleriyle ilişkili fikirlerin nedenleme yaparak sıralanmasını içeren aktif ve kasıtlı bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme, şu boyutlarda düşünmeden farklılık göstermektedir: durumdan kuşkulanma, tereddüt etme, şaşırma, zihinsel güçlük içermesi ve arama, avlama, sorgulama ve şüpheyi giderecek materyal bulma (Çubukçu, 2011, 302).

Yansıtıcı düşünme gibi bir üst düzey düşünme becerisinden bahsedecek geleneksel yöntemlerle arasındaki farklara da göz atmakta fayda vardır. Geleneksel öğrenmede bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması önemliyken, yansıtıcı öğrenmede öğrencinin yeterlik ve yetersizlikleri önemlidir. Geleneksel öğrenmede, öğrenme sürecinin başından sonuna kadar bir değişim oluşturulması hedeflenirken, yansıtıcı öğrenmede öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması ve gelişmesi hedeflenir. Öğrenci, geleneksel öğrenmede edilgen konumdayken, yansıtıcı öğrenmede etkin rol alır. Öğretmen geleneksel öğrenmede bilgi verici rolündeyken, yansıtıcı öğrenmede kolaylaştırıcı rolündedir. Öğrenme ortamını geleneksel öğrenmede öğretmen yönetirken, yansıtıcı öğrenmede işbirlikli kümeler oluşturulur. Geleneksel öğrenmede öğretmenin öğrencinin hatalarını düzelttiği bir iletişim varken, yansıtıcı düşünmede iki yönlü, olumlu, tutarlı ve açık bir iletişim vardır. Geleneksel öğrenmenin başarı göstergesi test puanlarındaki değişim iken, yansıtıcı öğrenmenin başarı göstergesi görüşlerini özgürce açıklama ve kendi hedeflerini planlama becerileridir. Son olarak, geleneksel öğrenmedeki dönütler yanıtın doğru olup olmadığını belirtirken, yansıtıcı öğrenmedeki dönütler öğrenciyi över ve yüreklendirir (Ünver, 2011,137).

Geleneksel yöntemlerin baskıcı, özgürlük kısıtlayıcı, öğrencileri pasifize edici olması, öğrencilerin fikirlerinin değersiz görülmesi, öğrenilecek konunun otorite olan öğretmen tarafından seçilmesi gibi birçok özelliği öğrencilerin üst düzey düşünme

becerilerine sahip olmasını zorlaştırdığı gibi öğrencilerde akademik strese de sebep olmaktadır.

Akademik stres, lise öğrencileri açısından uzun yıllardır ilginç bir konu olarak varlığını korumaktadır. Lise öğrencileri birçok sebepten yüksek strese maruz kalmaktadırlar. Stres, olumsuz algılandığında veya aşırı derecelere ulaştığında hem sağlığı hem de akademik performansı etkileyebilir. American College Health Association'ın 2006 yılında lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmaya göre, lise öğrencilerinin akademik performanslarının en büyük engelinin akademik stres olduğu ortaya çıkmıştır (Kadapatti ve Vijayalaxmi, 2012). Böylesine önemli bir konu olan akademik ülkemizde neredeyse hiç çalışılmamıştır.

Öğrencilerin akademik stresi, yazılı sınavlardan, testlerden, yoğun ev ödevlerinden, tatmin edici olmayan performanslarından, süre baskısından, diğer öğrencilerle yoğun rekabetten, aile ve öğretmen beklentilerinden kaynaklanmaktadır (Leung ve diğerleri, 2009). Gupta ve Khan (1987) akademik stresi, akademik başarısızlık ile ilişkili olarak yakalanılan hayal kırıklığıyla ilgili zihinsel sıkıntı olarak tanımlamaktadırlar ve Shah'a (1988) göre okul bağlamında akademik stres, okulla alakalı veya okulca tavsiye edilmiş her şeyi öğrenmek için yaygın bir aciliyet duygusu anlamına gelmektedir (Akt. Kadapatti ve Vijayalaxmi, 2012). Ülkemiz ve öğrencilerimiz için akademik stres neler ifade etmekte, hangi durumlar bizleri akademik anlamda strese sokar, yeterli bilgi birikimi oluşmamıştır. Bu sebeple böyle bir çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın problemi, ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersindeki akademik başarısı arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Buna ek olarak öğrencilerin tespit edilen yansıtıcı

düşünme becerilerinin ve akademik stres düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve okul türüne göre anlamlı bir fark içerip içermediğini tespit etmektir.

Bu problem çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1-Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri nedir?

2-Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Öğrencilerin akademik stres düzeyleri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4- Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?

5-Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6-Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersindeki akademik başarısı arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ve akademik stres düzeylerini tespit edip cinsiyet, yaş ve okul türü gibi faktörlere göre anlamlı bir fark içerip içermediğini araştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin en az bir yabancı dil bilen vatandaşlara ihtiyacı vardır. İngilizce de dünyada yaygın olarak kullanılan bir yabancı dil olduğundan, öğrenilmesi özendirilmektedir. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı 2013-2014 eğitim öğretim yılında yabancı dil öğretimine ilköğretim 2. sınıf kademesinden başlanması kararını almıştır. Yeni öğretim programlarının yaratıcılık, karar verme, problem çözüme gibi becerileri kazandırmaya yönelmesi yansıtıcı düşünce ile bağlantılıdır. Yeni öğretim programları sayesinde giderek daha fazla yansıtıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisinin yabancı dil derslerinde kullanımına yönelik araştırma ile karşılaşılmasına rağmen, ülkemizde yansıtıcı düşünme becerisinin İngilizce dersindeki akademik başarıya etkisine yönelik olarak yapılan yeterli sayıda araştırma ile karşılaşılammıştır. Bu yüzden, bu konuda bir araştırmaya ihtiyaç bulunduğu ve farklı bakış açıları kazandırabileceği düşünülmektedir.

Bir öğrencinin akademik başarısı ve akademik yeterliği, düzenli çalışma alışkanlığı, zekası, ailesinin ve kendisinin eğitimsel tutkuları, eğitim dili gibi hem iç hem de dış faktörlere bağlıdır. Eğer bu durumlar öğrenmeye yardımcı olmuyorsa, akademik strese sebep olabilirler (Kadapatti ve Vijayalavmi, 2012).

Akademik stresin hem fiziksel hem de psikolojik birçok etkisi vardır. Fakat ülkemizde yeterince değer görmemiş bir konu olarak kalmıştır. Ülkemizde neredeyse hiç çalışma yapılmamış bu konu aslında büyük önem arz etmektedir. Yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri, stres, baskı, kısıtlama bulunan ortamlarda gelişemezler. Belki de ülkemizde yabancı dile tam manasıyla hakim olunamamanın sebebi yabancı dil derslerine karşı duyulan yüksek kaygı ve stres düzeyleri olabilir. Bu

gibi belirsizliklerin çalışma sonunda bir netlik kazanacağı düşünülerek, bu çalışmanın önemi bir kez daha vurgulanmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 2012/2013 eğitim öğretim yılı ile,

2. Sivas ili merkez ilçesinde bulunan liseler ile,

3. Bu liselerin 9. , 10. ve 11. sınıfları ile sınırlıdır. 12. sınıflar çalışmaya alınmamıştır. Çünkü seçilen okul türlerinin bazılarında 12. sınıf kademesinde yabancı dil dersi bulunmamaktadır.

1.5. Tanımlar

Yansıtıcı düşünme: Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003, 5).

Akademik Stres: Akademik stres, zihinsel ve duygusal baskı, gerginlik veya okul hayatının taleplerine bağlı olarak oluşan strestir (DeDeyn, 2008).

Akademik Başarı: Okumada, aritmetik, tarih gibi okulun akademik türden derslerinde sağlanan başarı. Bu terim, resim-iş, beden eğitimi gibi derslerde edinilen becerilerin karşıtı olarak kullanılıyor (Bakırcıoğlu, 2012, 16).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma kapsamını kavramsal bir çerçeve içinde tartışmak için düşünme, üst düzey düşünme, yansıtıcı düşünme, stres, akademik stres, yabancı dil öğretimi, akademik başarı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünme ve akademik stresin yabancı dil dersindeki akademik başarıya etkisi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

2.1. Düşünme

Muhtemelen düşünmenin ne olduğu hakkında herkesin az çok bilgisi vardır. Tecrübelerle dayanarak düşünmenin dile eşdeğer olduğuna inanılabilir: Kelimelerle sessizce düşünürsünüz ya da bir şey üzerine kafa yorarken sessiz bir şekilde konuşursunuz veya düşünmenin görsel bir şey olduğuna inanabilirsiniz: bazen resimlerle düşünürsünüz, bir olayı, bir yeri veya birini hayal edersiniz. Ya da düşünme fiziksel hareketle eşdeğer olarak düşünülebilir, yokuş aşağı hızla inen bir öğrencinin önünden çabucak kaçıp kurtulmak gibi. ‘Hızlı Düşünme’, düşünce bir çeviklik meselesiymiş gibi kendinize iltifatta bulunursunuz. Düşünme, bukalemun gibidir, çevresine uymak için renk değiştirir. Düşünmenin sizin içinizde olan bir süreç olduğunu da kabul edebilirsiniz. Çoğumuz ‘benim’ fikirlerim, ‘benim’ planlarım diyerek konuşur, ancak fikirlerimizin ve planlarımızın ne kadarının bizim dışımızdaki diğer kişiler ve olaylar tarafından şekillendirildiğinin farkına varmak zordur (Seifert, 1999, 18).

Wilson ve Murdoch’a göre (2008, 1) düşünme, öğrenmenin merkezidir. Bu amaçla, öğretmenler her zaman öğrencilerin ne, ne zaman ve nasıl düşündükleri ile ilgilenmişlerdir. Bizler, dünya çapında, öğrenme konusunda daha öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir değişim yaşamaktayız ve bu değişim düşünme öğretimine yeni bir vurgu getirmiştir. Her geçen gün daha da fazla eğitimci kendine sormaktadır: Bizler

öğrencilerimizin bağımsız, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünürler olmayı öğrenmelerine nasıl yardımcı olabiliriz? Öğrencilerimizin kendileri için düşüncelerini nasıl destekleyebiliriz? Çeşitli düşünme becerileri kullanarak kendileri için düşünme kapasitelerini geliştirmek, okulda ve sonrasında bir dizi problemin üstesinden gelebilen başarılı ve hayat boyu öğrenen bireyler olmak öğrenciler için çok önemlidir.

Cüceloğlu (1993, 205-206) düşünmenin, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç olduğunu söylemiştir. Düşünce, düşünmenin ürünüdür ve yaşamımızın her yönünde kullanırız. İnsanların düşünme sürecini bilinçli olarak kullandıkları dört alan vardır. Bunlar; bir sorunu çözme, belirli amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma ve karşılaştığımız kişileri daha iyi tanımadır.

Düşünme ve düşünce arasında bir ayrım olduğunu söyleyen Bohm'a (1994) göre "Düşünme" şimdiki zamanı ifade eder, yeni fikirler ve belki de zaman zaman bir tür iç algı olabilir. "Düşünce" bunun geçmiş zamanıdır. Bir şeyler düşündükten sonra fikrimiz olur ve sonra buharlaşır. Ama düşünme yok olmaz. Bir şekilde beyne gider ve bir şey bırakır – bir iz – ki bu düşünce olur. Ve sonra düşünce otomatik olarak hareket eder. Lipman (2003) ise düşünmeyi, bağlantıları ve kopuklukları bulma veya yapma süreci olarak tanımlamıştır. Özden'e (2010, 139) göre de, düşünme, gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatın yoğrulup şekillendirilmesinin disipline edilmiş biçimidir.

Düşünmenin bireye muhakeme ve stratejik işlemleri yapabilme olanağı ve yeteneği sağladığını söyleyen Duman (2008, 348) , günümüzün çağdaş psikologlarına göre düşünme sürecinin bir problemin hissedilmesiyle ve tanımlanmasıyla başladığını ifade etmektedir. Problemin çözümü ise birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin

düşünmesini yönlendirir. Böylece bir problemin birey tarafından hissedilmesi, algılanmasıyla ortaya çıkan bir “düşünme süreci” oluşur.

McGregor (2007) düşünmenin; kopuk fikirlerin, gerçeklerin, fantezilerin veya hatıraların bilinçli olarak veya bilinç dışında sürüklenerek biraz hayal kurma gibi rastgele olabileceğini söylemiştir. Bu tarz bir düşünme amaçsız ve neredeyse zahmetsizdir, ama odaklı olmayan bir düşünme bazen yaratıcı fikirlerle sonuçlanabilir. Girişeceğimiz bu tür bir düşünme, sabah duşunuzu alırken veya akşam banyosuyla rahatlarırken ve hatta seyahat ederken olabilir. Bu yansıtıcı beyin aktiviteleri, kişiseldir, kendi sinirsel bağlantılarımız tarafından belirlenmiştir ve mutlaka belirli bir amaç veya sonuç için tasarlanmış olmayabilir. Bu, okullarda doğrudan etkilenebilecek bir düşünme türü değildir.

İyi bir düşünme:

- çaba ister
- meydan okuyucudur
- kolay değildir
- pratik gerektirir

Becerikli düşünme:

- kendiliğinden değildir
- bilişsel tekniklerin (düşünme türleri) uygulanma yoludur
- kaliteli çözümler geliştirme konusunda etkilidir
- bilinçli yansıtma yoluyla önemli ölçüde geliştirilebilir

İyi kalitede bir düşünme:

- esnek olmalıdır

- anlamlı ve amaçlı olmalıdır
- düşünme becerilerinin uygulanması yoluyla geliştirilmelidir
- gerçek öğrenme durumlarında ortaya çıkmalıdır
- etkili öğrenmeyi desteklemelidir
- eylemler için sosyal sorumluluk göstermelidir
- kişisel olarak tatmin edici olmalıdır
- yararlı olmalıdır (akademik ve sosyal açıdan)
- diğer bağlamlara ve durumlara (okul içinde veya okul dışında) transfer edilebilir olmalıdır
- hayat boyunca geliştirilmeye devam edilmelidir

Duman'a (2007, 355-356) göre insan düşünme yeteneğini gereğince ve yeterince doğru zamanda ve doğru mekânda kullanmış olsaydı ya da doğru düşünebilmiş olsaydı daha farklı bir durumda olabilirdi. İnsan düşünce gücü sayesinde hem düşünce üretebilmekte hem de problemlere çözüm üretebilmektedir. Düşünce ve düşünme bütüncül birer kavramlardır. Düşünmeyi öğretme, öncelikle öğrenenin nasıl düşünebileceğini ve düşünme yollarının neler olduğunun bilinmesiyle gerçekleştirilebilecek bir süreçtir. Düşünmeyi düşünme, düşünmeyi üretme için sürekli sebep sonuç ilişkilerinde mantıksal ve duygusal çıkarımlar yapılmalıdır. Düşünmeyi geliştirmek için; deneyimlere dayalı bir sorunun olası çözüm yollarını bulma olan yaratıcı düşünme ve bulunan ve var olan olasılıklı çözümleri ve önerilerini değerlendirip test etme olan eleştirel düşünme ilkelerini sürekli uygulamak gereklidir. Düşünme hakkında düşünmek öğrencinin neyi bilip neyi bilemediği hakkında bilinçli-bilinçsizlik durumlarının hem kendinin hem de başkalarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

davranışlarını düşüncelerini, tutumlarını nasıl etkileyip etkilemediğinin farkının farkına varmasıdır.

Sınıf ortamında düşünmeyi geliştirmek için yapılan planlamanın bir dizi inanç tarafından yönlendirilmesi gerektiğini savunan Wilson ve Murdoch (2008, 1-2), bu inançları şöyle sıralamıştır:

- Düşünme, öğretme ve öğrenmenin merkezidir.
- Öğrenciler farklı şekillerde düşünürler. Bir öğretim programı bu farklılıkları kabul etmeli ve ona göre düzenlemeler yapmalıdır.
- Yansıtıcı düşünme ve üstbilgi, öğrenmeyi ve öğrencinin öğrenme sahipliğini geliştirir.
- Düşünme becerileri ve sorgulama stratejileri öğretilir. Bu, anlamlı içerik ve amaçlı faaliyetler kapsamı içinde en iyi şekilde yapılır.
- İşbirlikli grup çalışması düşünmeyi geliştirebilir. Bir dizi sorgulama türü de dahil olmak üzere diyalog (öğrenciler arasında ve öğretmen öğrenci arasında) düşünme becerilerinin gelişimi için çok önemlidir.
- Öğrencilerin düşünmesini geliştirmek zaman alır ve daha az karmaşık bir öğretim programı gerektirir.
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek, gerçek hayattaki öğrenme durumlarında ve öğretim programında yer alan öğrenmeyi geliştirir.

2.1.1 Üst Düzey Düşünme Becerileri

Düşünme becerileri, genellikle eğitimcilerin öğrencilerin kafalarında kurmaya çalıştıkları zihinsel yeterlilikler olarak düşünülmektedir. Böylece bu yeterlilikler ihtiyaç duyulduğunda kullanım için uygun olabilecektir. Düşünme becerilerinin bu geleneksel kullanımı, şu anda kabul gören kavrama keskin bir tezat oluşturmaktadır. Düşünme, insanların günlük yaşamlarını dolduran faaliyetleri ve amaçları izlemeyi sürdürürken

çoğunlukla ortaklaşa yaptıkları bir şeydir. Düşünme, insanların bireysel ve ortak hedeflerini geliştirmek için söylemde somutlaşan en sık ve en önemli sosyal aktivitedir (Kuhn, 2005, 13-14).

Doğanay (2011, 306) üst düzey düşünmeyi, bilgileri, özellikle ham bilgileri zihinde işleyerek, onları manipüle ederek yeni anlam ve yapılar oluşturma süreci olarak açıklamıştır. Bir başka deyişle üst düzey düşünme bilgi üretme ve anlamlandırmanın aracıdır. Bunu bir fabrika modeline benzetebiliriz. Fabrika dışarıdan aldığı hammaddeleri çeşitli amaçlar için kurulmuş makinelerde işleyerek çeşitli ürünlere dönüştürür. Zihin de üst düzey düşünme becerilerini tıpkı birer makine gibi kullanarak, dışarıdan aldığı bilgileri çeşitli amaçlar doğrultusunda işleyerek, bilimsel ürünler ortaya çıkarır.

Üstünlüoğlu'na (2006) göre, “Bilgi teknolojileri”, “iletişim çağı”, “bilgi erişimi” gibi kavramların sıklıkla kullanıldığı son günlerde, eğitim sisteminin temel amacının öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğu konusunda eğitimciler hemfikirdir. Bilgiye ulaşmak ise, üst düzey zihinsel becerilerle olur. Başka bir deyişle ezberden çok, kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme, kısaca bilimsel yöntem becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Temelleri uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri olarak almış ve giderek daha karmaşık bir hal alan dünyada öğrenilmesi önemli hale gelmiştir.

Birçok düşünme türü olduğunu vurgulayan Wilson ve Murdoch (2008, 3), farklı düşünme türlerinin farklı amaçlar için kullanıldığını söylemektedir. Örneğin, mantıksal

düşünme bir sorunu çözemezse, yaratıcı düşünme yararlı olabilir. Yeni stratejiler gerektiğinde, üstbiliş karar vermeye yardımcı olmak için kullanılabilir. Üstbiliş, aktif öz değerlendirme, aktif karar verme ve kişisel hedef belirlemeyi içerir. Bu şekilde öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenmelerine katılım sağlamaları önemli bir eğitim hedefidir.

Üst düzey düşünme becerilerinden biri eleştirel düşünmedir. Sönmez (2008, 167) eleştirel düşünmeyi kusursuz ve eksiksiz düşünmeyi ortaya çıkarmak için disiplinli ve öz denetimli düşünme şekli olarak açıklamıştır. Bu düşünme türü açık, anlaşılır, mantıklı ve tutarlıdır. Konu ile ilişkilidir, konu değişince yaklaşım tarzı, bakış açısı değişebilir. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek ve öğretmek zordur, uzun zaman ister. Özden'e (2010, 160-162) göre eleştirel düşünme, aktif olmayı, bağımsız olmayı, yeni düşüncelere açık olmayı, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı, organizasyonu gerektirir. Eleştirel düşünme düşünce özgürlüğü kazandırır, bilgi birikimini arttırır, düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur, mantıksız düşüncelerden alıkoyar ve eleştirel düşünen kişi her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür. Eleştirel düşünceden yoksun kişiler, neyi neden yaptıklarının ayırımına varamazlar.

Bir diğer üst düzey düşünme becerisi, yaratıcı düşünmedir. Sönmez'e (2008, 173-174) göre yaratıcı düşünme, özgün, akıcı ve mantıklı, alabildiğince esnek ve alışılmamış biçimde düşünmedir. Bu düşünme türü; sentezleme, ekleme ve imgeleme gerektirir. Hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme dönemlerinden oluşur. Merak, esin ve uygulama; aydınlanma ve değerlendirme dönemlerinde önemlidir. Yaratıcı düşünme zekayla ilgili olmakla birlikte, bu yeti eğitimle geliştirilebilir.

Çubukçu'ya (2011, 281) göre eleştirel düşünme “Neden?” sorusuna yer vermektir. Yaratıcı düşünme, farklı olmaktan korkmamaktır. Yansıtıcı düşünme ise bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözümlenmesi ile sona ermektedir. Bu araştırmada da yansıtıcı düşünme üzerinde durulmuştur. Yansıtıcı düşünme daha ayrıntılı olarak bir sonraki bölümde incelenmiştir.

2.2 Yansıtıcı Düşünme

En çok bilinen ve son yıllarda üzerine hatırı sayılır sayıda inceleme yapılan düşünme becerilerinden biri de yansıtıcı düşünmedir. Yansıtıcı düşünmeyi birçok uzman farklı şekillerde tanımlamıştır.

Üstünlüoğlu (2006) yansıtıcı düşünmeyi, bireyin kendisinin ve başkalarının görüşlerine açık olma, düşüncelerini rahatlıkla yansıtabilme, açık davranma, ileriye görebilme olarak tanımlamıştır.

Yansıtıcı düşünmeyi, bireyin kendini tanıyarak, düşünme biçimini sorgulaması, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin farkına vararak, etkili öğrenmenin yollarını bulması ve öğrenme – öğretme sürecine eleştirel bakabilmesi olarak tanımlayan Taşpınar (2009, 203), bu düşünme becerisine eğitim – öğretim sürecinde yer verilebilmesi için ortamın düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çubukçu (2011, 302), yansıtıcı düşünmenin, pragmatik (faydacı) felsefeye dayanan ve ilerlemecilik akımıyla ilişkili, daima bir gelişim gösteren bir kavram olduğunu söylemektedir. Yansıtıcı düşünme kavramının oluşmasına ve gelişmesine Dewey öncülük etmiştir. Dewey, yansıtmanın gözlem yapmak, incelemek, sorgulamak ve çözümlenme yapmak gibi beceri ve nitelikler gerektirdiğini ifade etmektedir.

Bunların dışında öne çıkan yansıtıcı düşünme tanımları Taggart ve Wilson (2005, 17) tarafından hazırlanan Tablo 2.1’de ortaya koyulmuştur.

Tablo 2.1 Öne Çıkan Yansıtıcı Düşünme Tanımları

Bigge ve Shermis (1992)	Yansıtıcı öğrenme, problem ortaya çıkarmak ve problem çözmektir. Kanıt toplamak, oluşturma, hazırlama ve hipotezleri test etme için tümdengelen süreçlerle birleştirilir.
Brubacher, Case ve Reagan (1994, 36)	Yansıtıcı düşünme, dünyayı anlama ve anlamlandırma girişimlerimizdir.
Dewey (1933,9)	Yansıtıcı düşünme, desteklediği ve eğilim gösterdiği gerekçe ışığında bilginin zannedilen şeklinin veya bir inancın aktif, kalıcı ve dikkatli düşünülmesidir
Lasley (1992, 24)	Yansıtma, bir öğretmenin sınıf uygulamalarına ilişkin yaratıcı bir şekilde, hayal gücüne dayanarak ve zaman zaman da kendi kendini eleştirerek düşünebilme kapasitesi anlamına gelir.
Norton (1994, 139)	Yansıtıcı düşünme, güdülerin, yöntemlerin, malzemelerin ve eğitim uygulamalarının sonuçlarına ilişkin disiplinli bir soruşturmadır. Uygulayıcıların, öğrenci başarısını engelleyen veya geliştiren koşulları ve tutumları dikkatli bir şekilde incelenmesini sağlar.
Ross (1989, 22)	Yansıtıcı düşünme, mantıklı seçimler yapma ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenme yeteneği gerektiren eğitimsel konular hakkında düşünmenin bir yoludur.
Ross ve _atla (1986)	Yansıtıcı düşünme, yaşamda fark edilen sosyal sorunların araştırılması ve tatmin edici cevaplar aranması, problemlerin tanımlanması için sosyo-politik bağlamda karar verme içeren bir süreçtir.
Schön (1983,151)	Araştırma döngüsü, rahatsız edici veya umut verici bir şeyin algılanması ile başlatılır. Bu, birinin bulduğu genellikle tatmin edici olan değişikliklerin ortaya konması ile ya da duruma yeni bir anlam veren ve var olan soruların doğasını değiştiren yeni özelliklerin keşfiyle belirlenir.

(Taggart ve Wilson, 2005, 17)

Ünver (2003, 3) “Yansıtıcı Düşünme” isimli kitabında Dewey’e ait dört yansıtıcı düşünme boyutunu ele almıştır:

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.

2. Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.

3. Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir.

4. Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Yansıtıcı düşünmenin sadece bir şey üzerine düşünmekten daha derin olduğunu söyleyen Wilson ve Murdoch'a göre (2008, 4), yansıtıcı düşünme daha derin bir anlayış için fikirlerin aktif, kalıcı ve dikkatli bir değerlendirme ile yürütülmesini sağlayan öğrenenin amaca yönelik hemen hemen her düşüncesini ifade eder. Yansıtmayı tanımlamaya çalışırken hemen hemen her zaman Dewey'in (1933) kavramına başvurulur. O, yansıtmayı bir şüphe, bir soru veya bir şaşkınlık durumunu çözmek için kullanılan sistematik ve titiz düşünme olarak tanımlamıştır. Yansıtma, öğrenmenin anahtarıdır. Biz, deneyimlerimiz, duygularımız ve inançlarımız üzerine derinlemesine düşünerek öğreniriz. Bu, tüm öğrenciler için (öğretmenler de dahil) geçerlidir, bu nedenle öğrencinin yaşı veya öğretilen konu ne olursa olsun gerçekçi öğrenen merkezli sınıflar bağlamında stratejik olarak plan yapmamız ve düşünmeyi öğretmemiz gerekir.

Wilson ve Wing Jan'e (1993, 8) göre yansıtıcı düşünme genellikle geçmiş olaylarla ilişkilidir ama bu, bu düşünme tarzının tek açısı değildir. Yansıtıcı düşünen insan:

- düşüncelerini önceki, şimdiki ve öngörölmüş / tahmin edilmiş deneyimler ile bağlayabilir
- soru sorabilir ve kendini sorgulayabilir
- kendini ve durumu değerlendirebilir

Yansıtıcı düşünme diğer düşünme tarzlarıyla yakından ilgilidir çünkü alternatifler dikkate alındığında yaratıcı bir yaklaşım gerektirir. Yansıtıcı düşünme bazen yaratıcı düşünmeye öncülük eder ve tam tersi de olur. Yansıtıcı düşünme eleştirel düşünmeyle ilişkilidir çünkü sorgulama ve değerlendirme düzenleme yapmayı, sonuç çıkarmayı, hipotezler geliştirmeyi ve tahmin yürütmeyi gerektirir.

Öğrencilerin özdenetiminin bir parçası olarak kavramlaştırılan yansıtıcı düşünme, Van Der Schaaf ve diğerlerine (2013) göre karışık görevlerin yerine getirilmesini sağlayan düşünme aktivitelerinin kullanımını gerektirir. Mesela, öğrenciler kendi eylemlerini değerlendirmeli ve geliştirilebilmesi için düzenlemeler yapmalılardır.

Yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılması için geleneksel öğrenme ile yansıtıcı öğrenme arasındaki farklılıklar incelenmelidir. Tablo 2.2'de bu iki öğrenmenin bazı özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Öğrenmenin İki Yaklaşımı

	Geleneksel	Bağımsız – Yansıtıcı
Başlangıç noktası	bilgi aktarımı	öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları
Amaç	Değiştirmek	sorumluluk sahibi öğrenenler geliştirmek
Öğrenenin rolü	pasif alıcı	aktif karar verici
Öğretmenin rolü	bilgi verici	kolaylaştırıcı
Başarı göstergesi	test sonuçlarındaki değişim	fikirleri bağımsız bir şekilde ortaya koyabilmek, kendi hedeflerini planlayabilmek
Öğrenme	Yönlendirilmiş	risk almayı destekleyici
Çevre	öğretmen yönlendirmeli	işbirlikçi gruplar
Öğretmen ve öğrenen arasındaki iletişim	öğretmen hataları düzeltir	iki yönlü , olumlu , düzenli , özel
Soru sorma stratejileri	kapalı uçlu sorular	açık uçlu sorular
Geri bildirim	cevabın doğru olup olmadığını belirler	cesaret verir / över
Yapı	sabit zamanlı ve alışlagelmiş	esnek – öğrenci girdisi

(Wilson & Wing Jan, 1993, 7)

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi geleneksel yaklaşım bilgi aktarımı ile başlar. Öğrencinin pasif, öğretmenin ise bilgi verici olduğu öğrenme ortamında başarı göstergesi test sonuçlarındaki değişimdir. Öğretmen ve öğrenci iletişim ve etkileşim öğretmenin hataları düzeltmesinden ibarettir. Yansıtıcı yaklaşımda ise öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları durumlar ortaya konur. Öğrencinin aktif, öğretmenin ise kolaylaştırıcı olduğu öğrenme ortamında başarı göstergesi öğrencilerin fikirlerini bağımsız bir şekilde ortaya koyup koyamadıkları ve kendi hedeflerini planlayabilme

becerisi ile ortaya konmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim çift yönlüdür ve olumlu bir etkileşim söz konusudur.

2.2.1. Yansıtıcı Düşünmenin Önemi

Öğretmen eğitiminde de yansıtıcı düşünme büyük öneme sahiptir. Kuramsal bilgi ile uygulama arasında köprü kurma arayışından bahseden Altınok (2002) bu öneme değinmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda aday öğretmene öğretim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin bilgiler verilir. Gerekli bilimsel bilgiye sahip olan uygulamacının, uygulamada ortaya çıkan yapılandırılmış sorunları sistematik, bilimsel bilginin ortaya koyduğu kuram ve teknikleri kullanarak çözeceği varsayılır. Ancak gerçek hayatta süreç böyle işlemez. Öğretmenin bütün etkenleri göz önüne alarak problemi yapılandırması ve uygun çözüm tekniklerini seçmesi gerekir. Yansıtma, öğretmene bu süreçlerde kendi etkililiğini değerlendirme ve kendini geliştirme fırsatı verir.

Yansıtıcı uygulama, sadece bir etkileşim sonucunda performansınızın değerlendirilmesi değildir, becerilerinizi ve yeteneklerinizi şekillendiren ve anlamlandıran bir süreçtir. Yansıtıcı uygulamalar farklı öğrenme senaryolarına uygun pedagojik seçimler yapmak için planlama esnasında gözlem yapmanıza ve değerlendirmelerde bulunmanıza yardımcı olur. Yansıtıcı uygulamaları kullanabilmek için bir eğitimci olarak kendiniz hakkında daha fazla bilgi edinme arzunuzu korumak zorundasınız. Yansıtıcı düşünme stratejileri öğrenenlerin motivasyonunu ve üst düzey düşünme becerilerini arttırmada önemli bir yere sahiptir (Booth, 2011, 19).

Yansıtıcı düşünmenin belli bir alanda uzmanlaşmış herkesin gelişimi açısından önemli olduğunu söyleyen Bakioğlu ve Dalgıç'a (2013) göre öğrenme tecrübeyle sağlanırken, çoğu kez daha çok tecrübe daha çok öğrenme anlamına gelmemektedir. Yirmi yıllık yöneticilik kıdemi, yönetim işinde yirmi yıllık öğrenmeye eşit olmayıp, hep

tekrar edilen bir yıla denk olabilir. Tecrübe, bireye sadece ham veri sağlar. Edinilen bir tecrübenin öğrenmeye dönüşmesinde anahtar nokta mücadele ve meydan okumadır.

2.2.2. Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesi

Yansıtıcı faaliyetleri kolaylaştırmak için kullanılacak teknikler Taggart ve Wilson (2005, 6-15) tarafından şöyle belirtilmiştir:

Yüksek Sesle Düşünme: Uygulayıcılar yansıtmayı rehberlerini model alma yoluyla öğrenirler. Uygulayıcıların görebileceği veya duyabileceği kasıtlı ve sistematik yansıtma belirtilen örneklerle öğretimi teşvik eder.

Tartışma: Uygulayıcılar ortak bir hedefe doğru bilgi, fikir veya deneyimlerini paylaşarak bir anlayış oluştururlar. Kolaylaştırıcı rolündeki kişi, tartışmaya doğrudan dahil olmadan grubun çabasını gözlemler ve teşvik eder.

Gruplama Uygulamaları: Uygulayıcıların gruplandırılması aktivitenin amacının bağlamı içinde değişiklik gösterecektir. Herkesin katıldığı grup tartışmalarının yanı sıra küçük takım aktiviteleri de yapılabilir. Küçük takımlardaki katılımcıların sayısı aktiviteye göre değişebilmektedir. Grubun içindeki kolaylaştırıcının rolü gerekli arka planı ve talimatları vermek, temel kuralları oluşturmak, görevleri dağıtmak ve aktivitenin amaçlarına ulaşmada grubun işini kolaylaştırmaktır.

İşbirlikli Öğrenme: Özellikle yetişkin öğrenenler için etkilidir. İşbirliği sayesinde başarı artar, farklı öğrenciler (cinsiyet, yaş, kültür, etnik) arasındaki ilişkiler gelişir, problem çözme becerileri gelişir, öğrenme ortamındaki demokratik süreçleri teşvik eder. Sadece görev tamamlanmış olmakla kalmaz, tüm grup üyeleri çalışmada işbirliği gösterir.

Beyin Fırtınası: Tüm yanıtlar kabul edilebilir. Fikirlerin miktarı, engellenmemiş katılım ve ekip üyeleri tarafından eleştirilmeden kabul önemlidir. Bir kaydedici diğer üyelerin fikirlerini yazmak için beyin fırtınası etkinliğinden önce seçilmelidir. Kullanılan sorular genellikle hazır ve açık uçludur.

Fikir Birliği Oluşturma: Fikir birliği oluşturma, beyin fırtınasının mantıksal izleme etkinliğidir. Fikirler üretildikten sonra mevcut duruma veya soruya en iyi uyan fikirlerin ne olduğuna karar vermek için genellikle gereklidir. Temel kural, çözümün tüm ekip üyelerince kabul edilebilir olmasıdır.

Vızıltı Grupları: Vızıltı grupları, gayri resmi, gevşek yapılı ve küçüktür. Büyük grupları, üyelerin etkileşiminin daha az zahmetli olduğu küçük takımlara bölmek için kullanılır. Her takım, eldeki sorunu kısaca giderir, fikirleri kaydeder, belirlenmiş bir muhabir seçer, sonra sunum için tüm gruba takımın fikirlerini geri getirir.

Rol Oynama: Rol oynama etkinlikleri uygulayıcıların düşünmesine ve konuşmacı ya da yazarın rolü, izleyici ya da problem konusunun tartışılmasına izin vererek anlayış geliştirmek için yardımcı olabilir. Uygulayıcılar, belirli bir role katılım sağlamak için seçilir. Senaryo kolaylaştırıcı tarafından kurulur ancak diyalog kendiliğinden gelişmelidir. Takdir, utanç ve rahatsızlığı önlemek için kullanılmalıdır.

Soru Sorma: Uygulayıcılar tarafından sorulan etkili sorular gerçek olmalıdır, uygulayıcıların nerede olduklarına, ne yaptıklarına, neden yaptıklarına odaklanmalarına yardımcı olmalıdır, uygulayıcıların yeni bilgileri merak etmelerine ve aramalarına yol açmalıdır.

Kozan (2007) düşünme becerilerini geliştirmek için sıklıkla kullanılan yöntemlerden birinin de problem çözme sürecini anlamak olduğunu belirtmiştir. Bir problem çözme alıştırmada öğrenciler mevcut ve ihtiyaç duyulan bilgiyi; bir eylem

planı hazırlamayı; eylemi gerçekleştirirken kendilerini izlemeyi; gerektiğinde geri dönüp eylem planlarını düzeltmeyi ve sonucu değerlendirmeyi öğrenirler. Burada amaç, bir problem çözmekten çok, problem çözme sürecini anlamaktır.

Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için Alp ve Taşkın (2008) öğretmen faktörüne de değinmişlerdir. Öğretmenin yansıtıcı düşünceyi etkili bir biçimde kullanabilmesi için kendini geliştirmeye açık olması gerekir. Yansıtıcı düşünen öğretmen bilgiyi kesin olarak kabul etmez, düşünür, eleştirir, sorgular ve analiz eder. Öğretmen sadece öğrendiğini uygulayan bir teknisyen değildir. Öğretmen yaratıcı olmalı ve bununla birlikte de verilen programı olduğu gibi kabul etmeyerek gerektiğinde yapıcı bir şekilde eleştirmelidir. Bununla beraber, yansıtıcı düşünce, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden, eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekir.

Tablo 2.3. Düşünme Rehberi

Yansıtma			
Öğrencilerimin düşünmesini isterim.	Bu yüzden sorarım. denerim.	Öğrenciler söyleyebilir.
-Kendini sorgulayarak	-..... hakkında ne hissediyorsun?	-De Bono'nun ayakkabı ve şapkası (6 düşünme şapkası, 6 hareket ayakkabısı)	-..... merak ederim.
-Soru sorarak	-Düşünme şeklini nasıl değiştirdin?	-Tartışma	-..... bilmem gerekir.
-Eylem planı yaparak	-Öğrendiklerinin sonucu olarak ne yapmayı planlıyorsun?	-Soru zarfı	-..... isterim.
-Karar vererek	-Bunun yaşamınla nasıl bir ilişkisi var?	-Beyin fırtınası (listele, tanımla, isimlendir)	-Nasıl yapabilirim?
-Fikirlerini başka bir duruma uygulayarak	-Ne öğrenmekten hoşlanırsın?	-Rol oynama	-..... nasıl yapabilirim bilmiyorum.
-Hatırlayarak	-Neden düşünüyorsun?	-Vicdan oyunu	-Bunun gibi bir problemi daha önce çözdüm.
-Özetleyerek	-..... hakkında ne bildiğini söyle/göster.		-Bunun gibi bir şeyi en son yaptığımda
-Gözden geçirerek ve düzelterek	-Diğer insanların duygularını ve bakış açılarını düşünerek		-Gelecek sefere yapacağım.
-Etik düşünerek	-Diğer insanlar bunun hakkında ne söyler/hisseder?		-Bunu halletmek için bir plana ihtiyacım var.
-Empati yaparak	-..... nasıl hissediyor olabilir?		-..... olduğu zaman hatırlarım.
	-Bunu gözden geçirmenin diğer yolları nelerdir?		-Bilirim ki.....
	-Bu diğerlerini nasıl etkiler?		-..... öğrendim.
			-Hissederim.
			-Onlar hissetmiş/söylemiş olabilirler.
			-Bunu gözden geçirmenin diğer bir yolu

(Wilson ve Murdoch, 2008, 6)

Tablo 2.3'te yer alan yansıtıcı düşünme rehberi incelenecek olursa öğretmenin öğrencilerine yansıtıcı düşünme becerisini kazandırmada ve var olan becerilerini geliştirmelerinde kullanabileceği bir rehber olduğu görülecektir. Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirebilmek için “Öğrencilerimin kendini sorgulayarak düşünmesini isterim”, “Öğrencilerimin fikirlerini başka bir duruma uyarlayarak düşünmesini isterim”, “Öğrencilerin diğer insanların duygularını ve bakış açılarını düşünerek düşünmelerini isterim”, bu yüzden “Düşünme şeklini nasıl değiştirdin?”, “Öğrendiklerinin sonucu olarak ne yapmayı planlıyorsun?”, “Ne öğrenmekten hoşlanırsın?” diye sorarım. Bunun için 6 şapkalı düşünme, tartışma ve beyin fırtınası yöntemlerini denerim. Bunun sonucunda öğrencilerim “Bunun gibi bir problemi daha önce çözdüm.”, “..... bilmem gerekir” ve “Bu halletmek için bir plana ihtiyacım var.” diyebilir.

Yansıtıcı düşünme önündeki olası engellerin farkında olmak yansıtıcı uygulamaların geliştirilmesinde tek başına yeterli olmadığını belirten Bakioğlu ve Dalgıç (2003), bu engelleri kabul edip ortadan kaldırmak için emek harcamanın asıl hedef olduğunu söylemişlerdir. Yansıtıcı düşünme önündeki engellerin ya da olası engellerin kişiden kişiye, durumdan duruma değişeceği hatta bazılarının ortadan kaldırılamayacağı aşikârdır. Fakat bu engellerin varlığını kabul etmemek yansıtıcı uygulama sürecini sınırlandırarak öğrenme potansiyelini azaltacaktır. Okul müdürlerinin yansıtıcı düşünceleri önündeki engellerin kaldırılması eğitimin diğer paydaşlarının sorumluluğuna girse de, bu süreçte asıl sorumluluk okul müdürlerine aittir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yansıtıcı düşünme ve uygulamalarındaki olası engeller ve bunları nasıl ortadan kaldıracabilecekleri üzerine düşünceleri ve başkalarıyla bu konuda görüş alış verişinde bulunmaları yansıtıcı düşünme uygulamalarını geliştirmede etkili bir başlangıç olabilecektir.

2.3 Stres

Fisher'a (1994, 1) göre stres, geniş bir şemsiye terim olarak düşünülebilir. Her bir bireyin strese karşı verdiği tepkinin farklı olması gibi, strese neden olan olayların özellikleri de çok değişiktir. Belirtileri, depresyon, kaygı, kızgın ya da fobik davranışlar gösterme ve takıntılı değildir. Stres, talep veya çevresel baskı ve bu talebi karşılama kapasitesi arasındaki dengesizlikten dolayı oluşur. Örneğin, iş veya ev değişikliği gibi yeni bir duruma uyum sağlamaya çalışan bir kişinin, bu değişim kapasitesi dahilinde ise, talebi karşılama kapasitesinin mümkün olmadığını hisseden birine göre daha az stresli hissetmesi beklenir. Bu yüzden yüksek yeteneklere sahip bir kişinin, stres hissetmeden çevresel durumlarla başa çıkabilmesi daha mümkün olabilir.

Makin ve Lindley'e (1995, 13) göre, pek çok şey bizi strese sokabilir. Örneğin hızla üzerimize doğru gelen bir araba ya da üst yönetim ile yapılacak zor bir toplantının beklentisi. Stres bu gibi durumlarda duyumsadığımız baskıya karşı oluşan tepkidir. Zayıf ve etkisiz iletişim de sizin ve iletişiminde olduğunuz kişi ve grupların üzerinde fazlasıyla baskı yaratabilir. Genelde, kendi yeteneklerimize bakışımız ile içinde bulunduğumuz durumun gereği olarak düşündüğümüz şeyler arasında bir uyumsuzluk algıladığımızda strese gireriz.

Anad (2013, 6) stresi, kişinin zihinsel ve fiziksel sağlığını bozan herhangi bir müdahale olarak tanımlar. Bu durum, vücuttan normal kapasitesinin ötesinde bir performans beklendiğinde ortaya çıkmaktadır.

McGrath (1976) yaptığı stres tanımında, stresin derecesinin çevresel taleple başa çıkmak için kişinin algılanan yetersizlik durumu ile ilişkili olduğunu ima eder. Bu tanım, kişinin stres derecesinin kendini algılama yeteneğine ve kendine güvenine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Stres kişinin başarısızlık korkusu ile ilişkilidir. Arnold ve

Feldman (1986) stresi, kişinin çalışma ortamındaki yeni veya tehdit edici faktörlere verdiği tepki olarak tanımlamıştır. Çalışma ortamımız sık sık yeni durumlar içerdiğinden bu tanım stresin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Williams ve Huber'ın (1986) yaptıkları tanıma göre stres, bireyin uyum sağlayıcı yeteneklerinin aşıldığı, uzun süreli iç ve/veya dış çevresel koşullara verdiği psikolojik ve fiziksel tepkidir. Onlar, stresin bilinçli ya da bilinçsiz bir tehdite karşı uyum sağlayıcı yanıt olduğunu savunuyorlar. McGrath gibi onlarda stresin “algılanan” bir tehdit sonucu olduğunu ve mutlaka gerçek çevresel koşullarla ilgili olmadığını işaret etmektedirler. Verilen bir durum sonucunda ortaya çıkan stresin miktarı durumun kendisine değil, kişinin durumu algılayışına bağlıdır. Başka bir deyişle, stres göreceli bir olgudur. Perls (1969) stres, gelecek hakkında düşünmenin açık bir göstergesidir diyerek daha genel bir tanım önermiştir. Perls'e göre iyi stres ile kötü stres arasında hiçbir fark yoktur. Her ikisi de gelecek hakkında düşünme ile oluşturulur. Kaygı bir çıkış bulduğunda, stresin motive edici olduğunu söyleriz, çıkış bulamadığında ise yıpratıcı diyoruz. French ve diğerleri (1985) stresin ille de kötü olmadığı fikrini vurgular (Akt. Walonick, 1993).

Stresin her zaman kötü ve olumsuz algılandığını söyleyen Salleh ve diğerleri (2008) stresin aynı zamanda olumlu bir değere de sahip olduğunun unutulmaması gerektiğini vurgular. Olumlu stres performansı uyarıcı ve arttırıcı etkiye sahip olabilir. Aşırı stres olumsuz etkilere yol açar ve kişilerin sağlığı ve performansı etkilenebilir. Küçük bir miktar stres ise kişileri daha çok çalışmaya teşvik edebilir.

Ergenlerin hem bilişsel ve duygusal gelişimlerinin sonucu olarak hem de yaşadıkları değişikliklerden dolayı olgunlaştıkları için daha iyi başa çıkma becerileri geliştirdiklerini söyleyen Swanson'a (2000, 32-33) göre, gençler; ergenlik, okul talepleri, aile değişiklikleri ve akran ilişkileri gibi strese sebep olan birçok faktöre başarılı bir şekilde cevap verebilmektedirler. Olağandışı stres faktörleri özellikle daha

hassas olan kişilerde bazı zorluklara yol açabilir. Bir ergenin stresle başa çıkabilme yeteneği aile desteği, bilişsel gelişim, önceki deneyimleri ve kendine has mizacı gibi birçok faktöre bağlıdır.

Sosyoekonomik düzeyin bir göstergesi olarak eğitim ile stres arasındaki ilişkiyi inceleyen Ranchor ve Sanderman (2000, 15) eğitimin, sosyoekonomik düzey belirlemek için en fazla kullanılan üç göstergeden biri olduğunu belirtmişlerdir. Diğer ikisi iş ve gelirdir. Eğitim, ekonomik kaynaklara daha iyi ulaşmayı sağlamaktadır. Düşük eğitim seviyesi ekonomi açısından dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır ve daha fazla strese maruz kalınmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek bir kişi, bir problem durumunda problem çözme becerilerini kullanabilmektedir ve bu beceriler kişide strese sebep olan durumlarla karşılaşıldığında da işe yaramaktadır.

Anad'a (2013, 6) göre,

- çok hızlı ve çok fazla değişim bir stres nedeni olabilir
- strese hoş olan ve hoş olmayan olaylar neden olabilir
- stresin nedeni her zaman belirgin olmayabilir
- genellikle stres, "ilgili ve ilgisiz olayların" birikimi sonucudur
- stresiniz kendinizden çok başkalarına daha belirgindir
- strese verilen tepkiler duygusal, fiziksel ve davranışsal olabilir
- stressiz yaşam için sihirli bir formül yoktur ancak stresi en aza indirmek için kolay teknikler vardır.

Yüksek stres düzeyinin depresyonla, düşük benlik saygısıyla, öğrenim gördüğü okula uyum sağlamada güçlüklerle karşılaşmayla, sosyal destek eksikliğiyle ilişkili olduğunu ve akademik performansı önemli ölçüde etkilediğini söyleyen Goff'a (2011) göre iç kontrolü destekleyen öğrenilmiş güçlülük, sağlıklı davranışları teşvik etmek için,

öğrenmeyi geliştirmek için ve öğrencilerin akademik sonuçlarını arttırmak için stresi azaltmada ve kontrol odağını kaydırmada önemli olabilir.

Makin ve Lindley (1995, 67-75) her stresli olayın sonrakini daha da gerilimli yaşamamıza yol açtığını söylemektedir. Buradaki tehlike, çeşitli küçük olayların stresinin daha büyük bir sorun yaratmak üzere birikebilmesidir. Rahatlama yalnızca dinginleşmedir. Eğer istersek, gerilimin yükselmesini durdurup, kendimizi istediğimiz anda dinginleştirebiliriz. Günlük rahatlama için 14 öneri sunulmaktadır. Bunlar:

1. Soluk alışınızı yavaşlatın
2. Sakinleşmek için egzersizlerden yararlanın
3. Kaslarınızı doğrudan rahatlatın
4. Oturuş ve duruş biçiminizi gözden geçirin
5. Duygusal gerilimi salıverin
6. Gerilimi bir arkadaşınızla konuşarak azaltın
7. Fiziksel olarak yavaşlayın
8. Bir mola verin
9. Etkinlik değiştirin
10. Mini-molalar verin
11. Düşünmeye zaman ayırın
12. Kendinize kaçış mekanizmaları yaratın
13. Kendinize yalnız kalabileceğiniz sessiz zamanlar yaratın
14. Gevşeme mekanizmaları geliştirin

Stres ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen Corneil'a (1998) göre sosyal destek, strese sebep olan faktörlerin etkilerine karşı bir engel olarak kullanıldığında

doğrudan ya da asıl etkiye sahip olabilir. Sosyal destek ağı, strese sebep olan faktörlerin üstesinden gelmek için gerekli bilgiyi veya gerekli geri dönüşü sağlayabilir. Elde edilen kaynaklar kişinin stres düzeyini en aza indirmesine imkan verir. Kişinin benlik algısı, kendine güven, uzmanlık ve beceri sağlamak için grup üyeliğinden etkilenebilir. Sosyal destek bir kriz anında somut yardım sağlar ve stres etmenlerine karşı daha az tepkisel olmasına imkan tanır.

Stres ve stresle başa çıkabilme becerisi, sosyal desteğe indirgenecek kadar basit bir konu değildir elbette. Folkman ve Lazarus (1985) bu konuda üç özellik açıklamaktadır. İlk olarak, stresli bir karşılaşma, dinamik, gelişen bir süreç, statik olmayan, üniter bir olay olarak görülmelidir. Duygu ve stresle başa çıkabilme (sosyal destek de dahil) vize sınavının üç aşamasında değerlendirilebilir: sınav öncesi beklenti aşaması, sınavdan sonra bekleme ve puanlar duyurulmadan önceki aşama ve puanlar duyurulduktan sonraki aşama. Üç aşama boyunca da duygularda ve başa çıkabilmede (sosyal desteğin kullanımı da dahil) önemli değişiklikler olmuştur. İkincisi, insanlar bir karşılaşmanın her aşamasında çelişkili duygular ve zihin durumları yaşayabilir. Duyguların ve bilişsel değerlendirmelerin karmaşıklığı özellikle beklenti aşamasında sınavın çok yönlü doğası ile ilgili belirsizlik yansıtır. Üçüncü, başa çıkabilme karmaşık bir süreçtir. Başa çıkabilmenin farklı biçimleri beklenti ve bekleme aşamasında belirgindir. Stres, rahatsız edici insan-çevre ilişkisini ima ederken, başa çıkabilme değişim anlamına gelmektedir. Bu yüzden, değişime odaklanmazsak insanların stresli durumları ve olayları nasıl yönettiklerini öğrenemeyiz.

2.3.1 Akademik Stres

Akademik stres, lise öğrencileri açısından uzun yıllardır ilginç bir konu olarak varlığını korumaktadır. Lise öğrencileri birçok sebepten yüksek strese maruz

kalmaktadırlar. Stres olumsuz algılandığında veya aşırı derecelere ulaştığında hem sağlığı hem de akademik performansı etkileyebilir. American College Health Association'ın 2006 yılında lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmaya göre, lise öğrencilerinin akademik performanslarının en büyük engelinin akademik stres olduğu ortaya çıkmıştır (Kadapatti ve Vijayalavmi, 2012).

DeDeyn'e (2008) göre akademik stres, zihinsel ve duygusal baskı, gerginlik veya üniversite hayatının taleplerine bağlı olarak oluşan streştir. Yeni eğitim kavramlarına maruz kalan, yeni sosyal ortama uyum sağlamaya çalışan ve büyük bir iş yükü altında kalan tüm öğrenciler için akademik stres normaldir.

Ergenlerin, yaşamlarının normal bir parçası olarak birçok meydan okumayla karşılaştıklarını söyleyen Swanson'a (2000, 34-36) göre ergenlikle ilgili fiziksel ve cinsel değişiklikler, okulun talepleri, hem platonik hem de romantik arkadaşlıkları başlatma ve sürdürme arzusu, çalışmaya başlama ihtiyacı ve kariyer seçimi yapma, aileden bağımsız kademeli gelişme arzusu bunlardan bazılarıdır. Cinsiyetleri, sosyo-ekonomik durumları veya ırkları ne olursa olsun gençler en önemli endişelerini kariyer, okul performansı ve üniversite planları olarak belirlemektedirler.

Normalde öğrencilerin akademik stresi, yazılı sınavlardan, testlerden, yoğun ev ödevlerinden, tatmin edici olmayan performanslarından, süre baskısından, diğer öğrencilerle yoğun rekabetten, aile ve öğretmen beklentilerinden kaynaklanmaktadır (Leung ve diğerleri, 2009).

Sınavların öğrencilerde bu kadar çok strese sebep olmasının nedeni Anad'a (2013, 7) göre düşük not alma veya başarısız olma ile ilgili korku ve utançtır. Ayrıca aileler, çocukların yeteneklerinin ve yeterlilik seviyelerinin farkında olmadan çocuklar için hedefler saptamaktadır. Aileler çocuklarının beklenen performansları hakkındaki

kaygılarından bahsettiğinde çocukların yeteneklerini ailelerinin beklenti seviyesine çıkarma çabaları da çocuklarda korkuya yol açar. Akran baskısı da bu strese eklenen önemli faktörlerden biridir. Bizler sınavları hayatımızdaki engeller olarak değil, daha fazla ilerleyebilmemiz için basamak taşları olarak görmeliyiz. Bazı adımlar tırmanmak için kolaydır. Bazıları değildir. Ancak, bir öğrencinin sahip olduğu bilgi seviyesini test etmeyi sağlayan sınavlar çok önemlidir.

Sınav stresi kişide birçok tepkiye yol açabilir. Tablo 2.4'te sınavların sebep olduğu stres durumuna karşı gösterilen fiziksel, psikolojik ve davranışsal tepkiler yer almaktadır. Tablo 2.4 incelendiğinde görülecektir ki stresi ve stresin etkilerini küçümseyen birçok kişi, kanısında yanılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı elde etmede karşılaştıkları stres azımsanmayacak etkiler ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 2.4 Sınav Stresine Karşı Verilen Ortak Tepkiler

Fiziksel	Psikolojik / Duygusal	Davranışsal
-Uyku bozukluğu	-Anksiyete veya korkaklık	-Alkol kullanımı
-İştah değişikliği	-Çekingen veya huzursuz	-Sigara
-Soğuk algınlığı ve diğer solunum enfeksiyonları	-Düşük benlik algısı	-Uyuşturucu ilaç kullanımı
-Sırt ağrısı, boyun ağrısı	-Depresyon / Hüzün	-İlaç bağımlılığı
-Baş ağrısı ve migren	-Kendine zarar vermede risk artışı	-Yeme bozuklukları
-Uyuşukluk	-Sinirlilik	-İlişki sorunları
-Hızlı ve derin olmayan nefes alma	-Hayal kırıklığı ve saldırganlık	-Akran baskısı
-Alerji	-Konsantre olamama	-Derslere katılmama
-Kas gerginliği	-Rahatlayamama	-Erteleme
-İdrara sık çıkma	-Zihinsel tükenmişlik hissi	-Kısa süreli konsantrasyon
-Baş dönmesi	-Huzursuz, karamsar ve şüpheli olma	-Dikkatin kolay dağılması
-Bulantı	-Sürekli korkmuş veya sinirli olma	-Kendini geri çekme
-Hazımsızlık		

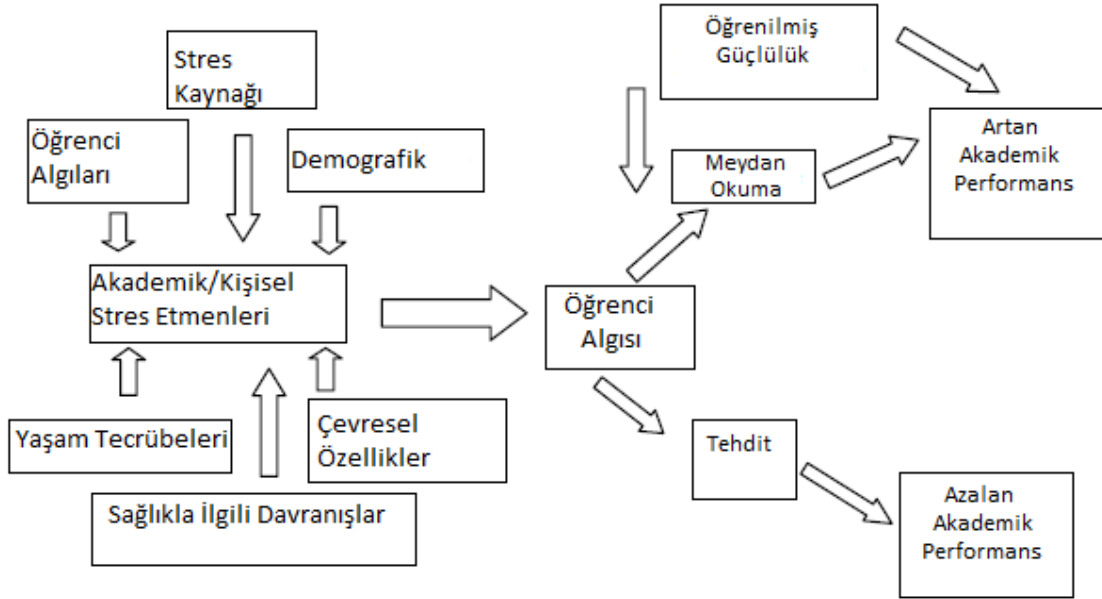
(Anand, 2013, 10)

Öğrencilerin, stres durumları ile başa çıkma davranışları, stresin sağlıkla ilişkisi ve stres yönetimi gibi belirli alanlarda araştırma yapılmasının faydalı olduğunu söyleyen Lee ve diğerleri (2005) ancak öğrencilerin ilgilendiği kişisel ve akademik görevlerle ilgili stres kalıplarını anlamak için daha bütünsel bir değerlendirmenin kabul edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin akademik başa çıkma stilleri ve motivasyonları ile akademik stres ve performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen Struthers ve diğerleri (2000) öğrencilerin akademik stresleri ile ders puanları arasındaki ilişkinin, duygusal odaklı başa çıkma yöntemlerinden değil, problem odaklı başa çıkma yöntemlerinden ve motivasyondan etkilendiğini ortaya koymuştur. Akademik stres arttıkça ders puanları

düşmektedir. Folkman ve diğerleri (1986) başa çıkma yöntemlerinin iki ana fonksiyonunu tanımlamışlardır: stresli duyguları düzenleyen (duygusal odaklı başa çıkma yöntemleri) ve sıkıntıya sebep olan problemleri kişiyi veya çevreyi değiştiren (problem odaklı başa çıkma yöntemleri). Başa çıkma fikri genellikle her iki fonksiyonu da içermektedir.

Selye ve diğerleri tarafından geliştirilen Şekil 2.1 akademik ve kişisel strese sebep olan faktörlerin ve öğrencilerin akademik performansları üzerinde öğrenilmiş güçlülüğün etkisini göstermektedir. Strese sebep olan faktörler, baskı baş edilebilecek düzeyi aştığında oluşan talepler ve kaynaklar arasındaki kontrol edilebilir dengesizlik olarak görülmektedir. Strese sebep olan bir faktör tehdit olarak algılandığında öğrencilerin memnuniyeti, motivasyonu ve sebatı azalması, daha kötü performans sergilemesi ve sonuçta ya başarısız olması ya da okulu bırakması daha muhtemeldir. Strese sebep olan faktörler bir meydan okuma gibi algılanırsa motivasyon, karar verme becerisi, başa çıkma tarzı, kendine güven, memnuniyet ve akademik performans artabilir. Demografik, öğrenci algıları, stres kaynakları, yaşam tecrübeleri, sağlıkla ilgili davranışları ve öğrenme ortamları gibi birçok faktör strese sebep olabilir (Goff, 2011).



Şekil 2.1 Strese sebep olan faktörler, akademik performans ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkileri açıklayan kavramsal çerçeve (Goff, 2011)

2.4. Akademik Başarı

Başarının tanımının eleştiriler ve zorluklar olmadan yapılamayacağını söyleyen Alegria ve Rosal (2013, 177) yeterli performansın, mümkün olan çabayla en kısa zamanda en iyi sonuca ulaşma olduğunu belirtmiştir. Alegria ve Rosal'a göre akademik performans farklı elementlerden etkilenebilir:

- Öğrenciler ve öğrencilerin kendi ilerlemeleri hakkındaki fikirleri
- Öğretmenler ve okul aktivite programı
- Çocuklarının okul performansını takip eden aileler
- Sistemin kalitesini arttırmak için çabalayan yönetim
- Okulun etkililiğini değerlendiren toplum

Akademik başarı kolay bir konu değildir çünkü birçok değişkenden etkilenir. Baltaş'a (2006, 31) göre de başarıya giden yol kolay değildir. Zaman ister, emek ister,

inanç ister ve her şeyden önemlisi cesaret ve kararlılık zemininde filizlenmeye gereksinim duyar. Öğrenmeden yaşamak, hayatı sürdürmek mümkün değildir. Yaşamın ve toplumun hayat kalitesini artırmak, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerle olanaklıdır. Başarıya ulaşmak için ne yapılmalıdır? Başarıya ulaşmak için çok çalışmak değil; etkili çalışmak gereklidir. Etkili çalışmak ise zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanmaktır. Başarılı olmak için, amacın açık ve net tanımlanmış olması ve bu amaca yönelik yıllık, aylık ve haftalık programların yapılması temel şarttır.

Peled (2011, 19) akademik başarı için büyük öneme sahip olan, öğrenme ile ilgili üç sır açıklamaktadır. Birinci sır, öğrenmenin pasif bir aktivite olmadığıdır. Akademik başarı öğrenilen materyal ile aktif etkileşim gerektirir. İkinci sır, akademik başarı için kişinin yaratıcılığını kullanması gerektiğidir. Evrendeki her bireyin yaratıcılık kapasitesi vardır. Yaratıcılık bizim doğuştan kazanılmış bir hakkımızdır. Bu ilk iki sır, doğdukları andan itibaren her insanda var olan niteliklerle ilişkilidir. Üçüncü sır, akademik başarı zaman gerektirir. İnsanların zamanı nasıl kullandığı birçok faktöre bağlıdır. Başarılı insanlar, öğrenme için çok zaman ayıran insanlardır.

Eğitim camiasında başarının birçok faktöre bağlı olduğunu söyleyen Gqweta'ya (2013, 74) göre öğrenci, tüm bu faktörlerin döndüğü eksen noktasıdır. Bu yüzden, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki kadar öğrencinin öğrenmeye karşı sergilediği tutum da başarı için önemlidir. Sonuç olarak öğrencinin olumlu tutum sergilediği destekleyici bir çevre öğrenci başarısı için gereklidir. Ancak başarıyı arttıracak açık stratejilerin olmaması ve düşük akademik performans öğrencilerin daha az başarılı olması ile sonuçlanabilir. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmen merkezli yaklaşımlardan, öğrenci merkezli yaklaşımlara geçiş yapılmalıdır.

Ailelerin otoriter tavrının okul başarısını kolaylaştırdığı hipotezini test etmek isteyen Steinberg ve diğerleri (1989) yaptıkları çalışmada ailelerin otoriter bir tutum sergilemelerinin ergenlerin akademik başarısını kolaylaştırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Ailelerinin sıcak, demokratik ve sıkı davrandığını bildiren ergenler başarıya karşı olumlu tutum geliştirmede diğerlerine göre daha üstün çıkmıştır. Sonuç olarak bu öğrencilerin okulda başarılı olması daha muhtemeldir.

2.5. Yabancı Dil Öğretimi

Çok erken yaşta dil edinimi sıklıkla tercih edilmektedir çünkü ikinci yabancı dilde arzu edilen yetkinliğe (ana dil gibi) yol açtığı düşünülmektedir. Çalışmalar, daha genç yaşlarda dil öğrenen kişilerin daha ileriki yaşlarda dil öğrenenlere kıyasla fonoloji gibi bazı yetkinlik alanlarında bir avantaja sahip olabileceğini göstermesine rağmen yalnızca erken yaşta yabancı dil edinimine başlamanın daha fazla yetkinlik ve hatta ana dil gibi yeterlilik kazandırmada yeterli olmadığı ileri sürülmüştür (Wilton, 2009, 46).

Çok dilli olmak ikiden fazla dilde yeterli olmak demektir. Örneğin, böyle bir durumda İsviçre’de büyüyen bir bireyin Romans (İsviçre’de konuşulan Rhaeto-Latin lehçesi), İtalyanca ve Almancada yetkin olması beklenebilir. Ancak bu tek ve ilk dil ile büyüyen ve daha sonra okuldaki eğitimi esnasında iki veya daha fazla dil öğrenen bir kişi için de geçerlidir (Hufeisen ve Jessner, 2009, 110).

Dört adet dil becerisi vardır. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bygate’e (2009, 401-402) göre konuşma, dil öğrenmenin hiç de kolay bir parçası değildir. İnsanlar oldukça etkili bir şekilde okuyabilirler ve yazabilirler, yazılı kelimeler üzerinden başarılı bir şekilde öğrenebilirler, fakat konuşma yeteneği bunu her zaman takip etmez. Konuşma, yabancı dille ilgili farklı bir uğraştır, ve dolayısıyla öğrenme faaliyetleri farklı türler gerektirir. Aslında buradaki anahtar, konuşulan dile ulaşmadaki

zorluk olabilir. Konuşmanın öğreniminde ve öğretimindeki asıl sorun budur. Öğretmenler, öğrenenlerin neyi anlayıp anlamadığı ve herhangi bir düzeltmenin gerekip gerekmediği konusunda doğrudan kanıt elde etmek için konuşma becerisinden yararlanabilirler.

Kelime öğrenimi de konuşma kadar önemli bir konudur. Yabancı dilde kelime öğrenimi kolay bir iş değildir. Öğrendiğinizi düşündüğünüz birçok kelimeyi bir süre sonra hatırlayamadığınızı siz de tecrübe etmişsinizdir. İnal (2012) öğrendiğimiz kelimeleri cümle içinde kullanmamızı ve ilişkilendirmemizi önermektedir. Kelimeleri zihninizde görselleştirmek önemlidir. Kelime öğrenmek, sadece söz konusu kelimenin sözlük anlamını bilmek değildir; aynı zamanda o sözcüğü sevmek, sözcükle iletişim kurmak, kullanmak ve değerlendirmektir. Her gün 10-15 arasında sözcük öğrenirseniz bir yıl içinde yaklaşık 3000-4000 arasında sözcük öğrenmiş olabilirsiniz. Kelimeleri liste liste yazarak ezberlemeye çalışmanın, kalıcı öğrenmeye katkısı olmayacağını bilmesi önemlidir. Kelime listeleri, sınavlar sonrası uçup gider. Kelimelerin birlikte kullanıldığı sözcük ve yapıları öğrenmeniz ve söz konusu kelimeleri bir bağlam içinde kullanmaya çalışmanız, daha çok faydalı olacaktır.

Zamanla her şey değişmektedir, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi de bu değişimden nasibini almıştır. Carter (2006, 2) gözlemlediği bu değişimden kitabında da bahsetmektedir. Ona göre bugünün yabancı dil öğrenen öğrencileri daha akıcı ama daha az doğru konuşmaktadır. Bugünün yabancı dil öğrenen öğrencilerinin amaçları önceki nesil öğrenenlerden farklıdır. Bazı yabancı dil öğrencileri hala geleneksel dil kariyerlerine (çevirmenlik ve yabancı dil öğretmenliği gibi) heves etse de birçoğu etmemektedir. Diğer ülkelerdeki yaşlıları gibi öğrencilerin çoğu dil öğrendikleri ilk yılı, dille alakalı olmayan başka bir alana geçişte atlama taşı olarak görmektedir.

Zamanla değişen sadece yabancı dil öğrenenlerin amaçları değildir, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerde değişiklik göstermiştir. Öğrencilerin “dinle- alıştıırma yap-yaz” monotonluğunda bir ara vermeye ihtiyaçları olduğunu söyleyen Blaz’a (2013a, 91) göre, çapraz bulmaca, kelime arama, adam asmaca bile hızla eskimektedir. Sınıfa gelen tüm öğrencilerin farklı zekâ türlerinde olabileceğini hatırlatan Blaz (2013a, 23-24) tüm zekâ türlerinin eşit derecede öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden, öğretmenler tüm zekâ türlerine yönelik uygulamalarla öğretimlerini çeşitlendirmelidir. Elbette her ders tüm öğrenme stillerine yönelik uygulama yapmak hem pratik değildir hem de saçmadır ancak çeşitlilik katmak için gösterilecek çok küçük bir çaba bile öğrencilerin performansına ve sizin hakkınızdaki memnuniyetlerine büyük bir kar sağlayacaktır. Öğrencilerinizin farklı öğrenme stillerine sahip olabileceğinin farkında olmanız, onların nasıl daha iyi öğrenen olabilecekleri konusunda yardımcı olmanızı sağlar. Örneğin, özellikle müzik zekâsına sahip olan öğrencilere fiil eklerini şarkı yaparak öğrenmeleri tavsiye edilebilir, veya kinestetik öğrenciler her özneyi ya da fiil ekini farklı bir mimik veya hareketle ilişkilendirebilirler. Öğrencilerin sınıf dışındaki materyalleri öğrenmek için daha fazla gelişmiş olan zeka türlerini nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmek, sizi her seferinde her zeka türüne uygulama yapmaktan kurtarır. Değerlendirme yöntemleri de değişmelidir. Dilsel zeka, dinlemeyi, okumayı, yazmayı ve konuşmayı (yabancı dil sınıfında yaptığımız her şeyi) kapsar. Birçok standart yabancı dil testi bu tek zeka türüne uygulama yapar. Değerlendirme, farklı zeka türleri kullanılarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri öğrenci portfolyoları, bağımsız projeler, öğrenci günlükleri ve yaratıcı görevler gibi materyallerin kullanımına izin vermelidir.

İnal’a (2012) göre yabancı dil öğrenimi ve öğretilimi oldukça güzel bir deneyimdir. Yabancı dilde uluslararası düzeyde dil yeterliliğine sahip olmak, zaman ve

emek isteyen bir süreçtir. Söz konusu sürecin önemli dört unsuru vardır: öğrenciler, öğretim elemanları, iletişim odaklı öğretim teknikleri ve iyi tanımlanmış program uygulama basamakları. Dört unsurdan birinde yaşanan sorunlar, program hedeflerine ulaşmayı olumsuz etkiler. Öğrenmek, motivasyon ve başarı, anahtar sözcüklerdir. Başarıya ve öğrenmeye odaklanmış öğrencilerin, her durumda başarılı olmaları ise kaçınılmazdır. Öğrenilen yabancı dil öğrencilerin, kendilerinin dışına çıkıp bir başka hayatın içine girmeleri ve başka bir kültürü tanımaları anlamına da gelir.

Blaz (2013b, 17-116) yabancı dil eğitimi ulusal standartlarının beş amaç etrafında toplandığından bahsetmektedir: İletişim, Kültür, Bağlantılar, Kıyaslamalar, Topluluklar (five Cs: Communication, Cultures, Connections, Comparisons and Communities).

İletişim (Communication): İster yüz yüze olsun, ister yazılı olsun iletişim, ikinci dil çalışmalarının kalbidir. Hem bilgi hem de etkinlikler anlaşılır olmasının yanı sıra ilginç, alakalı ve motive edici olmalıdır. Bunu yapmanın en iyi yolu öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok gerçek konuşmalarla, haberlerle, yazılı metinlerle ve diğer görsel materyallerle irtibata geçmesini sağlamaktır. Eğer öğrenciler kullanılan materyalin gerçek olduğunu bilirse ve eğer bu (müzik videoları, filmler, çizgi romanlar gibi) onlara ilginç gelirse, istekli olacaklar ve motiveleleri artacaktır. İstek, yabancı dil çalışmalarındaki başarıyı etkileyen en önemli faktördür. Unutulmaması gereken diğer bir önemli nokta da öğrencilerin katılım için zorlanmaması gerektiğidir. Bunun için kukla ya da rol oynama kullanılabilir.

Kültür (Cultures): Kültür yabancı dil öğreniminde en önemli ikinci bileşendir. Öğrenciler, dilin kullanıldığı kültürel bağlama hakim olmadıkları sürece bir dile tam anlamıyla hakim olamazlar bu yüzden hedef dilin kültürel bilgisi gereklidir. Sanat,

müzik, sinema, edebiyat, yemek yapmak ayrıca tanışma gibi sosyal davranışlar, tatiller, törenler, evlilik ve cenaze töreni gibi dini ayinler kültürün parçalarıdır.

Bağlantılar (Connections): Bağlantılar kurmak yabancı dil öğreticilerinin en önemli görevlerinden biridir çünkü bu bağlantılar beynin yabancı dili depolamasını kolaylaştırır. Özel bir yabancı dil bölümü oluşturmaktansa, bilgiler zaten depolamanın yapıldığı alanda depolanabilir. Disiplinler arası öğrenme bugünün eğitim anlayışında önemli bir yere sahiptir. Bu anlayışa göre öğrenme belli bir disiplinle sınırlı olmamalıdır. Ancak bu bütün üniteleri diğer öğretmenler ile görüşerek, disiplinler arası üniteler haline getirmek değildir. Önce küçük bir başlangıç yapın ve fen bilimleri öğretmeni ile görüşüp yağmur ormanları ile ilgili bir ünite işleyerek fen bilimlerinde kullanılan bazı terimleri öğretebilirsiniz. Müzik öğretmeni ile görüşüp öğrencilerin hedef dilde bir şarkı söylemelerini sağlayabilirsiniz. Böylece öğrencileriniz diğer derslerde öğrendiği bilgiyi ve beceriyi derse katabilir.

Kıyaslamalar (Comparisons): Bu standart, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kullanımı için en az kaynağa sahip olunanıdır. Kısacası, çok az yazılı metin bu standart için strateji ve öneri içerir. Herhangi bir sınıfta bu standardı kullanabilmenin anahtarı, öğrencilerin ana dilleri ile hedef dillerinin birçok dilsel ve kültürel özelliklerini kıyaslayabilmeleri ve analiz edebilmeleri için onlara fırsat vermektir. Bir dil, bir diğer dilden kelime almış olabilir. Bu kelimeler araştırılabilir. Deyimler, bir diğer dile çevrilemezler ancak iyi bir iletişim için önemlidirler. Kelimelerin dizimi başka dillerde farklılık gösterebilir. Bu noktalara dikkat çekilebilir.

Topluluklar (Communities): Bu standardın amacı öğrencilerin hedef dili, dünyanın herhangi bir yerinde farklı bağlamlarda kültürel olarak uygun şekilde çok dilli topluluklarda kullanabilmeleridir. Hem bu standart hem de diğer standartlar için hatırlanması gereken kelime “yaşam”dır. Bizler öğrencilerimize tüm yaşamlarında

kalacak, seçmiş oldukları kariyere yardımcı olabilecek, birçok şekilde yaşamlarını zenginleştirecek bir şey vermek isteriz. Bunun için sadece kısa dönem yeterliliklerini değerlendirmeliyiz ve uzun dönemde oluşacak etkiler için endişelenmemeliyiz. Bu standardın ana fikri dilin bir iletişim aracı olduğudur.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan yansıtıcı düşünme ve akademik stres ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bir takım çalışmalara yer verilmiştir. Yansıtıcı düşünme becerisi hakkında ülkemizde yapılan araştırmalar, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanları üzerinde yürütülerek yansıtıcı düşünceye ilişkin görüş ve algıları tespit etmeyi ve yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamaların etkililiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Akademik stresle ilgili yurt içinde yapılmış pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. O sebeple özellikle yurt dışındaki çalışmalar incelenmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yansıtıcı Düşünme

Baş ve Beyhan (2012), tarafından yapılan “İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi” isimli çalışmada yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bunun için ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma, Niğde’de bulunan bir ilköğretim okulundan toplam 64 adet yedinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere beş hafta süreyle yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek yoluyla kendi öğrenme ve düşünme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını arttırmak ve yansıtıcı düşüncelerini sağlamak amacıyla faaliyetler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerini üzerinden herhangi bir öğretim faaliyeti gerçekleştirilmemiştir. Sonuç olarak, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı

etkinliklerle yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığı da ortaya çıkmıştır.

Tok (2008a) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Hatay ili merkez ilçesinde gerçekleştirilen bu çalışma 5. sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 36 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları belirlemek için Fen Bilgisi Başarı Testi ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemek için Fen Bilimleriyle İlgili Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yansıtıcı düşünme etkinliklerinden iki kolonlu yazılar ve öğretmen günlükleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki akademik başarılarını arttırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Bayrak ve Koçak Usluel (2011), yaptıkları çalışmada, ağ günlük uygulamasının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmeyi ve öğrencilerin bu uygulama ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerisinin, öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubu, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 57 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, tek gruplu ön test-son test deneysel desen ve açıklayıcı desen olarak düzenlenmiştir. Veriler, “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Testi”, “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” ve öğrencilerin ağ günlüğü ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış dört açık

uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, ağ günlüğü uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisinde bir farklılık meydana getirmediği ortaya çıkmıştır. Ancak yansıtıcı düşünme becerisinin derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Baş ve Kıvılcım (2012) liselerde öğrenim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları bu çalışmanın örneklemini Niğde il merkezinde bulunan toplam 6 resmi lisede öğrenim görmekte olan 410 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği” ve öğrencilerin birinci dönem karne notları kullanılmıştır. Veriler, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ve çoklu regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Sonuçta, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin tüm alt boyutları ile hem matematik hem de geometri dersindeki akademik başarı arasında anlamlı ve yüksek pozitif bir ilişki olduğu ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Ersözlü ve Kazu (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Deney grubunda 36 öğrenci, kontrol grubunda ise 40 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde günlük tutma ve sorgulama stratejileri kullanılmıştır. Akademik başarı ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeyinde sorulardan oluşmaktadır. Elde edilen veriler ışığında, yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren etkinliklerin bilgi düzeyinde bir farklılık oluşturmadığı, ancak kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamlı farklılık içerdiği söylenebilir.

Tok (2008b), yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisini belirlemek amacıyla MKÜ eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 63 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla, deneysel araştırma modellerinden kontrol gruplu ön ve son test modeli kullanılırken, deney grubundaki öğrencilerin çalışma ile ilgili performanslarını ve görüşlerini belirlemek için betimsel yöntemden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında, tutum ölçeği, iki kolonlu öğrenme yazıları ve performans değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca yansıtıcı düşünme etkinlikleri, deney grubundaki öğrencilerin performansları üzerinde etkili olmuştur. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin kişisel yansıtımları temel alınarak, öğrencinin kendi çalışmaları, öğrenme etkinlikleri ve öğretim elemanı tutumları hakkındaki yansıtımları tartışılmıştır.

Coşkun (2010) tarafından yapılan çalışmada Coğrafya dersi iklim konusunda yaşanan proje tabanlı öğrenme süreci sonrasında öğrencilerin sürece yönelik tutmuş oldukları değerlendirme defterindeki ifadelerine göre yansıtıcı düşünme yeteneklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu 24 öğrenciden oluşmaktadır. Süreç sonrasında öğrenciler tarafından yazılan değerlendirme defteri doküman inceleme tekniği ile değerlendirilmiştir ve ifadeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin yansıtıktıkları düşünceler, tanımlayıcı ve eleştirel yansıtıcı düşünme olarak iki başlık altında toplanmıştır. Sonuç olarak öğrenciler, proje tabanlı öğrenme süreciyle ilgili yansıtıcı düşüncelerini daha çok tanımlayıcı biçimde ifade etmişlerdir. Düşüncelerini eleştirel ifade eden öğrenciler ise tanımlayıcıya göre daha azdır.

Meral ve Semerci (2009), yeni ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncülerinin hangi seviyede olduğu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise 120 İngilizce öğretmenidir. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Veriler, “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır ve SPSS ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak eleştirel düşüncülerini, ancak “doğruyu arama” ve “sistemlilik” alt boyutlarında kısmen eleştirel düşüncülerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşüncülerini, ancak “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşüncülerini vurgulanmıştır. Sonuçta İngilizce öğretmenlerine bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği söylenmiştir.

Köksal ve Demirel (2008), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilerek öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 12 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden “Karma Yapı: Deneysel Desen, Nitel Veri Toplama ve İçerik Analizi” seçilmiştir. Belirlenen yöntem ve oluşturulan temel yapı çerçevesinde araştırmanın deseni olarak durum çalışması (case study) seçilmiştir. Programın değerlendirilmesinde; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Programa yönelik; tasarım kararlarını yansıtma, öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerini

yansıtma boyutunda sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen özelliklerinden kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin sergiledikleri öğretmen özellikleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Dilci ve Babacan (2012), ilköğretim 5. sınıf programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisi araştırmaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma betimsel nitelikte olup tarama (survey) modeline dayalı nicel bir çalışmadır. Çalışma grubunu Sivas merkezde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 160 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ilköğretim programının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenen değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Gürol'un (2011) bugünün eğitim sürecinde önemli sorunların çözümünde kullanılacak düşünme modunun, hem öğretmenler hem de öğrenciler için yansıtıcı düşünme olduğunu savunduğu bu çalışmasının amacı öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemektir. Bu çalışmada betimsel ve tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya yüz kadın, yüz otuz üç de erkek olmak üzere toplam iki yüz otuz üç aday öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonunda yansıtıcı düşünmenin, öğretmen eğitimi için vazgeçilmez bir düşünme modu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aday öğretmenlerin genellikle yansıtıcı düşünmeye göre hareket ettikleri tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yansıtıcı Düşünme

Vaiyavutjamai ve diğerleri (2012) tarafından yapılan “Yükseköğretim öğrencileri arasında yansıtıcı düşünmeyi teşvik etmek için işbirlikli eylem araştırması” isimli çalışmada, araştırmayı yapan dokuz öğretim elemanı kendileri ve lisans ve lisansüstü öğrencileri arasındaki yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesini incelemişlerdir. Bu çalışmada, a) işbirliğine dayalı araştırmaların yürütülmesi için eğitmenlerin kendi yeteneklerini geliştirmek, b) öğrenciler arasında yansıtıcı düşünmeyi teşvik edici aktiviteleri uygulamak ve geliştirmek, c) öğrencilerin yansıtıcı düşünme konusundaki proje faaliyetlerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Etkin yansıtıcı düşünmeye katkı sağlayan altı öğretim faaliyeti tespit edilmiştir: yansıtıcı görevler, seminer, kaynakları öğrenme, grup süreçleri, davetli konuşmacı ve problem kurma ve çözme. Çalışma dokuz öğretim görevlisi ve 126 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, işbirlikli eylem araştırmasının öğretim görevlilerinin kapasitelerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Güven ve ekip çalışmasının hakim olduğu bir ortamda öğrenme deneyimlerini özgürce paylaşmış ve takımca öğrenmenin uygulanmasında destekleyici bir topluluk haline gelmişlerdir. Analiz sonuçlarında verilen detaylar, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin de büyük ölçüde geliştiğini göstermiştir.

Morris (2000) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde Newfoundland ve Labrador’da bulunan eyalet üniversitesinde, iki yıllık bir diploma programının ilk yılını tamamlamış olan erken çocukluk eğitimi öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Erken çocukluk eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 7 öğrencinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin ve davranışlarının betimsel kanıtını belirlemek için nitel bir araştırma tasarımı seçilmiştir. Araştırmanın evreni, yaşları 20 ila 58 arasında değişen, ortalama 37 yaşında olan 72 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem 6 kadın ve 1 erkek olarak belirlenmiştir. Veriler, öğrenciler tartışma

gruplarıyla, rehberli günlük yazmayla ve uygulama gözlemlerinin tartışmasıyla meşgulken toplanmıştır. Toplamda 622 yansıtıcı düşünme cevabı elde edilmiştir. Araştırmacı, iki yıllık bir diploma programının birinci yılını bitirmiş olan, bu erken çocukluk eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Lee (2005), tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme becerisini değerlendirmek için kriterleri gözden geçirmek ve yansıtıcı düşünme sürecinin nasıl geliştiğini incelemektir. Öğretmen adaylarının yansımaları iki açıdan değerlendirilmiştir: içerik ve derinlik. Bu çalışmada, verileri analiz etmek için bir zemin teori yaklaşımı benimsenmiştir. Veriler üç ana kaynaktan elde edilmiştir: görüşmeler, gözlemler ve yazılı dökümanlar(anketler ve günlük yazıları gibi). Çalışma grubu üç öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışma, bir öğretmen eğitim programıyla birleştirilerek deneyim türleri de dahil olmak üzere yansıtıcı düşünme kalitesinin nasıl ölçülebileceğini, yansıtıcı düşünmenin nasıl geliştirilebileceğini ve yansıtıcı uygulayıcıların nasıl yetiştirilebileceğini içerir. Elde edilen bulgulara göre her bir birey, aynı durumu kendi filtreleriyle görüntülediği için, yansıtıcı düşünmenin içeriğinde ve derinliğinde farklılıklar bulunmuştur. Her bir katılımcı düşüncelerini ifade ederken farklı kapasiteler ve farklı tercihler göstermiştir, bazıları yazılı yansıtılardan çok sözlü formatlarda daha derin yansıtma gösterirken, bazıları için de bu tam tersi olmuştur.

Choy ve Oo (2012), eleştirel düşünme için bir öncül olan yansıtıcı düşünme kavramının yeterince araştırılmadığını ve çoğu araştırmanın bu iki kavramın nasıl birleştirilebileceğine dair herhangi bir etkili yöntem sunmadığını belirtmiştir. Bu çalışma, yansıtıcı düşünme ve onun eleştirel düşünmeyi teşvik etme yeteneği arasında bir bağlantı göstermeyi amaçlamıştır. Araştırma soruları hem yorumlayıcı yaklaşımın

hem de istatistiksel analizin kullanımına imkan tanımaktadır. Araştırmada 33 maddelik bir likert tipi anket kullanılmıştır. Bu çalışmada, yüksek öğretim kurumlarından toplam 60 katılımcı, öğretim uygulamalarına hangi düzeyde yansıtıklarının belirlenmesini sağlayan bir ankete cevap vermeye gönüllü olmuşlardır. Öğretmenler genellikle eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi gereken bir şey olduğunu belirtmişlerdir ancak araştırmalar bunu nasıl etkili bir şekilde yapacaklarını bilmiyor olduklarını göstermiştir. Onlar yansımının göstergesi olan dört öğrenme sürecini uygulamamış gibi görünmektedirler: varsayım analizi, bağlamsal farkındalık, yaratıcı tahmin ve yansıtıcı şüphecilik. Sonuçlar, öğretmenlerin çoğunluğunun, kendi kendini değerlendirmeyi sadece işlerini düzgün bir şekilde yaptıklarından emin olmak için kullandıklarını göstermektedir. Onların öğrenciyi ya da öğrenmeyi geliştirmek veya zenginleştirmek amacıyla kendi performanslarını arttırmak istediklerine dair hiçbir gösterge yoktur. Elde edilen bulgular, bu öğretmenlerin öğrencilerden gelen geri bildirimde değer vermediğini ortaya çıkarmıştır.

Stamper (1996), tarafından yapılan doktora tezinde yansıtıcı günlüğün bir varyasyonu olarak kullanılan bilgisayar aracılığıyla, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi anlamaları ve bu beceriyi geliştirebilmeleri için yollar bulmaları bu çalışmanın odak noktası olmuştur. Bu çalışma nitel bir çoklu durum çalışmasıdır. Görüşme ve metin yorumlama içeren verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde yorumlayıcı yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışma için 6 adet öğretmen adayı seçilmiştir. Öğrenciler bilgisayar aracılığıyla günlük girdilerini, açık bir şekilde yazılı günlük yönergeler rehberliğinde haftalık olarak yazmışlardır ve bu girdilerini araştırmacıya mail atmışlardır. Analiz edilen yazılı metnin çoğunu bu günlük girdiler ve iki yansıtıcı yazı görevi oluşturmaktadır. Rehber doğrultusunda bilgisayar aracılığıyla günlük yazma görevi ve yansıtıcı yazı görevi bu çalışmada yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek

için kullanılan öğretimsel yöntemi oluşturur. Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki, bilgisayar aracılığıyla günlük yazma yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullanılabilir ve açık bir şekilde yazılmış yönergeler kullanmak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme kavramını anlamalarını sağlamak için önemlidir.

2.6.3. Yurt İçinde Akademik Stres

Aydın ve diğerleri (2011) “Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması” isimli makalesinde öğretim görevlilerinin stres kaynaklarını incelemiştir. Çalışma grubu 180 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Çeşitli kaynaklardan da yararlanılarak ve araştırmanın içeriğine uygun olarak bir anket hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır: örgütsel faktörler, stres, fiziksel çevre faktörleri, bireysel faktörler. Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin stres düzeyleri üzerinde etkili olan faktörlerin bireysel ve örgütsel faktörler olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle öğretim üyelerinin gürültü, aydınlatma ve kalabalık ortam gibi fiziksel çevre faktörlerinin kendilerinde stres yaratmadığı kararına varılmıştır.

Kelecioğlu ve Bilge (2009) yaptıkları çalışmada “Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri”ni Türkiye’deki lise öğrencilerine uyarlamışlardır. Ölçek iki boyutludur. İlk boyut aile/öğretmen beklentileri, ikinci boyut ise kendine ilişkin beklentilerdir.

2.6.4. Yurt Dışında Akademik Stres

Leung ve diğerleri (2010), “Çocuklarda Akademik Stres ve Kaygı: Anne-Baba Desteğinin Rolü” isimli Hong Kong’da yapılan çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin akademik stresi ve ruh sağlığı arasındaki ilişkide anne baba desteğinin rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kesitsel çalışmanın katılımcıları 1171 adet beşinci ve altıncı sınıf öğrencileridir. Bu iki yılın akademik sonuçları ortaokula yerleşirken

kullanılacağı için öğrencilerin üzerinde oluşan baskı yükselme eğilimindedir. İlkokul öğrencileri üzerindeki yoğun baskı ve mevcut yeterli bir ölçeğin olmaması sebebiyle Hong Kong'taki ilkokul öğrencileri tarafından algılanan akademik stresin yoğunluğunu ölçmek için maddeler geliştirilmiştir. Verilerin, okullar ve sınıflar arasında tutarlı bir şekilde toplandığından emin olmak için, anket tecrübeli araştırma görevlileri tarafından sınıflarda yapılmıştır. Sonuçlar, akademik stresin öğrencilerin kaygı düzeyini arttıran bir risk faktörü olduğunu ve ebeveynlerin duygusal desteğinin çocukların daha iyi bir ruh sağlığına sahip olmasına katkıda bulunan koruyucu bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sharma ve Tanmeet (2012) tarafından yapılan "Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek ile Akademik Stresin Rolü" isimli çalışmada ergenler arasındaki algılanan sosyal destek ve akademik stres arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 280 ergenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Algılanan Sosyal Destek Çok Boyutlu Ölçeği ile Bisht Stres Pili Ölçeği algılanan sosyal desteği ve akademik stresi ölçmek için sırasıyla uygulanmıştır. Bulgular, algılanan sosyal desteği yüksek olan ergenlerin akademik stresin tüm alt boyutlarından düşük olduğunu göstermiştir. Bu, algılanan sosyal desteğin bireyin psikolojik ve sosyal işlevselliğini arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Tutarlı bir olumlu desteğin, bireyin stresi yönetilebilir bir seviyeye düşürme yeteneğini geliştirmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu çalışma sonucunda, genç yetişkinler arasında akademik stresin azalması için algılanan sosyal desteğin rolü ve önemi vurgulanmaktadır.

Nandamuri ve Ch (2011) yaptıkları çalışmada yönetim bölümünde yüksek lisans öğrenimi görmekte olan öğrenciler arasındaki akademik stres bileşenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Öğrenciler arasındaki akademik stresin üzerinde uzun çalışmalar yapıldığı ve araştırmacılar tarafından farklı farklı stres kaynakları belirlendiği

söylenen bu çalışmada strese sebep olan mikro konuları tanımlamak için öğretim programı ve öğretim, takım çalışması ile ilgili konular, değerlendirme ve yerleştirme gibi akademik stres bileşenlerinin her biri derinlemesine bir araştırma yapılarak incelenmeye çalışılacaktır. Takım çalışması ile ilgili dört stres kaynağı öne çıkarken öğretim programı ve öğretim bileşeni kapsamında yaklaşık on iki mikro konu, değerlendirme ile ilgili beş alt konu ve akademik stres bileşenlerinden yerleştirme kapsamında üç mikro konu tespit edilmiştir. Çalışma grubu, Hindistan'da bulunan Andra Pradeş'in Warangal bölgesine yayılmış çeşitli yönetim enstitülerinden 500 yönetim bölümü lisansüstü öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, mevcut önceki modellere göre araştırmacı tarafından tasarlanmış akademik stres anketi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, en büyük stres kaynağının öğretim programı ve öğretim olduğu ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla yerleştirme, değerlendirme ve takım çalışması izlemektedir.

Dalaviras (2001)'in doktora tezinde sporcu olan ve sporcu olmayan üniversitesi öğrencilerinin akademik strese nasıl tepki verdikleri ile ilgili araştırmalarda bir eksiklik gözüktüğü için sporcu olan ve sporcu olmayan üniversite öğrencilerinin akademik stresle başa çıkma becerileri incelenmek istenmiştir. Çalışma grubu, 82 sporcu olan üniversite öğrencisinden ve 99 sporcu olmayan üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, iki araç kullanılarak toplanmıştır: "Baş Etme Yolları Anketi" ve "Demografik Anket". Baş Etme Yolları Anketi, baş etme stratejilerini sekiz alt başlıkta ölçer: (a) yüzleşerek başa çıkma, (b) geride bırakma, (c) öz kontrol, (d) sosyal destek arama, (e) sorumluluğu kabul etme, (f) kaçış ve kaçınma, (g) planlı problem çözme, (h) pozitif yeniden değerlendirme. Toplanan veriler, akademik sınavların sebep olduğu stres durumunu kontrol etmek için sekiz baş etme stratejisi, cinsiyet, ırk ve atletik durumu $2 \times 2 \times 2$ MANCOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı iki değişkenli istatistiksel

analiz de tamamlanmıştır. Bulgular, sekiz baş etme stratejisi ile atletik durum, ırk ve yaş arasında birkaç önemli fark olduğunu göstermiştir. Beyaz olmayan üniversiteli sporcular ile sporcu olmayan üniversite öğrencileri, bir strateji olarak yüzleşerek başa çıkmada, geride bırakmada ve pozitif yeniden değerlendirmede önemli ölçüde yüksek bir puan elde etmişlerdir.

Sharma ve Kaur (2011) akademik görevleri ertelemenin öğrencilerin önemli stres sebeplerinden biri olduğunu söyleyerek cinsiyetin de ergenlik döneminde karşılaşılan duygusal sorunların türleri ve yoğunlukları açısından önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bunları göz önünde bulundurarak, bu çalışmada ergenler arasındaki erteleme ve akademik stresin cinsiyet farklılıkları keşfedilmek istenmiştir. Bu çalışma amaçlı örnekleme ile seçilen 40 ergen öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Erteleme Değerlendirme Ölçeği ve Öğrenci ve Akademik Stres Ölçeği ile elde edilmiştir. Sonuçlar, erteleme yapan öğrencilerin, erteleme yapmayan öğrencilere göre daha fazla akademik stres yaşadıklarını ortaya koymuştur. Erteleme durumuna bir bütün olarak bakıldığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak ertelemenin nedensel faktörlerinden biri olan başarısızlık korkusu alt boyutunda kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerden dikkate değer bir ölçüde yüksek çıkmıştır. Ayrıca akademik stres sonuçlarına bir bütün olarak bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha stresli olduğu ortaya çıkmıştır.

Kadapatti ve Vijayalaxmi (2012) üniversite öğrencileri arasındaki akademik stresin uzun yıllardır araştırılan ilgi çeken bir konu olduğunu söyleyerek stresin olumsuz algılandığı durumlarda veya stresin yoğunluğunun arttığı zamanlarda hem sağlığın hem de akademik performansın bundan etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple, bu çalışmada üniversite öncesi öğrencileri arasındaki akademik strese sebep olan faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcılar karma eğitim yapan dört

üniversiteden tesadüfî örnekleme metodu kullanılarak belirlenen 360 kız ve erkek üniversite öncesi öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma Katılım Envanteri'nden seçilen ilgili maddelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan Çalışma Alışkanlıkları Programı, Öğrencilerin Problemleri ve Uyum Envanteri'nden seçilen ilgili maddelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan Çalışma Sorunları Programı ve geliştirilen Öğrencilerin Kişisel Sorunları öğrencilerden bilgi toplamak için kullanılan ölçeklerdir. Sonuçlar, seçilen katılımcılar arasında akademik strese sebep olan faktörlerin yüksek beklenti, kötü çalışma alışkanlıkları, öğretim ortamı içerisinde değişim ve düşük sosyo-ekonomik koşullar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Hussain ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada kamu ve devlet liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik stres ve genel uyum düzeylerini incelemek ve aynı zamanda bu iki değişken arasındaki ilişkiyi görmek amaçlanmıştır. Bu amaçla 50 öğrenci kamu okulundan, 50 öğrenci de devlet okulundan, toplam 100 9. sınıf öğrencisi rastgele seçilmiştir. Akademik stres ölçümünde uygulanan Sinha ve Sinha Ölçeği stresin büyüklüğünü görmek için kullanılırken, Sinha ve Singh Ayar Ölçeği öğrenciler arasındaki uyum düzeyini incelemek için kullanılmıştır. Sonuçlar, akademik stres büyüklüğünün kamu liselerinde öğrenim gören öğrenciler arasında daha yüksek olduğunu ve devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin uyum düzeyleri açısından önemli ölçüde daha iyi olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, akademik stres ve uyum arasında hem öğrenci grupları hem de okul türleri açısından ters ama anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nangia ve Sareen (2011) "Ergenler arasında akademik ve sosyal stres azaltılmasında gevşeme teknikleri eğitim programının etkililiği" isimli çalışmalarını devlet okullarının 11. sınıfında öğrenim gören 39 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencileri eğitmek için stres yönetiminin gevşeme teknikleri konusunda yapılan

çalıştaydan sonra bir seminer verilmiştir. Bisht tarafından geliştirilen, Stres Pili Bisht Ölçeği, stres düzeyini ölçmek için kullanılmıştır. Çalışmada ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Son test, düzenli uygulamadan yirmi gün sonra aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Sonuçlar, gevşeme tekniklerinin ergenlerin akademik ve sosyal streslerini azaltmada son derece etkili olduğunu göstermiştir. Bu teknikler hem kız hem de erkek öğrenciler için eşit derecede etkili olmuştur.

Yan ve Berliner (2009) yaptıkları araştırmada Amerika'da eğitim görmekte olan Çinli uluslar arası öğrencilerin akademik yaşamlarının en stresli yönlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık bir saat sürmüştür ve cihazla kayıt altına alınmıştır. Çalışma, yaşları 22 ile 38 arasında değişen 18 Çinli öğrenci ile yürütülmüştür. Bulgular, bu çalışmada yer alan öğrencilerin çoğunun akademik stres düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çinli ve Amerikalı öğrenciler arasındaki kültür ve eğitim farklılıkları, Çinli öğrencilerin dil yetersizlikleri, Amerikalı öğretim üyeleri ile yetersiz etkileşimleri ve başarmak için duydukları yüksek motivasyonları Çinli öğrencilerin stres düzeylerini arttıran faktörler olarak bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve akademik stres düzeylerinin yabancı dil dersindeki akademik başarılarına etkisini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan bu araştırma, nicel araştırma türlerinden olan tarama (betimsel) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012, 77). Betimsel araştırmalarda, üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme etkinliği yoktur. Araştırmacı bu olgulara müdahale etmez. Onların akışını engellemez. Bir başka değişle ortama yeni bir değişken sokmaz. Olgu neyse, nasıl işliyorsa, öyle alıp inceler. Onun gelişme ve değişmesini sağlayacak herhangi bir etkinliğe girişmez (Sönmez ve Alacapınar, 2011, 46). Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılan frekans, yüzde, merkezi dağılım ölçüleri, değişkenlik ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi teknikleri içerir (Büyüköztürk, 2012, 5).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012/2013 eğitim öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 22164 öğrenciden oluşturmaktadır. Bu evrenin içerisinde tabakalı örnekleme yöntemiyle bir Fen Lisesi, bir Anadolu Öğretmen Lisesi, bir Anadolu Lisesi, bir Düz Lise ve bir de Meslek Lisesi seçilmiştir. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların garanti altına alındığı bir örneklemedir (Balcı, 2007, 85). Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen bu beş okulda öğrenim görmekte olan 9. , 10. ve 11. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. 12. sınıf öğrencileri bu çalışmaya dahil edilmemiştir, çünkü seçilen okulların bazılarında 12. sınıflarda yabancı dil dersi bulunmamaktadır. Toplanan veriler, her okul türü için 9. , 10. ve 11. sınıf kademelerinden dengeli sayıda elde edilmeye çalışılmıştır. Fakat bu çaba, okullarda sergilenen gönüllük esasından etkilenmiştir. Sonuç olarak örneklem 643 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Balcı'nın (2007) Anderson'dan aktardığına göre 50.000 evren için 381 kişiye uygulama yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın evreni 22164 kişiden oluştuğu için ulaşılan kişi sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 643 ortaöğretim öğrencisinin cinsiyet, yaş, okul türü ve sınıf gibi demografik bilgileri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	326	50.7
	Erkek	317	49.3
Yaş	15 yaş	138	21.5
	16 yaş	178	27.7
	17 yaş	244	37.9
	18 yaş	57	8.9
	Eksik veri	26	4.0
Okul türü	Fen Lisesi	139	21.6
	Anadolu Öğretmen Lisesi	139	21.6
	Anadolu Lisesi	108	16.8
	Düz Lise	137	21.3
	Meslek Lisesi	120	18.7
Sınıf	9. sınıf	150	23.3
	10. sınıf	164	25.5
	11. sınıf	329	51.2

Tablo 3.1 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğrencilerin 326'sının (% 50.7) kadın, 317'sinin (% 49.3) erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları 15 ila 18 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 138'i (% 21.5) 15 yaşındadır, 178'i (% 27.7) 16 yaşındadır, 244'ü (% 37.9) 17 yaşındadır ve 57'si (% 8.9) 18 yaşındadır. 26 öğrenci (% 4.0) yaşı ile ilgili bilgi vermemiştir. Öğrenim gördükleri okul türüne bakıldığında 139 öğrencinin (% 21.6) Fen Lisesi'nde, 139 öğrencinin (% 21.6) Anadolu Öğretmen Lisesi'nde, 108 öğrencinin (% 16.8) Anadolu Lisesi'nde, 137 öğrencinin (% 21.3) Düz Lise'de ve 120 öğrencinin (% 18.7) Meslek Lisesi'nde oldukları görülmektedir. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 150'si (% 23.3) 9. sınıfta, 164'ü (% 25.5) 10. sınıfta ve 329'u (%51.2) 11. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında bir yansıtıcı düşünme ölçeği, bir akademik stres ölçeği ve son olarak da öğrencilerin yabancı dil dersinde elde ettikleri başarı

puanları kullanılmıştır. Başarı puanları araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil dersi karne notlarıdır.

3.3.1. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilere ilk olarak yansıtıcı düşünme ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek, 2000 yılında Hong Kong Üniversitesi'nde görev yapmakta olan David Kember ve arkadaşları tarafından "Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking" isimli makalesinde geliştirilmiştir. Anket 16 madde içermektedir. Alışkanlık Haline Gelen Eylemler (Habitual Action), Anlama-Kavrama (Understanding), Yansıtma (Reflection) ve Eleştirel Yansıtma (Critical Reflection) şeklinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin cevaplanması "A-Kesinlikle katılıyorum, B-Katılıyorum (ama çekincelerim de var), C-Kararsızım, D-Katılmıyorum (ama çekincelerim de var), E-Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li likert tipi ölçek kullanılarak sağlanmıştır. Ölçek Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Güvenirlik

Tablo 3.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Alpha
Eylemler	1, 5, 9, 13	.54
Kavrama	2, 6, 10, 14	.50
Yansıtma	3, 7, 11, 15	.67
Eleştirel Yansıtma	4, 8, 12, 16	.50
Ölçeğin Tamamı	1-16	.74

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.2'de görüldüğü gibi hesaplanan güvenirlik (iç tutarlılık)

katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için .50 ve .67 arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tamamı için .74 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik katsayıları yeterli düzeydedir.

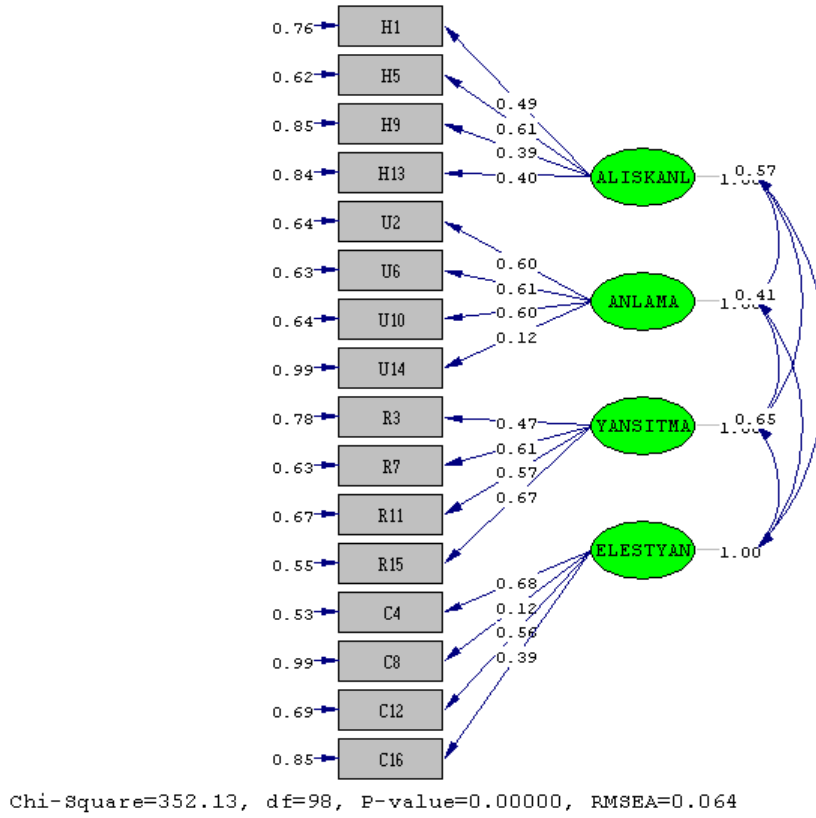
Geçerlilik

Tablo 3.3. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Değer
Kay-Kare/Serbestlik Derecesi	≤ 3.00	3.59
GFI	≥ 0.90	0.94
AGFI	≥ 0.80	0.91
NNFI	≥ 0.90	0.89
CFI	≥ 0.90	0.91
RMSR	≤ 0.10	0.092
RMSEA	≤ 0.06 veya ≤ 0.08	0.064

GFI=goodness-of-fit index (iyilik uyum indeksi)
AGFI=adjusted goodness-of-index (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi)
NNFI=non-normed fit index (normlaştırılmamış uyum indeksi)
CFI=comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)
RMSR=root mean square residual (artık ortalamaların karakökü, RMR)
RMSEA=root mean square error of approximation (yaklaşık hataların ortalama karakökü, RMSEA)

Tablo 3.3'te Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin geçerlilik çalışması çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI= 0.94, AGFI= 0.91, NNFI= 0.89, CFI= 0.91, RMSR= 0.092, RMSEA=0.064 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 3.1. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin t değerleri

3.3.2. Akademik Stres Ölçeği

Uygulanan akademik stres ölçeği 2012 yılında Glenn M. Calaguas tarafından geliştirilmiştir. “Survey of College Academic Stressors: Development of a New Measure” isimli makalesinde ölçeğin geliştiriliş aşamaları ve geçerlik güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır. Akademik stresi ölçen bu ölçek 67 maddeden oluşmaktadır. Anket, Kaydolma ve Kabul İle İlgili (Enrolment and Admission-Related), Dersler İle İlgili (Subject-Related), Öğretmen İle İlgili (Teacher-Related), Sınıf Arkadaşları İle İlgili (Classmate-Related), Ders Programı İle İlgili (Schedule-Related), Sınıf İle İlgili (Classrom-Related), Parasal Konular (Financial-Related) ve Beklentiler İle İlgili (Expectation-Related) şeklinde 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, “1-Hiç Stresli Değil, 2- Biraz Stresli, 3-Kısmen Stresli, 4-Oldukça Stresli” şeklinde 4’lü likert formundadır.

Üniversite öğrencilerinde akademik strese sebep olan faktörlerin araştırılmasını amaçlayan bu ölçek, lise öğrencilere uyarlanmıştır. Ölçek Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Güvenirlik

Tablo 3.4. Akademik Stres Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Alpha
Kayıt	1-8	.86
Dersler	9-26	.86
Öğretmen	27-29	.71
Sınıf Arkadaşları	30-34	.72
Program	35-44	.74
Sınıf	45-54	.87
Parasal	55-57	.85
Beklentiler	58-67	.86
Ölçeğin Tamamı	1-67	.93

Akademik Stres Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.4'te görüldüğü gibi hesaplanan güvenirlik (iç tutarlılık) katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları .71 ve .87 arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenirlik katsayıları yeterli düzeydedir.

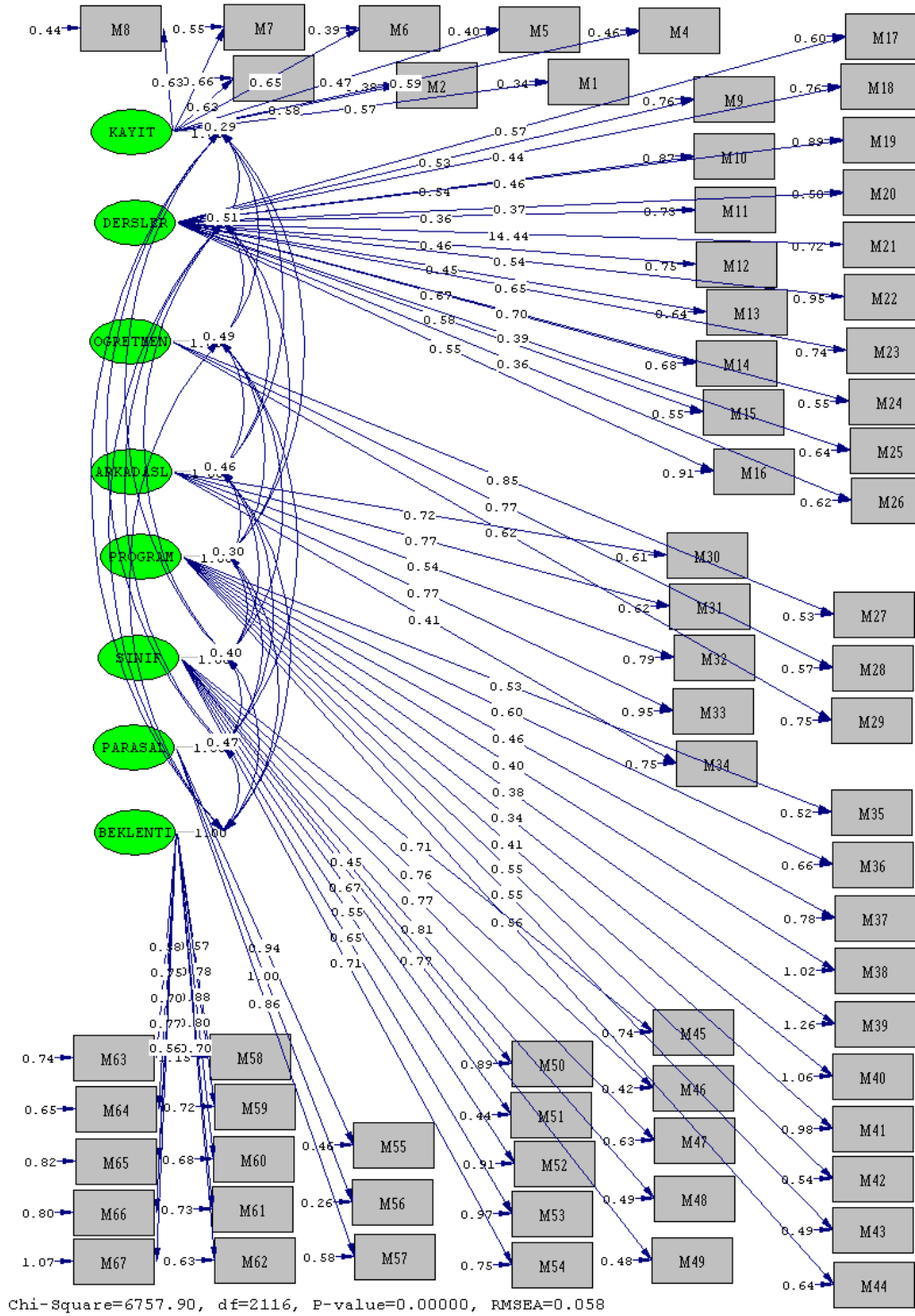
Geçerlilik

Tablo 3.5. Akademik Stres Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Değer
Kay-Kare/Serbestlik Derecesi	≤ 3.00 veya ≤ 5.00	3,19
GFI	≥ 0.90	0.76
AGFI	≥ 0.80	0.74
NNFI	≥ 0.90	0.93
CFI	≥ 0.90	0.93
RMSR	≤ 0.10	0.068
RMSEA	≤ 0.06 veya ≤ 0.08	0.058

GFI=goodness-of-fit index (iyilik uyum indeksi)
AGFI=adjusted goodness-of-index (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi)
NNFI=non-normed fit index (normlaştırılmamış uyum indeksi)
CFI=comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)
RMSR=root mean square residual (artık ortalamaların karakökü,RMR)
RMSEA=root mean square error of approximation (yaklaşık hataların ortalama karakökü, RMSEA)

Tablo 3.5'te Akademik Stres Ölçeği'nin geçerlilik çalışması çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI= 0.76, AGFI= 0.74, NNFI= 0.93, CFI= 0.93, RMSR= 0.068, RMSEA=0.058 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 3.2. Akademik Stres Ölçeğinin t değerleri

3.3.3. Yabancı Dil Dersi Başarı Puanları

Çalışmada yer alan ortaöğretim öğrencilerinin 2012/2013 eğitim öğretim yılı birinci kanaat döneminde karnelerinde yer alan yabancı dil puanları ele alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Kember ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılan “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” uygulanmıştır.
2. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeylerini ortaya koymak için Calaguas (2012) tarafından geliştirilen akademik strese sebep olan faktörlerin belirlenmesini sağlayan “Akademik Stres Ölçeği” Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra uygulanmıştır.
3. Katılımcıların 2012/2013 eğitim öğretim yılının birinci kanaat döneminde karnelerinde yer alan yabancı dil başarı puanları kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler aşağıda belirtilen istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir:

- 1- Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla akademik stres puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri SPSS 15.00 paket programında hesaplanmıştır.
- 2- Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi, öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi ve yaş değişkenine göre farklılık içerip içermediğini belirlemek için yine tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

- 3- Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla yansıtıcı düşünme puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri SPSS 15.00 paket programında hesaplanmıştır.
- 4- Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi, öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi ve yaş değişkenine göre farklılık içerip içermediğini belirlemek amacıyla yine tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.
- 5- Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri ile yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.
- 6- Öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler sonucu elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo haline getirilip yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeylerini belirlemek amacıyla akademik stres puanlarının ortalama, standart sapma ve minimum maksimum değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Akademik Stres Düzeylerine Göre Dağılımı

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Kayıt	643	8.00	32.00	15.50	5.13
Ders	643	18.00	69.00	41.35	9.84
Öğretmen	643	3.00	12.00	8.55	2.60
Arkadaş	643	5.00	20.00	10.49	3.71
Program	643	10.00	40.00	18.82	5.58
Sınıf	643	10.00	40.00	27.84	7.35
Parasal	643	3.00	12.00	6.91	3.01
Beklenti	643	10.00	40.00	24.41	7.62
Toplam	643	76.00	245.00	153.91	30.13

Tablo 4.1 incelendiğinde akademik stres ölçeğinin en fazla ortalamaya sahip olan alt boyutunun ders ($\bar{x} = 41.35$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan en az ortalamaya sahip olansa parasal ($\bar{x} = 6.91$) boyuttur. Standart sapmanın en fazla olduğu boyut ders (ss = 9.84) boyutudur. Standart sapmanın en az öğretmen (ss=2.60) alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi, okul türü ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak içinse tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4.2.1. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik stres düzeylerine ait bulgular

Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Akademik Stres Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Akademik Stres Kaynağı	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	P
Kayıt ve Kabul	Kadın	326	15.37	4.95	.675	.500
	Erkek	317	15.64	5.33		
Dersler	Kadın	326	42.25	9.88	2.368	.018*
	Erkek	317	40.42	9.72		
Öğretmen(ler)	Kadın	326	8.68	2.59	1.299	.194
	Erkek	317	8.42	2.60		
Sınıf Arkadaşları	Kadın	326	11.13	3.84	4.489	.000*
	Erkek	317	9.84	3.47		
Program	Kadın	326	18.33	5.62	2.270	.024*
	Erkek	317	19.32	5.51		
Sınıf	Kadın	326	29.08	7.19	4.393	.000*
	Erkek	317	26.56	7.31		
Parasal	Kadın	326	6.88	2.99	.260	.795
	Erkek	317	6.94	3.05		
Beklentiler	Kadın	326	25.39	7.79	3.329	.001*
	Erkek	317	23.41	7.31		
Toplam	Kadın	326	157.15	30.24	2.775	.006*
	Erkek	317	150.58	29.70		

p< .05

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik stres düzeylerinin derslerle ilgili [$t_{(641)}=2.36$, $p<.05$], sınıf arkadaşlarıyla ilgili [$t_{(641)}=4.48$, $p<.05$], programla ilgili [$t_{(641)}=2.27$, $p<.05$], sınıfla ilgili [$t_{(641)}=4.39$, $p<.05$], beklentilerle ilgili [$t_{(641)}=3.32$, $p<.05$] boyutlarında fark olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin program alt boyutunda erkeklerin akademik stres düzeylerinin ($\bar{x}=19.32$) ile kadınların akademik stres düzeylerinden ($\bar{x}=18.33$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dersler ($\bar{x}=42.25$; 40.42), sınıf arkadaşları ($\bar{x}=11.13$; 9.84), sınıf ($\bar{x}=29.08$; 26.56) ve beklentiler ($\bar{x}=25.39$; 23.41) boyutlarında kadınların akademik stres düzeyleri erkeklerden yüksek çıkmıştır.

Ölçeğin kayıt kabul, öğretmen ve parasal konularla ilgili alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

4.2.2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre akademik stres düzeylerine ait bulgular

Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin okul türlerine ilişkin akademik stres düzeylerinin ortalaması, standart sapması, varyans analizi ve LSD testinin sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Akademik Stres Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Akademik Stres Kaynakları/ Boyutları	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	F	P	Fark (LSD)
Kayıt Kabul	Fen Lisesi	139	13.27	4.24	17.23	.000*	A-B, A-C, A-D, A-E, B-C, B-D, B-E, C-D, C-E, D-E
	Anad. Öğret. L	139	15.74	4.42			
	Anadolu Lisesi	108	17.56	5.60			
	Düz Lise	137	14.43	4.64			
	Meslek Lisesi	120	17.19	5.66			
Dersler	Fen Lisesi	139	41.66	10.33	5.65	.000*	A-D, A-E, B-D, B-E, C-E, D-E
	Anad. Öğret. L	139	41.26	9.22			
	Anadolu Lisesi	108	40.66	8.94			
	Düz Lise	137	38.87	9.49			
	Meslek Lisesi	120	44.54	10.35			
Öğretmen	Fen Lisesi	139	8.53	2.63	3.10	.015*	B-E, C-D, D-E
	Anad. Öğret. L	139	8.41	2.55			
	Anadolu Lisesi	108	8.78	2.39			
	Düz Lise	137	8.05	2.83			
	Meslek Lisesi	120	9.13	2.41			
Sınıf Arkadaşları	Fen Lisesi	139	10.50	3.99	3.62	.006*	A-E, B-E, C-E, D-E
	Anad. Öğret. L,	139	10.45	3.54			
	Anadolu Lisesi	108	9.8	3.25			
	Düz Lise	137	10.14	3.73			
	Meslek Lisesi	120	11.54	3.78			
Program	Fen Lisesi	139	19.21	6.09	2.17	.071	
	Anad. Öğret. L	139	18.17	5.58			
	Anadolu Lisesi	108	18.64	5.09			
	Düz Lise	137	18.25	4.98			
	Meslek Lisesi	120	19.90	5.93			
Sınıf	Fen Lisesi	139	25.97	7.38	8.99	.000*	A-C, A-D A-E, B-D, B-E, C-E, D-E
	Anad. Öğret. L.	139	26.43	7.72			
	Anadolu Lisesi	108	28.11	7.04			
	Düz Lise	137	28.35	7.57			
	Meslek Lisesi	120	30.80	5.77			
Parasal	Fen Lisesi	139	6.54	3.07	5.14	.000*	A-E, B-E, C-D, C-E, D-E
	Anad. Öğret. L	139	6.71	3.07			
	Anadolu Lisesi	108	6.29	2.51			
	Düz Lise	137	7.14	3.17			
	Meslek Lisesi	120	7.87	2.92			
Beklentiler	Fen Lisesi	139	23.01	8.15	4.69	.001*	A-D, A-E B-E
	Anad. Öğret. L	139	23.22	7.23			
	Anadolu Lisesi	108	24.68	6.76			
	Düz Lise	137	24.98	7.87			
	Meslek Lisesi	120	26.54	7.37			
Toplam	Fen Lisesi	139	148.74	30.98	8.53	.000*	A-E, B-E, C-E, D-E
	Anad. Öğret. L	139	150.42	29.23			
	Anadolu Lisesi	108	154.58	27.27			
	Düz Lise	137	150.23	30.61			
	Meslek Lisesi	120	167.54	28.39			

Not: A: Fen Lisesi; B: Anadolu Öğretmen Lisesi; C: Anadolu Lisesi; D: Düz Lise; E: Meslek Lisesi

Tablo 4.3 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri kayıt boyutunda tüm okul türleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$F_{(4-638)} = 17.23, p < .05$]. Ölçeğin dersler alt boyutuna bakıldığında [$F_{(4-638)} = 5.65, p < .05$] Fen Lisesi ile Düz Lise'nin ve Meslek Lisesi'nin, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise'nin ve Meslek Lisesi'nin, Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi'nin ve Düz Lise ile Meslek Lisesi'nin arasında akademik stres düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçeğin öğretmen alt boyutunda [$F_{(4-638)} = 3.10, p < .05$] Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi'nin, Anadolu Lisesi ile Düz Lise'nin ve Düz Lise ile Meslek Lisesi'nin arasında akademik stres düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin sınıf arkadaşları alt boyutunda [$F_{(4-638)} = 3.62, p < .05$] Fen Lisesi ile Meslek Lisesi'nin, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi'nin, Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi'nin ve Düz Lise ile Meslek Lisesi'nin arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin sınıf alt boyutunda [$F_{(4-638)} = 8.99, p < .05$] Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi'nin, Düz Lise'nin ve Meslek Lisesi'nin, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise'nin, Meslek Lisesi'nin, Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi'nin ve Düz Lise ile Meslek Lisesi'nin arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçeğin parasal alt boyutunda [$F_{(4-638)} = 5.14, p < .01$] Fen Lisesi ile Meslek Lise'nin, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi'nin, Anadolu Lisesi ile Düz Lise'nin ve Meslek Lisesi'nin, Düz Lise ile Meslek Lisesi'nin arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ölçeğin beklentiler alt boyutunda [$F_{(4-638)} = 4.69, p < .05$] Fen Lisesi ile Düz Lise'nin ve Meslek Lisesi'nin, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi'nin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ölçeğin program alt boyutunda [$F_{(4-638)} = 2.17, p < .05$] ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri açısından fark bulunmadığı görülmüştür.

4.2.3. Ortaöğretim öğrencilerinin yaş değişkenine göre akademik stres düzeylerine ait bulgular

Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Akademik Stres Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Akademik Stres Kaynakları/ Boyutları	Yaş	N	\bar{x}	ss	F	P	Fark (LSD)
Kayıt Kabul	15 yaş	138	14.46	4.07	2.58	.053	
	16 yaş	178	15.84	5.58			
	17 yaş	244	15.74	5.13			
	18 yaş	57	16.10	5.82			
Dersler	15 yaş	138	41.54	10.35	0.14	.931	
	16 yaş	178	41.41	8.92			
	17 yaş	244	40.95	9.99			
	18 yaş	57	41.53	10.58			
Öğretmen	15 yaş	138	8.46	2.66	0.36	.778	
	16 yaş	178	8.51	2.54			
	17 yaş	244	8.69	2.54			
	18 yaş	57	8.40	2.92			
Sınıf Arkadaşları	15 yaş	138	10.65	4.20	0.10	.958	
	16 yaş	178	10.45	3.43			
	17 yaş	244	10.47	3.65			
	18 yaş	57	10.61	3.56			
Program	15 yaş	138	19.05	6.29	1.67	.170	
	16 yaş	178	18.16	5.06			
	17 yaş	244	18.82	5.40			
	18 yaş	57	19.94	5.75			
Sınıf	15 yaş	138	26.60	7.36	5.66	.001*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	16 yaş	178	26.84	7.53			
	17 yaş	244	28.54	7.24			
	18 yaş	57	30.51	6.97			
Parasal	15 yaş	138	6.62	3.24	3.12	.025*	1-4, 2-3, 2-4
	16 yaş	178	6.58	2.83			
	17 yaş	244	7.25	3.05			
	18 yaş	57	7.61	2.89			
Beklentiler	15 yaş	138	22.70	7.83	3.99	.008*	1-2, 1-3, 1-4
	16 yaş	178	24.42	7.50			
	17 yaş	244	25.45	7.58			
	18 yaş	57	25.22	7.61			
Toplam	15 yaş	138	150.08	33.41	2.03	.108	
	16 yaş	178	152.21	27.61			
	17 yaş	244	155.90	29.66			
	18 yaş	57	159.93	32.21			

Not: 1: 15 yaş, 2: 16 yaş, 3: 17 yaş, 4: 18 yaş

Tablo 4.4 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeylerinin sınıf, parasal ve beklentiler alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Sınıf alt boyutu incelendiğinde [$F_{(3-613)}=5.66, p<.05$] 15 yaş ile 17 yaş, 15 yaş ile 18 yaş, 16 yaş ile 17 yaş ve 16 yaş ile 18 yaş arasında akademik stres düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Parasal alt boyut incelendiğinde [$F_{(3-613)}=3.12, p<.05$] 15 yaş ile 18 yaş, 16 yaş ile 17 yaş ve 16 yaş ile 18 yaş arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Beklentiler alt boyutunda [$F_{(3-613)}=3.99, p<.05$] 15 yaş ile 16 yaş, 15 yaş ile 17 yaş ve 15 yaş ile 18 yaş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ölçeğin kayıt kabul, dersler, öğretmen, sınıf arkadaşları ve program alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin akademik stres düzeyleri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mı?” şeklinde belirtilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres Düzeyleri Ve Yabancı Dil Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson(Korelasyon) Analizi Sonuçları

	Puan	Kayıt	Ders	Öğretmen	Arkadaş	Program	Sınıf	Finansal	Beklenti
Puan									
Kayıt	-.174**								
Ders	-.069**	.405**							
Öğretmen	.008	.270**	.507**						
Arkadaş	-.025	.170**	.462**	.431**					
Program	-.112**	.303**	.516**	.321**	.331**				
Sınıf	-.078*	.212**	.337**	.352**	.435**	.279**			
Finansal	-.088*	.191**	.306**	.243**	.214**	.284**	.213**		
Beklenti	-.088*	.265**	.472**	.404**	.405**	.267**	.387**	.415**	

** p<.01

*p<.05

Tablo 4.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres Düzeyleri İle Yabancı Dil Dersindeki Her Bir Başarı Notunun İlişisine Ait Spearman (Korelasyon) Analiz Sonuçları

Akademik Başarı Notu	Kayıt	Ders	Öğretmen	Arkadaş	Program	Sınıf	Parasal	Beklenti	Toplam
1	.124**	.096*	.051	.003	.133**	.021	.070	.042	.106**
2	.094*	.048	.019	.064	.074	.053	.012	.074	.083*
3	-.031	-.039	-.072	-.011	-.034	.029	.060	.004	-.019
4	.055	-.011	-.004	-.041	-.039	-.017	-.053	.007	-.020
5	-.143**	-.028	.039	.007	-.041	-.057	-.052	-.080*	-.067

** p<.01

*p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile yabancı dil başarı puanları arasında kayıt [$r_{(643)} = -.174$; $p < 0.01$], ders [$r_{(643)} = -.069$; $p < 0.01$] ve program [$r_{(643)} = -.112$; $p < 0.01$] alt boyutları arasında .01 güven aralığında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin kayıt, dersler ve program boyutlarındaki akademik stres düzeyleri arttıkça yabancı dil dersindeki başarı puanları düşmektedir. Ölçeğin, sınıf [$r_{(643)} = -.078$; $p < 0.05$], finansal [$r_{(643)} = -.088$; $p < 0.05$] ve beklenti [$r_{(643)} = -.088$; $p < 0.05$] boyutları arasında .05 güven aralığında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, sınıf, finansal ve beklentiler boyutlarındaki akademik stres düzeylerinde artış olması halinde öğrencilerin yabancı dil dersindeki akademik başarılarında düşme olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemek amacıyla yansıtıcı düşünme puanlarının ortalama, standart sapma ve minimum maksimum değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	ss
Eylemler	643	4.00	20.00	10.10	3.54
Kavrama	643	4.00	20.00	8.36	2.92
Yansıtma	643	4.00	20.00	8.86	3.43
Eleştirel	643	4.00	20.00	12.65	3.42
Toplam	643	17.00	72.00	39.99	9.27

Tablo 4.7 incelendiğinde ortalama değeri en yüksek olan alt boyutun eleştirel ($\bar{x} = 12.65$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla eylemler ($\bar{x} = 10.10$), yansıtma ($\bar{x} = 8.86$) ve kavrama ($\bar{x} = 8.36$) izlemektedir. Standart sapması en düşük olan alt boyut kavrama ($ss =$

2.92) boyutudur. Sonrasında eleştirel (ss = 3.42), yansıtma (ss = 3.43) ve eylemler (ss = 3.54) boyutları gelmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi, okul türü ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak içinse tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4.5.1. Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulgular

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Günlük Eylemler	Kadın	326	10.16	3.66	.433	.665
	Erkek	317	10.04	3.42		
Kavrama	Kadın	326	7.91	2.49	4.049	.000*
	Erkek	317	8.83	3.24		
Yansıtma	Kadın	326	8.38	3.18	3.655	.000*
	Erkek	317	9.36	3.60		
Eleştirel Yansıtma	Kadın	326	12.67	3.32	.163	.871
	Erkek	317	12.63	3.52		
Toplam	Kadın	326	39.14	8.60	2.385	.017
	Erkek	317	40.88	9.84		

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin kavrama [$t_{(641)} = 4.04$, $p < .05$] ve yansıtma [$t_{(641)} = 3.65$, $p < .05$] boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin hem kavrama ($\bar{x} = 8.83$; 7.91) hem de yansıtma ($\bar{x} = 9.36$; 8.38) alt boyutunda erkeklerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin kadınların yansıtıcı düşünme düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin günlük eylemler ve eleştirel yansıtma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.5.2. Ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulgular

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. . Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin okul türlerine ilişkin yansıtıcı düşünme düzeylerinin ortalaması, standart sapması, varyans analizi ve LSD testinin sonuçları Tablo 4.9 'de bulunmaktadır.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	F	P	Fark (LSD)
Günlük Eylemler	Fen Lisesi	139	10.71	3.71	6.04	.000*	A-C, A-D, A-E, B-C, B-D, B-E
	Anad. Öğret. L.	139	11.02	3.89			
	Anadolu Lisesi	108	9.47	3.20			
	Düz Lise	137	9.63	3.15			
Kavrama	Meslek Lisesi	120	9.44	3.34	6.85	.000*	A-C, A-D, A-E, B-C, B-D, B-E, C-E, D-E
	Fen Lisesi	139	8.94	3.21			
	Anad. Öğret. L.	139	8.95	2.80			
	Anadolu Lisesi	108	8.19	2.81			
Yansıtma	Düz Lise	137	8.22	2.58	2.64	.033*	A-B, B-C, B-D, B-E
	Meslek Lisesi	120	7.34	2.88			
	Fen Lisesi	139	8.77	3.27			
	Anad. Öğret. L.	139	9.68	3.63			
Eleştirel Yansıtma	Anadolu Lisesi	108	8.65	3.28	5.49	.000*	A-B, A-D, A-E, B-D, C-D
	Düz Lise	137	8.50	3.43			
	Meslek Lisesi	120	8.62	3.40			
	Fen Lisesi	139	13.58	3.57			
Toplam	Anad. Öğret. L.	139	12.73	3.34	8.53	.000*	A-E, B-E, C-E, D-E
	Anadolu Lisesi	108	12.95	3.39			
	Düz Lise	137	11.86	3.33			
	Meslek Lisesi	120	12.12	3.19			
Toplam	Fen Lisesi	139	148.74	30.98	8.53	.000*	A-E, B-E, C-E, D-E
	Anad. Öğret. L.	139	150.42	29.23			
	Anadolu Lisesi	108	154.58	27.27			
	Düz Lise	137	150.23	30.61			
Toplam	Meslek Lisesi	120	167.54	28.39	8.53	.000*	A-E, B-E, C-E, D-E

Not: A: Fen Lisesi; B: Anadolu Öğretmen Lisesi; C: Anadolu Lisesi; D: Düz Lise; E: Meslek Lisesi

Tablo 4.9 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ölçeğin günlük eylemler alt boyutunda [$F_{(4-638)}=6.04, p<.05$] Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ile Düz Lise, Fen Lisesi ile Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında yansıtıcı düşünme düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kavrama alt boyutunda [$F_{(4-638)}=6.85, p<.05$] Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ile Düz Lise, Fen Lisesi ile Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi

ile Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ve Düz Lise ile Meslek Lisesi arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yansıtma alt boyutunda [$F_{(4-638)}=2.64, p<.05$] Fen Lisesi ile Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında fark bulunmaktadır. Ölçeğin eleştirel yansıtma alt boyutunda [$F_{(4-638)}=5.49, p<.05$] Fen Lisesi ile Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi ile Düz Lise, Fen Lisesi ile Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise ve Anadolu Lisesi ile Düz Lise arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

4.5.3. Ortaöğretim öğrencilerinin yaş değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulgular

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Yaş	N	\bar{x}	ss	F	P	Fark (LSD)
Günlük Eylemler	15 yaş	138	10.61	3.63	4.12	.007*	1-4, 2-4, 3-4
	16 yaş	178	10.27	3.79			
	17 yaş	244	9.92	3.45			
	18 yaş	57	8.74	2.70			
Kavrama	15 yaş	138	8.63	2.90	1.49	.216	
	16 yaş	178	8.44	2.91			
	17 yaş	244	8.03	2.67			
	18 yaş	57	8.44	3.45			
Yansıtma	15 yaş	138	8.51	3.31	0.69	.554	
	16 yaş	178	9.07	3.40			
	17 yaş	244	8.82	3.54			
	18 yaş	57	8.73	3.18			
Eleştirel Yansıtma	15 yaş	138	12.85	3.39	1.81	.143	
	16 yaş	178	12.92	3.62			
	17 yaş	244	12.41	3.27			
	18 yaş	57	11.91	3.05			
Toplam	15 yaş	138	150.08	33.41	2.03	.108	
	16 yaş	178	152.21	27.61			
	17 yaş	244	155.90	29.66			
	18 yaş	57	159.93	32.21			

Not: 1: 15 yaş, 2: 16 yaş, 3: 17 yaş, 4: 18 yaş

Tablo 4.10 incelendiğinde yansıtıcı düşünmenin sadece günlük eylemler alt boyutunda [$F_{(3-613)}=4.12, p<.05$] yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark 15 yaş ile 18 yaş, 16 yaş ile 18 yaş ve 17 yaş ile 18 yaş arasındadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin kavrama [$F_{(3-613)}=1.49, p<.05$], yansıtma [$F_{(3-613)}=0.69, p<.05$] ve eleştirel yansıtma [$F_{(3-613)}=1.81, p<.05$] düzeylerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ve Yabancı Dil Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	Puan	Eylemler	Kavrama	Yansıtma	Eleştirel
Puan					
Eylemler	-.055				
Kavrama	-.022	.223**			
Yansıtma	-.175**	.321**	.423**		
Eleştirel	.103**	.262**	.276**	.362**	

**p<.01

Tablo 4.12. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ile Yabancı Dil Dersindeki Her Bir Başarı Puanının İlişisine Ait Spearman (Korelasyon) Analizi

Sonuçları

Akademik Başarı Notu	Eylemler	Kavrama	Yansıtma	Eleştirel	Toplam
1	.077*	.045	.094*	.015	.071
2	-.015	-.025	.029	-.070	-.033
3	.020	-.003	.087*	-.070	.022
4	-.023	-.059	.011	.020	-.038
5	-.026	.055	-.164**	.091*	.001

** p<.01

*p<.05

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yabancı dil başarı puanları arasında yansıtma [$r_{(643)} = -.175; p < 0.01$] alt boyutunda negatif yönde ve eleştirel [$r_{(643)} = .103; p < 0.01$] alt boyutunda pozitif yönde olmak üzere .01 güven aralığında zayıf düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin yansıtma alt boyutunda yansıtıcı düşünme düzeyleri düştükçe akademik başarıları artmakta ve eleştirel alt boyutundaki düzeyleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve akademik stres düzeylerinin yabancı dil dersindeki akademik başarılarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin tespit edilen yansıtıcı düşünme becerilerinin ve akademik stres düzeylerinin cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik stres düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın dersler alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada sınıf ortamı, üçüncü sırada beklentiler, dördüncü sırada ders programı, beşinci sırada kayıt, altıncı sırada sınıf arkadaşları, yedinci sırada öğretmen ve son sırada parasal konular bulunmaktadır. Leung ve diğerleri (2009) da öğrencilerin akademik stresini; yazılı sınavlardan, testlerden, yoğun ev ödevlerinden, tatmin edici olmayan performanslarından, süre baskısından, diğer öğrencilerle yoğun rekabetten, aile ve öğretmen beklentilerinden kaynaklandığını söylemiştir.

En yüksek ortalamaya sahip dersler alt boyutu incelendiğinde sözlü ve yazılı sınavlara hazırlanma, uygulama ödevleri, laboratuvar deneyleri, bütünleme sınavları, kaynak materyal araştırma, ek aktivitelere katılma, habersiz yapılan sınavlar, ödevlerin teslim tarihinin gelmesi gibi akademik başarı ile ilgili maddelerin bulunduğu görülmektedir. Swanson (2000) da öğrencilerin en önemli endişelerinin kariyer, okul performansı ve üniversite planları olduğunu

belirtmiştir. Bu çalışma, lisede öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür ve lise, üniversiteye geçişin son basamağıdır. Burada elde ettikleri akademik başarı önemlidir. Çünkü, lisedeki akademik başarıları yüksek olursa daha iyi üniversiteleri kazanabilme olasılıkları artar, ancak lise öğrenimi boyunca akademik başarısı düşük olan bir öğrencinin iyi bir üniversiteyi kazanma olasılığı daha düşük olabilecektir. Bu durumda öğrencileri en çok strese sokan etmenin dersler olması doğaldır.

En yüksek ikinci ortalamaya sahip alt boyut sınıf ortamıdır. Sınıf ortamı alt boyutu incelendiğinde sınıfların aşırı kalabalık olması, havalandırılmamış, kirli, gürültülü olması, kötü kokması, ışıklandırma problemleri bulunması, dikkat dağıtıcı unsurlar içermesi, sınıfta oturacak yer olmaması gibi maddeler içerdiği görülmüştür. Tüm bu unsurlar, öğrencilerin derse konsantre olmasını engelleyen etmenlerdir. Derse odaklanamayan öğrencilerin sağlıklı öğrenme gerçekleştirmeleri beklenemez, ya öğrenme gerçekleşmeyecektir ya da istenmeyen yanlış öğrenmeler gerçekleşecektir. Thorndike'in öğrenme kuramının temel kanunlarından biri olan hazırbulunuşluk kanununa göre bir kişi, etkinliği göstermeye hazır, fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse bu durum bireyde kızgınlık yaratır (Senemoğlu, 2012, 133). Örneğin, öğretmen yeni bir konu anlattığı esnada sınıfta gürültü olması öğretmeni duymamızı engeller ya da yanlış duymamızı sağlar, böylece beklendik yönde öğrenme gerçekleşemez. Bu durumun akademik stresi arttırması oldukça normaldir. Yine Fidan (2012, 110) duyu organlarına gelen uyarımların seçimi ve neye dikkat edileceği uyarıcının şiddetine bağlıdır demektedir. Yüksek ses, parlak renk, sert kokular dikkati üzerine çeker ve öğreneni öğrenmenin odak noktasından uzaklaştırır. Aydın ve diğerleri (2011) "Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması" isimli araştırmalarında öğretim üyelerinin stres düzeyleri üzerinde etkili olan faktörlerin bireysel ve örgütsel faktörler olduğu belirlenmiştir. Gürültü, aydınlatma ve kalabalık ortam gibi fiziksel çevre faktörlerinin öğretim üyelerinde stres yaratmadığı ortaya koyulmuştur.

Üçüncü sırada yer alan akademik stres etmeni beklentilerdir. Beklentiler alt boyutunda, anne babanın, kardeşlerin, arkadaşların, akrabaların, öğretmenlerin, burs imkanı sağlayanların, toplumun beklentileri ve hatta öğrencilerin kendi beklentileri örneğin okuldan sonra bir iş bulma beklentisi bulunmaktadır. Tüm bu beklentiler öğrenciler üzerinde akademik strese sebep olmaktadır. Beklentileri düşük tutmak rehavete sebep olurken, beklentilerin yüksek tutulması ise strese sebep olmaktadır. Ayrıca, ailelerin, çocuklarından yüksek puanla öğrenci kabul eden bölümleri kazanma beklentileri de stres yaratıcı bir duruma yol açacaktır. Ülkemizde iki üniversite bitiren hatta yüksek lisans, doktora öğrenimlerini tamamlayan insanların işsiz olduğunu düşünülürse, lise mezunu bir kişinin vasıfsız işçilikten öte gidemeyeceği de aşikârdır. Rivera-Soto ve diğerlerinin (2013) yapmış oldukları çalışmada sosyal destek ile akademik stres arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Akademik stres seviyesi en yüksek olan grubun sosyal desteği en az olan grup olduğu belirtilmiştir. Corneil'de (1998) sosyal desteğin bir kriz anında somut yardım sağladığını ve stres etmenlerine karşı daha az tepkisel olmayı sağladığını belirtmiştir.

Ders programı, dördüncü sırada yer alan akademik stres alt boyutudur. Bu boyut incelendiğinde telafi derslerine katılmak, çok fazla olan boş zamanın iyi değerlendirilmesi, çok az olan boş zamanın yönetilmesi, öğrencilerin organize ettiği etkinliklere katılmak, okul programlarına katılmak gibi maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu boyut ilk üç boyuta göre akademik başarıdan çok, ek etkinlikleri ve sosyal aktiviteleri kapsamaktadır, bu sebeple akademik stresi daha az etkilediği düşünülmektedir. Misra ve McKean'in (2000) yaptıkları çalışmada boş zaman etkinliklerinin akademik stres düzeyini düşürmede etkili bir strateji olduğunu belirtmişlerdir.

Akademik strese sebep olan beşinci boyut kaydolma ve kabuldür. Bu boyut sınav izinlerinin alınması, kayıt kartlarının temin edilmesi, izin belgelerinin imzalatılması, kayıt işlemlerinin takip edilmesi, ders eklenmesi, derslerin onaylanması gibi maddelerden

oluşmaktadır. Kayıt alt boyutu incelendiğinde bu kayıt sisteminin bizim ülkemizdeki sistemden biraz farklı olduğu görülmektedir. Bu maddeler öğrencilere bir anlam ifade etmediğinden ortalama puanı açısından beşinci sırada olduğu düşünülmektedir.

Altıncı alt boyut sınıf arkadaşlarıdır. Sınıf arkadaşlarıyla tartışmak, sınıf arkadaşlarını sevmemek, onlarla yarışmak, onların zorbalıklarına maruz kalmak gibi maddeler içeren bu alt boyutun altıncı sırada olması öğrencilerin arkadaşları ile çok fazla bir problem yaşamadıkları, yaşasalar bile bunun akademik streslerini çok fazla etkilemediğini söyleyebiliriz.

Yedinci sırada yer alan akademik stres alt boyutu öğretmendir. Bu alt boyut katı öğretmenlerden, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinden ve öğretmenlerin adaletsiz davranışlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutta akademik stres düzeyinin ilk altı boyuta göre düşük çıkması, öğrencilerde oluşan baskı ve stresin sebebinin öğretmen unsurundan değil, derslerden, aile, akraba ve çevreden, beklentilerden, sınıf ortamından, sınıf arkadaşlarından kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır.

Akademik strese en az sebep olan boyut parasal konulardır. Harçlıklarla idare edebilmek, beklenmedik masraflarla başa çıkabilmek ve projeler için para biriktirebilmek maddelerini içeren boyut en az akademik strese sebep olsaydı bu, ailelerin, çocuklarının okuması için hiçbir maddi külfetten kaçınmadığının bir göstergesi olabilir. Onları maddi konularla meşgul etmeyip, derslerine ve başarıya odaklanmalarını sağlamak sebebiyle olabilir.

Akademik stres öğrencilerde olumsuz birçok davranışın da sebebi olarak gösterilmektedir. Örneğin; Gonzales ve diğerlerinin (2013) yürüttükleri çalışma sonucunda katılımcıların sigara içmedeki ana sebeplerinin stresle başa çıkmak olduğunu söylemelerine rağmen, sigara alışkanlığının akademik stresle bir ilişkisi olmadığı, içki tüketiminin ise akademik stresle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çay, kahve, sıcak çikolata ve enerji içeceği

gibi içeceklerin tüketimi ile akademik stres arasındaki ilişkiyi inceleyen Rios ve diğerlerinin (2013) çalışması sonucunda katılımcıların bu içeceklerin stresle başa çıkmada faydalı olduğunu söylemelerine rağmen bu içeceklerin tüketimi ile akademik stres arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Liu ve Lu'nun (2012) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin ev ödevleri ve başarısızlıklarından kaynaklanan akademik streslerinin, depresyon belirtileri ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres düzeyleri cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin cinsiyete göre dersler, sınıf arkadaşları, ders programı, sınıf ortamı ve beklentiler alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Dersler, sınıf arkadaşları, sınıf ortamı ve beklentiler boyutlarında kız öğrencilerin akademik stres düzeyleri erkek öğrencilerin akademik stres düzeylerinden yüksek çıkarken, ders programı boyutunda erkek öğrencilerin akademik stres düzeyi, kız öğrencilerin akademik stres düzeyinden yüksek çıkmıştır. Dersler alt boyutunda sözlü ve yazılı sınavlar, uygulama sınavları, ödevler, istenilenler, kaynak materyaller, deneyler gibi akademik başarı puanlarını etkileyen maddeler bulunmaktaydı. Kız öğrencilerin sınavlara daha çok çalışması, ödevleri daha özenli ve güzel yapma çabaları, ödevlerin teslim tarihini geçirmeme yönünde hassasiyet göstermeleri onların bu alt boyutta daha fazla akademik stres hissetmelerine sebep olabilir. Sınıf arkadaşları boyutunda sınıf arkadaşlarını sevmeme, onlarla yarışma, tartışma, birlikte aktiviteler yapma gibi maddeler bulunmaktaydı. Bu boyutta kızların akademik stres düzeyinin erkeklerden yüksek çıkmasının sebebi kız öğrencilerin daha rekabetçi yapıya sahip olması olabilir. Sınıf ortamı alt boyutuna bakacak olursak, sınıfın havasız, gürültülü, kalabalık, kirli olması, kötü kokması kız öğrencilerin daha fazla akademik stres hissetmelerine sebep olmaktadır. Bunun sebebi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha temiz ve titiz olmaları olabilir. Kız öğrencilerin daha fazla akademik stres düzeyine sahip oldukları son boyut

beklentiler boyutudur. Bu sonuca göre anne babanın, kardeşlerin, akrabaların, öğretmenlerin, sınıf arkadaşlarının, toplumun beklentileri kız öğrencilerde daha fazla strese sebep olmaktadır. “Haydi kızlar okula” kampanyaları ile kız öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmeleri sağlanmaya çalışılsa da, liseye kadar zorunlu olan eğitim üniversiteyi kapsamamaktadır. 12 yıllık eğitim hayatında başarı gösteremeyen bir kız çocuğunun ailesi, onu üniversiteye göndermektense evlendirmeyi tercih edebilir. Bu durumda çareyi okumakta ve başarılı olmakta bulan kız öğrencilerin daha fazla akademik strese sahip olmaları normaldir. Ayrıca aileler kız çocuklarını üniversitede okumaları için başka bir şehre tek başına göndermek istememektedirler, bunu da bahane ederek evlatlarının eğitim hayatını sonlandırabilirler. Sadece ders programı boyutunda erkek öğrencilerin akademik stres düzeyi kız öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Çok fazla olan boş zamanını değerlendirmek, çok az olan boş zamanını yönetmek, telafi derslerine katılmak, aktivitelere gönüllü katılmak, öğrenci organizasyonlarına ve okul programlarına katılmak gibi maddeler içeren bu boyutta erkeklerin daha fazla strese girmelerinin sebebi kızlara oranla daha az sosyal olmaları olabilir. Örneğin gönüllü olarak aktivitelere katılmak ya da öğrenci organizasyonlarında yer almak onlara saçma ve zaman kaybı gibi gelebilir. Misra ve McKean’in (2000) akademik stres, endişe, zaman yönetimi ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin akademik stres düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Misra ve diğerleri (2000) öğretim elemanları ile yürüttükleri çalışmada kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha fazla akademik strese sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Al-Sowygh (2013) Suudi Arabistan’da diş hekimliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik kaygı, algılanan stres ve başa çıkma stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada da, kız öğrencilerin stres düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Sohail (2013) de kızların stres seviyesinin erkeklerden fazla olduğunu ortaya koymuştur. Yine Cruz

ve diğerlerinin (2013) yaptıkları çalışma sonucunda kızların akademik stres seviyeleri erkeklerden yüksek çıkmıştır. Bu çalışmalar elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin duygusal zekaları ile akademik stresleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan Miri ve diğerlerine (2013) göre, özellikle kız öğrencilerin duygusal zekalarındaki artış başarılarını arttırırken, akademik streslerini düşürememiştir. Talib ve Zia-ur-Rehman'ın (2012) "Üniversite öğrencileri arasındaki akademik performans ve algılanan stres" isimli çalışmalarının sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin stres düzeyleri arasında önemli bir farka rastlanmamıştır. Yine Liu ve Lu'da (2011a) "Çinli lise öğrencilerinin okuldaki stresi ve akademik başarısı" isimli çalışmada öğrencilerin stres düzeyleri ve akademik başarılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık içermediğini ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında program alt boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kayıt boyutunda tüm okul türleri arasında fark olduğu görülmüştür. Daha önce de açıklandığı üzere bizim eğitim sistemimizdeki kayıt işlemleri ile ölçekte yer alan kayıt işlemleri farklılık içermektedir. Tüm okul türleri arasında farklılık çıkması, maddelerde sorgulanan kayıt sistemini öğrencilerin anlamlandırılmamış olması olabilir. Dersler boyutu incelendiğinde, Fen Lisesi ile hem Düz Lise'nin hem de Meslek Lisesi'nin arasında, Anadolu Öğretmen Lisesi ile hem Düz Lise'nin hem de Meslek Lisesi'nin arasında, Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında ve Düz Lise ile Meslek Lisesi arasında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen boyutu incelendiğinde, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında, Anadolu Lisesi ile Düz Lise arasında ve Düz Lise ile Meslek Lisesi arasında anlamlı fark bulunduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf arkadaşları alt boyutu incelendiğinde, tüm okul türleri ile Meslek Lisesi arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf alt boyutu incelendiğinde, Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında, Anadolu

Lisesi ile Meslek Lisesi arasında, Düz Lise ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Parasal alt boyut incelendiğinde, Fen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında, Anadolu Lisesi ile Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında, Düz Lise ile Meslek Lisesi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Beklentiler alt boyutunda ise Fen Lisesi ile hem Düz Lise hem de Meslek Lisesi arasında ve son olarak Anadolu Öğretmen Lisesi ile Meslek Lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik stres düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde sadece sınıf, parasal ve beklentiler alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf boyutunda, 15 yaş ile 17 ve 18 yaş arasında, 16 yaş ile 17 ve 18 yaş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Parasal boyut incelendiğinde, 15 yaş ile 18 yaş arasında, 16 yaş ile 17 ve 18 yaş arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Beklentiler boyutunda, 15 yaş ile 16, 17 ve 18 yaş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fark bulunan bu üç alt boyut incelendiğinde yaş arttıkça akademik stres seviyesinin de arttığı gözlenmiştir. Bunun sebebi, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin buldukları alanlardaki uzmanlık derecelerinin de artması sebebiyle alanlarına daha fazla hakim olmaları gerektiği olabilir. Ayrıca sınıf seviyesi arttıkça üniversiteye sınavına bir adım da yaklaşmaktadırlar. Bunun da öğrencilerin akademik stres seviyelerini arttırdığı düşünülmektedir. Ölçeğin kayıt, dersler, öğretmen, sınıf arkadaşları ve program alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Misra ve McKean'in (2000) yürüttükleri çalışma sonucunda yaş değişkeni ile akademik stres arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak ortalamalar dikkate alındığında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik stres seviyelerinin diğer sınıf kademelerine göre daha fazla akademik strese sahip olduğu söylenebilir. Benita ve Shaikh (2013) 10. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışma sonucunda grup danışmanlığı uygulanan grubun akademik stres seviyelerinde azalma olduğunu tespit

etmişlerdir. Ayrıca akademik stresin iyi bir şey olduğunu sadece kontrol altına alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin akademik stres düzeyleri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mı?” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin akademik stres düzeyleri ile yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında kayıt, ders ve program alt boyutlarında .01 güven aralığında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında, öğrencilerin kayıt, ders ve program boyutlarındaki akademik stres düzeyleri arttıkça akademik başarıları düşmekte ya da tam tersi bu boyutlardaki akademik stres düzeyleri azaldıkça akademik başarıları artmaktadır diyebiliriz. Struthers ve diğerleri (2000)’de yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik stres düzeyleri arttıkça ders puanlarının düştüğünü tespit etmiştir. Ölçeğin bu alt boyutlarındaki maddeler incelendiğinde sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, bütünleme sınavları, habersiz yapılan sınavlar, ödevler, derslere katılım, ek aktivitelere katılım gibi akademik başarıyı doğrudan etkileyen maddeler olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlardaki akademik stres düzeyinin akademik başarıyı etkilemesi bu sebebe bağlanabilir. Yine ölçeğin, sınıf, parasal ve beklentiler boyutları arasında .05 güven aralığında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, sınıf, parasal ve beklentiler boyutlarındaki akademik stres düzeylerinde artış olması halinde öğrencilerin yabancı dil dersindeki akademik başarı düzeylerinde düşüş olmaktadır ve yine tam tersi de olabilmektedir, bu boyutlardaki akademik stres düzeyi düşürülebilirse öğrencilerin akademik başarılarında artış olacağı eldeki veriler ışığında ortaya çıkmıştır. Sınıf, parasal ve beklentiler alt boyutlarındaki maddeler incelendiğinde başarıyı dolaylı olarak etkileyen öğretimin gerçekleştirildiği ortamın havasız, kalabalık, gürültülü ve kirli olması gibi fiziksel ve ailenin, akrabaların, arkadaşların beklentileri gibi psikolojik öğeler içerdiği görülecektir. Bu gibi fiziksel ve psikolojik etmenlerin akademik stresi arttırdığı ve akademik

başarıda düşmeye sebep olduğu söylenebilir. Zajacova ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışma sonucunda stresle başarı notları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir. Yine Sohail (2013) de yaptığı çalışma sonunda stres seviyesinde artış oldukça akademik performansta düşüş olduğunu ortaya koymuştur. “Kişilik, etki, duygusal zeka, stresle başa çıkabilme ve akademik başarı ilişkisi: Stres ve başarı için farklı desenler birliği” isimli çalışmalarında stres ve başarı arasındaki ilişkiyi araştıran Saklofske ve diğerleri (2012) yüksek stres düzeyinin, akademik performansın düşmesine sebep olabilecek bir risk faktörü olmadığını ortaya koymuşlardır. Liu ve Lu (2011a) 466 lise öğrencisinden oluşan çalışma grubunu ikiye bölmüşlerdir ve ilk grupta stres ve akademik başarı arasında ters yönde bir ilişki bulunurken, ikinci grupta stres ve akademik başarı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Liu ve Lu (2011b) yaptıkları çalışmaya devam etmişlerdir ve bu kez stresin öğrencilerin akademik gelişmesinde bir risk faktörü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kim ve Lee (2013) tarafından yapılan araştırma sonunda ergenlerin aileleri ile olan ilişkileri yakınlaştıkça akademik başarıları üzerinde baskı olduğu bunun da akademik stresi arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bharti ve Sidana (2012) öğrencilerin duygusal zekaları, akademik başarıları ve akademik stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Duygusal zekası yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarının ve akademik stres düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri incelendiğinde en fazla ortalamanın “Bu dersin sonunda kendime olan bakış açımı değiştirdim”, “Bu ders boyunca daha önce doğru olduğuna inandığım şeylerin yanlış olduğunu fark ettim” gibi maddeler içeren eleştirel yansıtma alt boyutunda olduğu görülmektedir. Eleştirel yansıtma, yansıtmanın en üst düzeyidir. Öğrenci neyi, neden ve nasıl öğrendiğinin farkındadır. Bu sonuç, çalışmaya katılan

öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarır. İkinci sırada yer alan alt boyut, alışkanlık haline gelen eylemler boyutudur. “Bazı aktiviteler üzerinde çalışırken, o an ne yaptığımı düşünmeden o aktiviteleri yapabilirim.”, “Bu derste bazı şeyleri o kadar fazla yaparız ki onları düşünmeden yapmaya başladım.” gibi maddeler içeren alışkanlık haline gelen eylemler boyutunda çok fazla düşünmeye gerek kalmadan, farkına varılmadan yapılan eylemler ifade edilmektedir. Bu durum öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisinde otomatikleştiğinin, kendilerini düşünmeye zorlamadan hatta belki farkında bile olmadan yansıtıcı bakış açılarını kullandıklarının bir göstergesidir. Ortalama değer açısından üçüncü alt boyut yansıtma boyutudur. “Bazen başkalarının bir şeyleri yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.”, “Yaptığım şeyler üzerine düşünmeyi severim ve bu işi yapabileceğim alternatif yollar ararım.” ve “Sık sık deneyimlerimi yeniden değerlendiririm, bu sayede onlardan bir şeyler öğrenebilirim ve daha sonraki performansımı geliştirebilir.” gibi maddelerden oluşan yansıtma boyutunda öğrencinin deneyimlerine dayanan bir yansıtma vardır. Bu durumda öğrenci durum değerlendirmesi yaparak anlam çıkarır ve yeni bir bakış açısı elde eder. Elde edilen veriler ışığında çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmının bu becerilere sahip olduğu söylenebilir. En az ortalamaya sahip olan boyut kavrama boyutudur. “Bu ders, öğretmen tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.”, “Bu dersi geçebilmek için içeriği anlamak gerekir.” ve “Uygulamalı görevleri tamamlayabilmem için öğretmen tarafından öğretilenleri anlamam gerekir” gibi maddeler içeren bu boyut, hem maddelerden hem de alt boyutun adından da anlaşılacağı gibi Bloom taksonomisinin kavrama düzeyine kadar olan eylemlerle ilgilidir. Bu durumda öğrencilerin çok az bir kısmının yansıtıcı düşünme düzeyinin bu seviyede olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da kullanılan Kember ve diğerlerinin yansıtıcı düşünme ölçeğini birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kullanan Lie Lim ve Angelique (2011), yaptıkları çalışma sonucunda birinci sınıftaki öğrencilerin yansıtma ve eleştirel yansıtma alt

boyutunda, üçüncü sınıf öğrencilerinin işe alışkanlık haline gelen eylemler boyutunda en üst düzeyde yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu veriler, bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Yine aynı ölçeği kullanan Phan (2009) yaptığı çalışma sonucunda anlama ve yansıtma alt boyutlarının önemini ortaya koymuştur. Buzdar ve Ali (2013) de aynı ölçeği kullanmıştır ve açıköğretim üniversitesi dahilinde bulunan öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel yansıtmadan çok, anlama ve yansıtma alt boyutlarının geliştiğini görmüştür. Bu veri çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Anlama ve yansıtma alt boyutları bu çalışmada en az ortalamaya sahip boyutlardır.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kavrama ve yansıtma boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin hem kavrama hem de yansıtma boyutunda erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyinden yüksek çıkmıştır. Bu verilere göre daha çok erkek öğrencilerin, kendi deneyimlerinden faydalanarak durum değerlendirmesi yapıp, yeni bakış açıları elde ettikleri söylenebilir. Bu sonuçtan kız öğrencilerin daha az sorgulama ve değerlendirme yaptığı ortaya çıkmaktadır. Erkek egemen bir toplumda kızların sorgulama ve fikir beyan etme hakkı kısıtlanmıştır, kız öğrencilerin daha az durum değerlendirmesi yapıp, daha az sorgulamaları toplumun kendilerine biçtiği rolden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf ortamının, hedeflenen başarı ve yansıtıcı düşünme uygulamaları üzerindeki etkisini ve hedeflenen başarı ve yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik performans üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini araştıran Phan (2008), çalışma sonucunda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Şahin (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının

yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirildiği çalışmasının sonucunda cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Karadağ'ın (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte kadın öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde oldukları ortaya konmuştur. İlkokul öğrencilerinin problem çözme yeteneklerine dayanan yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemeyi amaçlayan Şen (2013), 129 gönüllü öğrenci ile yürüttüğü çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek yansıtıcı düşünme beceri düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri okul türü değişkenine göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda fark olduğu tespit edilmiştir. Alışkanlık haline gelen eylemler alt boyutu incelendiğinde, Fen Lisesi'nin Anadolu Lisesi ile, Düz Lise ile ve Meslek Lisesi ile; Anadolu Öğretmen Lisesi'nin de yine Anadolu Lisesi ile, Düz Lise ile ve Meslek Lisesi ile arasında fark bulunmuştur. Eylemler alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip okul türü Anadolu Öğretmen Lisesi'dir, sonra da Fen Lisesi. Bu durumda Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ve Fen Lisesi öğrencilerinin eylemler üzerinde düşünmesine gerek kalmadan hatta farkına bile varmadan yansıtıcı yaklaşımda bulunabildiğini söyleyebiliriz. Bu otomatikleşmede sık yapılan tekrarların etkisi büyüktür. Hedefi olan, bu hedefe ulaşmak için çok çalışan öğrencilerin oluşturduğu bu okul türleri öğrencilerini yansıtıcı düşünen bireyler olarak yetiştirmektedir. Kavrama alt boyutu incelendiğinde Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında, Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında ve Düz Lise ile Meslek Lisesi arasında fark bulunmuştur. En yüksek ortalama yine Anadolu Öğretmen Lisesi ile Fen

Lisesi'ndedir. En düşük ortalama ise Meslek Lisesi'ndedir. Bu durumda Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi Bloom'un taksonomisinde yer alan kavrama düzeyini ulaşırken, Meslek Lisesi için aynısını söylemek zordur. Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur (Sönmez, 2008, 37). Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri öğrendikleri bilgiyi özümserken, Meslek Lisesi öğrencileri sadece bilgi düzeyinde bırakmaktadır. Üniversite sınavı da dahil birçok sınavda artık bilgi düzeyinde soru sorulmamakta, öğrencilerin ezbercilikten çıkıp, yorumlama yapması istenmektedir. Meslek Lisesi öğrencileri direk geçiş imkanı ile üniversite sınavına girmeden de üniversiteye devam edebilmektedirler. Ancak, Fen Lisesi ya da Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri üniversitede eğitime devam edebilmek için öğrenilen bilgiyi özümsemeli ve yorumlama yapabilmelidir. Yansıtma boyutu incelendiğinde Fen Lisesi ile Anadolu Öğretmen Lisesi arasında, Anadolu Öğretmen Lisesi ile de Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Anadolu Öğretmen Lisesi en fazla ortalamaya sahiptir. Anadolu Öğretmen Liseleri, öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuş bir okul türüdür. Öğretmenler, kendi deneyimlerinden faydalanarak, durumu özümseyen, derinlemesine inceleyebilen, gerekirse yeni bir bakış açısı, yeni bir çözüm yolu bulabilen, bunu diğer durumlara da yansıtabilen kişilerdir. En azından öyle olması gerekir. Anadolu Öğretmen Liselerinin de misyonu budur. Yansıtma boyutunda en fazla ortalamaya sahip okul türünün Anadolu Öğretmen Lisesi olması bu sebebe bağlanabilir. Son alt boyutumuz olan eleştirel yansıtma incelendiğinde Fen Lisesi ile Anadolu Öğretmen Lisesi, Düz Lise ve Meslek Lisesi arasında, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise arasında ve Anadolu Lisesi ile Düz Lise arasında fark bulunmuştur. Eleştirel yansıtma, yansıtmanın en üst düzeyidir. Bu alt boyutta en fazla ortalamaya sahip olan okul Fen Lisesidir. Eleştirel yansıtma, öğrenciler neyi, neden ve nasıl öğrendiklerinin farkındadırlar. Kendi potansiyellerini, güçlü ve zayıf yanlarını bilirler ve hatta zayıf yönlerini

güçlendirmeyi de bilirler. Tüm bu söylenenler, Fen Lisesi öğrencileri için de geçerlidir. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin gittiği bu okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerin dikkatini derse çekmekle uğraşmazlar. Çünkü bu öğrenciler neyi, ne kadar öğrenmeleri gerektiğini bilirler. Teneffüsün bile harcanan boş vakit olduğunu düşünen bu öğrencilerin yansıtmanın son noktasında olmaları, neyi, neden ve nasıl yapmaları gerektiğini bilmeleri araştırma sonucunda elde edilen bulgularla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri yaş değişkenine göre incelendiğinde sadece eylemler alt boyutunda fark bulunmuştur. 15 yaş ile 18 yaş arasında, 16 yaş ile 18 yaş arasında ve 17 yaş ile 18 yaş arasında fark olduğu görülmektedir. En fazla ortalama değer 15 yaş grubundadır, yaş arttıkça ortalama değer azalmaktadır ve en az ortalama 18 yaş grubundadır. Alışkanlık haline gelen eylemler alt boyutu sık tekrarlar sonucu düşünmeden, farkına bile varmadan gerçekleştirilen eylemleri ifade etmekteydi. Karadağ ve Sadık (2012) yaptıkları çalışma sonucunda 11-15 yaş grubunda çalışan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre daha fazla yansıtıcı düşünme eğiliminde olduklarını elde etmişlerdir. Şahin (2011), dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da kullanılan Kember'in Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'ni kullanan Yuen Lie Lim (2011) 16-21 yaş grubu ile çalışmıştır. Çalışması sonucunda elde edilen verilere göre alışkanlık haline gelen eylemler boyutunda 3. sınıf öğrencileri, diğer boyutlarda ise 1. sınıf öğrencileri en fazla ortalama değere sahiptir. Bu çalışmada da en fazla değer 15 yaş grubundaydı, yani 1. sınıf öğrencilerinde, bu veriler çalışma sonucunda elde edilen verilerle örtüşmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ve yabancı dil dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan analiz sonucuna bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yabancı dil dersindeki başarı puanları arasında yansıtma alt boyutunda negatif yönde, eleştirel yansıtma alt boyutunda pozitif yönde olmak üzere .01 güven aralığında zayıf yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, ölçeğin yansıtma boyutundaki yansıtıcı düşünme düzeyi arttıkça, öğrencilerin başarı puanları düşmekte, yansıtıcı düşünme düzeyi azaldıkça, başarı puanları yükselmektedir. Eleştirel yansıtma boyutuna bakacak olursak, yansıtıcı düşünme düzeyi arttıkça, başarı puanları yani akademik başarıları da artış göstermektedir. Eleştirel yansıtma, yansıtmanın en üst boyutudur, dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerisini iyi düzeyde geliştirmiş kişileri ifade eder. Olayları olduğu gibi kabullenmeyip, derinlemesine düşünen, sorgulayan, mantıklı seçimler yapabilmek için kendi deneyimlerinden faydalanan öğrencilerin, bu becerilerini geliştirdikçe başarılarının da artması doğal bir sonuçtur. Bu çalışmada da kullanılan Kember ve diğerlerinin yansıtıcı düşünme ölçeğini kullanan Phan (2009), önceki çalışmalarında alışkanlık haline gelen eylemler ve anlama boyutlarının akademik performans üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu söylerken, bu çalışmada hem anlama hem de yansıtma boyutlarının öğrencilerin performanslarıyla önemli derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yansıtıcı düşünmenin, yazılım tasarım bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme performanslarına etkisini inceleyen Hsieh ve Chen'e (2012) göre yansıtıcı düşünme stratejileri öğrencilerin düşük olan öğrenme performanslarının yükseltilmesinde olumlu bir etkiye sahiptir. Şen (2013) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ile Matematik dersindeki başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri arttıkça, Matematik dersindeki başarıları da artmaktadır.

5.2. Araştırmanın bulgularına yönelik öneriler

1- Kız öğrencilerin akademik stres düzeylerinin daha yüksek olmasından dolayı kız öğrencilere yönelik akademik stresle başa çıkma çalışmaları yapılabilir.

2- Okul türü değişkeni açısından Meslek Lisesi öğrencilerinin akademik stres düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Meslek okulları, ülkenin ihtiyaç duyduğu mesleklere ara eleman yetiştirmektedir. Bu sebeple genel kültür derslerinin, ders saati azdır. Bu durum da akademik kariyer yapmak isteyen öğrencilerin akademik stres düzeylerini arttırdığından dolayı seçmeli genel kültür dersleriyle bu açık kapatılabilir.

3- Yaş değişkeni açısından yaş arttıkça akademik stres düzeyinin arttığı gözlenmiştir ve bu durum üniversite sınavıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilere psikolojik destek sağlanarak stres düzeylerinin başarılarını etkilemesi minimuma indirgenebilir.

4- En düşük yansıtıcı düşünme becerisi Meslek Liselerinde görüldüğü için bu okullardaki ders içerikleri ve uygulamaları yansıtıcı düşünme becerisini geliştirecek şekilde düzenlenebilir.

5.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Akademik stres önemli bir konudur. Bu çalışma lisede uygulanmıştır. Aynı uygulama üniversite, ilköğretim gibi farklı öğretim kademelerinde de uygulanabilir.

2. Bu uygulamada öğrencilerin akademik stres düzeyleri sadece yabancı dil puanları ile karşılaştırılmıştır. Ancak farklı derslerdeki başarı puanları ile de kıyaslanabilir.

3. Bu çalışma yansıtıcı düşünme becerisinin yanı sıra yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme gibi diğer üst düzey düşünme becerileri ile de çalışılabilir.

4. Aynı çalışma farklı şehirlerde de uygulanabilir.

5. Farklı okul türlerinde (spor lisesi, sosyal bilimler lisesi vb.) öğrenim gören öğrenciler için de kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Alegria, M. L. & Rosal, A. B. (2013). Academic Performance: Keys to Improving. Haumann, R. & Zimmer, G. (Ed.) *Handbook of Academic Performance: Predictors, Learning Strategies and Influences of Gender*. Nova Science Publishers. New York: USA
- Al-Sowygh, Z. H. (2013). *Academic distress, perceived stress and coping strategies among dental students in Saudi Arabia*. The Saudi Dental Journal [Saudi Dent J] Jul; Vol. 25 (3), pp. 97-105
- Altınok, H. (2002). *Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları*. Eğitim Araştırmaları Dergisi. Ağustos 2002 Sayı.8 pp 66-73
- Alp, S. & Taşkın, Ç. Ş. (2008). *Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme*. Milli Eğitim Dergisi. Bahar/2008 pp 311-320
- Anand, K. V. (2013). *Exam Stress – Tips to Help You Manage*. Public Domain. Online Resource.
- Aydın, A. ve diğerleri (2011). *Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması*. International Journal of Human Sciences. Vol. 8 Issue 2, p 387-399
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık 1. Baskı
- Bakıoğlu, A. & Dalgıç, G. (2013). *Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamadaki Olası Engeller: Türkiye ve Danimarka'dan Okul Müdürlerinin Deneyimleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 13 (2) Bahar, 813-838

- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık 6. Basım
- Baltaş, A. (2006). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). *İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(2), 128-142
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2012). *Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. 27-30 Haziran. X. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Bayrak, F. & Koçak Usluel, Y. (2011). *Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 40: 93-104
- Benita, R. & Shaikh, S. A. M. (2013). *Academic Stress Management Training of Xth Class Students Through Group Counseling*. Indian Streams Research Journal. Vol 2, Issue 12
- Bharti, R. & Sidana, J. J. (2012). *A Study Of Emotional Intelligence In Relation To Academic Achievement And Academic Stress Of Student-Teachers*. Indian Streams Research Journal. Vol 2, Issue 9
- Blaz, D. (2013a). *Foreign Language Teacher's Guide to Active Learning*. Routledge Taylor and Francis Group. Florence: USA

- Blaz, D. (2013b). *Bringing Standards for Foreign Language Learning to Life*. Routledge. Taylor and Francis Group. Florence: USA
- Bohm , D. (1994). *Thought As a System*. Florence, KY, USA: Routledge. First Edition
- Booth, C. (2011). *Reflective Teaching, Effective Learning: Instructional Literacy for LibraryEducators*. American Library Association Editions. USA.
- Buzdar, M. A. & Ali, A. (2013). *Development of Reflective Thinking through Distance Teacher Education Programs at AIOU Pakistan*. The International Review Of Research In Open And Distance Learning. Vol 14, No 3, 43-58
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 17. Baskı
- Bygate, M. (2009). Teaching the Spoken Foreign Language. Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Ed.) *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Walter de Gruyter. Berlin: DEU
- Calaguas, G. M. (2012). *Survey of college academic stressors: Development of a new measure*. International Journal of Human Sciences (Online). Volume: 9 Issue: 1, pp 441-457
- Carter, B. A. (2006). *Teacher-Student Responsibility in Foreign Language Learning*. Peter Lang Publishing. New York: USA
- Choy, S. C. & Oo, P. S. (2012). *Reflective Thinking and Teaching Practises: A Precursor For Incorporating Critical Thinking Into The Classroom?* International Journal of Instruction Vol.5, No.1 pp 167-182

- Corneil, D. W. (1998). Social Support. Stellman, J. M. (Ed.) *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*. Individuals Factors, 34.47 Volume II. International Labour Office, Geneva. Fourth Edition
- Coşkun, M. (2010). *Proje Tabanlı Öğretim Sürecinin Öğrencilerin Coğrafya Dersindeki Yansıtıcı Düşünme Yeteneklerine Göre Değerlendirilmesi*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/2 Spring pp 897-911
- Cruz ve diğerleri (2013). *Physical Activity and its Associations with Socio-demographic Characteristics, Dietary Patterns, and Perceived Academic Stress in Students Attending College in Puerto Rico*. Puerto Rico Health Sciences Journal. Vol 32, No 1, 44-50
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver, Etkili Yaşamın Temel Boyutları Üzerine Yakup Bey'le Söyleşiler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık. 10. Baskı
- Çubukçu, Z. (2011) Düşünme Becerileri. Filiz, S. B. (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 1. Baskı
- Dalaviras, T. J. (2001). *Coping with an academic stressor among college athletes and non-athletes*. ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)
- DeDeyn, R. (2008). *A Comparison of Academic Stress Among Australian and International Students*. UW-L Journal of Undergraduate Research XI
- Dilci, T. & Babacan, T. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Programının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Görüşleri*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Haziran, Cilt: 36, Sayı: 1

- Doğanay, A. (2011) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 6. Baskı
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 1. Baskı
- Duman, B. (2008). Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ocak, G. (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2. Baskı
- Ersöz, Z. N. & Kazu, H. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24 (1) 141-159
- Fichtner, B. (2005). Reflective learning: Problems and questions concerning a current contextualization of the Vygotskian approach. Hoffmann, M. H. G., Lenhard, J. & Seeger, F. (Eds.), *Activity and sign grounding mathematics education*. USA: Springer Publications.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı
- Fisher, S. (1994). *Stress in Academic Life- The Mental Assembly Line*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Great Britian: St Edmundsbury Press.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). *If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol:48 No. 1, 150-170

- Folkman, S. ve diğerleri (1986). *Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol:50 No. 5 992-1003
- Goff, A. M. (2011). *Stressors, Academic Performance, and Learned Resourcefulness in Baccalaureate Nursing Students*. International Journal of Nursing Education Scholarship, Volume 8, Issue 1, Article 1
- Gonzales ve diğerleri (2013). *Alcohol Consumption and Smoking and Their Associations with Socio-demographic Characteristics, Dietary Patterns, and Perceived Academic Stress in Puerto Rican College Students*. Puerto Rico Health Sciences Journal. Vol 32, No 2, 82-88
- Gqweta, N. (2013). Understanding Unsatisfactory Academic Performance: A Case Study in Radiography. Haumann, R. & Zimmer, G. (Ed.) *Handbook of Academic Performance: Predictors, Learning Strategies and Influences of Gender*. Nova Science Publishers. New York: USA
- Gürol, A. (2011). *Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process*. Sıla Science Volume:3 Pages: 387 - 402
- Hufeisen, B. & Jessner, U. (2009). Learning and Teaching Multiple Languages. Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Ed.) *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Walter de Gruyter. Berlin: DEU
- Hussain, A. ve diğerleri (2008). *Academic Stress and Adjustment Among High School Students*. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, April, Vol. 34, Special Issue, 70-73.

- Hsieh, P. & Chen, N. (2012). *Effects of Reflective Thinking in the Process of Designing Software on Students' Learning Performances*. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, v11 n2 p88-99
- İnal, B. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Başarı ve Motivasyon*. Çankaya Üniversitesi Gündem Dergisi. Sayı:45 Temmuz
- Kadapatti, M. G. & Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). *Stressors of Academic Stress – A Study on Pre-University Students*. Indian J. Sci. Res. 3 (1): 171-175
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Karadağ, M. & Sadık, F. (2012). *Investigation of social studies teachers' reflective thinking levels in terms of socio-demographic characteristics (An example of Şanlıurfa province)*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,41(2):29-42
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 24. Basım
- Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2009). *Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanterinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 36: 148-157
- Kember ve diğerleri (2000). *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25 (4), 381-395.
- Kim, E. & Lee, M. (2013). *The Reciprocal Longitudinal Relationship Between The Parent-Adolescent Relationship And Academic Stress in Korea*. Social Behavior and Personality. 41 (9) 1519-1532

- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.
- Köksal, N. & Demirel, Ö. (2008). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34: 189-203
- Kuhn, D. (2005). *Education for Thinking*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press. First Edition
- Lee, H. J. (2005). *Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking*. Teaching and Teacher Education 21, 699–715
- Lee, D. H. ve diğerleri (2005). *A Qualitative Assessment of Personal and Academic Stressors Among Korean College Students: An Exploratory Study*. College Student Journal. Cilt 39, Sayı 3.
- Leung, G. S. M. ve diğerleri (2010). *Academic Stressors and Anxiety in Children: The Role of Paternal Support*. J Child Fam Stud 19: 90–100
- Lie Lim, Y, & Angelique, L. (2011). *A Comparison of Students' Reflective Thinking across Different Years in a Problem-Based Learning Environment*. Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, v 39, no2, p171-188
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press. Second Edition
- Liu, Y. & Lu, Z. (2011a). *The Chinese High School Student's Stress in the School and Academic Achievement*. Educational Psychology, vol 31, no 1, p27-35

- Liu, Y. & Lu, Z. (2011b). *Longitudinal Analysis of Chinese High School Student's Stress in School and Academic Achievement*. Educational Psychology, vol 31, no 6, p723-729
- Liu, Y. & Lu, Z. (2012). *Chinese High School Students' Academic Stress and Depressive Symptoms: Gender and School Climate as Moderators*. Stress and Health. 28: 340-346
- Makin, P.E. & Lindley, P.A. (1995). *Pozitif Stres Yönetimi.(Positive Stress Management)*. Çeviren, Aysun Arslan. İstanbul: Rota Yayın Tanıtım. 1. Baskı
- McGregor, D. (2007). *Developing Thinking, Developing Learning – A Guide to Thinking Skills in Education*. Buckingham, GBR: Open University Press. First Edition
- Meral, E. & Semerci, Ç. (2009). *Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri*. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. pp 50-54
- Miri, M.R. ve diğerleri (2013). *The relationship between emotional intelligence and academic stress in students of medical sciences*. Journal Of Education And Health Promotion [J Educ Health Promot]vJul 31; Vol. 2, pp. 40.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). *College Students' Academic Stress and its Relation to Their Anxiety, Time Management, and Leisure Satisfaction*. American Journal of Health Studies. Vol 16, No 1, 41-51
- Misra, R. ve diğerleri (2000). *Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions*. College Student Journal. Cilt 34, Sayı 2
- Morris, J. B. P. (2000). *Reflective thinking in early childhood education*. ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)

- Nandamuri, P. P. & Ch, G. (2011). *Sources of Academic Stress – A Study on Management Students*. [Journal of Management and Science](#), Volume: 1; Issue: 2; 31-42
- Nangia, A. & Sareen, S. (2011). *Effectiveness of Training Programme in Relaxation Techniques in reducing Academic and Social Stress among Adolescents*. *International Referred Research Journal*, October, Vol-III, Issue 25, 3-4
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 10. Baskı
- Peled, E. (2011). *Academic Success For All: Three Secrets to Academic Success*. Online Resource.
- Phan, H. P. (2008). *Achievement Goals, The Classroom Environment, and Reflective Thinking: A Conceptual Framework*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. No 16, Vol 6 (3) pp 571-602
- Phan, H. P. (2009). *Reflective Thinking, Effort, Persistence, Disorganization and Academic Performance: A Mediation Approach*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol 7, no 3, p927-952
- Ranchor, A. V. & Sanderman R. (2000). Educational Levels and Stress. Fink, G. (Ed.) *Encyclopedia of Stress*. Volume 2 E-M. Academic Press. USA.
- Rios ve diğerleri. (2013). *Caffeinated-beverage Consumption and its Association with Socio-demographic Characteristics and Self-perceived Academic Stress in First and Second Year Students at the University of Puerto Rico Medical Sciences Campus*. *Puerto Rico Health Sciences Journal*. Vol 32, No 2, 95-100

- Rivera-Soto ve diğeri. (2013). *Social Support and its Association with Socio-demographic Characteristics, Dietary Patterns, and Perceived Academic Stress among College Students in Puerto Rico*. Puerto Rico Health Sciences Journal. Vol 32, No 3, 146-153
- Saklofske, D. H. ve diğeri (2012). *Relationships of Personality, Affect, Emotional Intelligence and Coping with Student Stress and Academic Success: Different Patterns of Association for Stress and Success*. Learning and Individual Differences, vol. 22, no. 2, 251-257
- Salleh, A. L. ve diğeri (2008). *How Detrimental is Job Stress?:A Case Study of Executives in the Malaysian Furniture Industry*. International Review of Business Research Papers. Vol.4 No.5 64-73
- Seifert, K. L. (1999). *Reflective Thinking and Professional Development: A Primer*. The University of Manitoba. Houghton Mifflin Company. Boston. New York. USA.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 22. Baskı
- Sharma, M. & Kaur, G. (2011). *Gender differences in Procrastination and Academic Stress among adolescents*. Indian Journal of Social Science Researches Vol. 8 No. 1-2, March & Oct., pp. 122-127
- Sharma, M. & Tanmeet (2012). *The Role of Perceived Social Support in Adolescents with Academic Stress*. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology January, Vol.38, No.1, 149-155.
- Sohail, N. (2013). *Stress and Academic Performance Among Medical Students*. Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan. Vol 23 (1) 67-71

- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1. Baskı
- Stamper, C. E. (1996). *Fostering reflective thinking through computer-mediated journaling*. ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)
- Steinberg, L. ve diğerleri (1989). *Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success Among Adolescents*. Child Development. Volume 30, No 6, pp. 1424-1436
- Struthers, C. W. ve diğerleri (2000). *An Examination of the Relationship Among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College*. Research in Higher Education. Volume 41, Issue 5, pp 581-592
- Swanson, G. N. (2000). Adolescence. Fink, G. (Ed.) *Encyclopedia of Stress*. Volume 1 A-D. Academic Press. USA.
- Şahin, A. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 10, Sayı 37 (108-119)
- Şen, H. S. (2013). *Reflective Thinking Skills of Primary School Students Based On Problem Solving Ability*. International Journal of Academic Research Part B; Vol 5, No 5, p 41-48
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Corwin Press, A SAGE Publications Company, California. USA. Second Edition.

- Talib, N. & Zia-ur-Rehman, M. (2012). *Academic Performance and Perceived Stress among University Students*. Educational Research and Reviews. Vol 7, No 5, 127-132
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları. 3. Basım
- Tok, Ş. (2008a). *Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. İlköğretim Online, 7(3), 557-568
- Tok, Ş. (2008b). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi*. Eğitim ve Bilim Cilt 33, Sayı 149 pp 104-117
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 1. Baskı
- Ünver, G. (2011). *Yansıtıcı Düşünme*. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 5. Baskı
- Üstünlüoğlu, E. (2006). *Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü*. Çağdaş Eğitim Dergisi , Vol. 31, No. 331, 17-24
- Vaiyavutjamai, P. & diğerleri. (2012). *Collaborative action research to promote reflective thinking among higher education students*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 47, 739 – 744
- Van Der Schaaf ve diğerleri (2013). *Feedback Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking*. Scandinavian Journal of Educational Research, 2013 Vol. 57, No. 3, 227–245, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>

- Walonick, D. S. (1993). *Causes and Cures of Stress in Organizations*. StatPac Research Library. <http://www.statpac.org/walonick/organizational-stress.htm>
- Wilson, J. & Wing Jan, L. (1993). *Thinking For Themselves: developing strategies for reflective learning*. Eleanor Curtain Publishing. Australia. First Edition.
- Wilson, J. & Murdoch, K. (2008). *Helping Your Pupils to Think For Themselves*. Routledge Taylor & Francis Group London and New York. USA and Canada.
- Wilton, A. (2009). Multilingualism and Foreign Language Learning. Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Ed.) *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Walter de Gruyter. Berlin: DEU
- Yan, K. & Berliner, D. C. (2009). *Chinese International Students' Academic Stressors in the United States*. College Student Journal. Part A, Cilt 43, Sayı 4. Veritabanı: Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Yuen Lie Lim, L. A. (2011). *A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment*. Instructional Science 39: 171–188
- Zajacova, A. ve diğerleri (2005). *Self-Efficacy, Stress and Academic Success in College*. Research in Higher Education. Vol 46, No 6, 677-706

EKLER**Ek-1 Araştırma İzin Belgeleri**

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 33490967-044-1903

16/05/2013

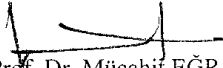
Konu: Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.04.2013 tarihli ve 75987002-235 sayılı yazı.

Sivas Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün "Araştırma İzni" konulu 10.05.2013 tarih ve 917865 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

EKLER:

1-Yazı (2 sayfa)



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/917865

10/05/2013

Konu: Araştırma İzni
(Yük. Lis. Öğrc. Nihan YETİM)

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a)30/04/2013 Tarihli ve 33490967-044-1665-2544 Sayılı Yazınız.
b)Valilik Makamının 09/05/2013 Tarihli ve 92255297-605.01-900308 Sayılı Onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

İlgi (a) yazınız gereği, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nihan YETİM'in, "Yansıtıcı Düşünme Becerisinin ve Akademik Stres Düzeyinin Yabancı Dil Dersi Akademik Başarısına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen 3 sayfa 83 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz Merkez İlçede bulunan ortaöğretim okullarındaki öğrencilere uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Turan AKPINAR
Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

13.05.2013
Lütfi KELDAL
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bdd9-cc09-3818-a344-cb22 kodu ile yapılabilir.

Muhsin Yazıcıoğlu Blv. No:23 SİVAS
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>
e-posta: arge58@meb.gov.tr ; istatistik58@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef
Tel : (0 346) 228 48 00 - 132
Faks : (0 346) 226 06 39

Ek – 2 Ölçeklerin İzin Belgeleri



Glenn Calaguas 10.12.2012 ▶

Kime: nihan.vural@hotmail.com ✉

Eylemler ▼

Yes, you may do so. Just provide me a copy of whatever research you have made using the instrument and also please observe proper referencing/citation. Thank you very much for your interest.

Best regards,

Glenn M. Calaguas, Ph.D., RGC



nihan vural 09.12.2012

Kime: glenn_calaguas@yahoo.com ✉

Eylemler ▼

From: nihan.vural@hotmail.com

To: glenn_calaguas@yahoo.com

Subject:

Date: Tue, 4 Dec 2012 23:06:18 +0200

My name is Nihan YETİM. I am a master degree student in Turkey.

Please let me use your "Survey of College Academic Stressors" in my thesis and in my other studies. I want to translate your questionnaire into Turkish and use it in my thesis with my advisor Gülay Bedir.

I am waiting for your reply.



dkember (dkember@hku.hk) [Kişilere ekle](#) 17.12.2012 ▶
Kime: nihan.vural@hotmail.com ✕

Eylemler

Dear Nihan,

Feel free to translate and use the questionnaire. I hope your study goes well.

Kind regards

David



nihan vural 16.12.2012
Kime: dkember@hkucc.hku.hk ✕

Eylemler

Hello, my name is Nihan YETİM and I am a master degree student in TURKEY.

I want to translate your Reflection Questionnaire into Turkish and I want to use it in my thesis (with my advisor Gülay Bedir) and other studies. Please let me use your questionnaire.

I am waiting for your reply.

Ek – 3 Yansıtıcı Düşünme Ölçeği**YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ**

Lütfen bu derste (yabancı dil dersindeki) eylemlerinizi ve düşüncelerinizi hakkındaki ifadelere katılma oranınızı göstermek için uygun olan görüşü işaretleyiniz.

- A- Kesinlikle katılıyorum
- B- Katılıyorum (ama çekincelerim de var)
- C- Kararsızım (bir fikrim yok)
- D- Katılmıyorum (ama çekincelerim de var)
- E- Kesinlikle katılmıyorum

	A	B	C	D	E
1- Bazı aktiviteler üzerinde çalışırken, o an ne yaptığımı düşünmeden o aktiviteleri yapabilirim.					
2- Bu ders, öğretmen tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.					
3- Bazen başkalarının bir şeyleri yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.					
4- Bu dersin sonunda kendime olan bakış açımı değiştirdim.					
5- Bu derste bazı şeyleri o kadar fazla yaparız ki onları düşünmeden yapmaya başladım.					
6- Bu dersi geçebilmek için içeriği anlamak gerekir.					
7- Yaptığım şeyler üzerine düşünmeyi severim ve bu işi yapabileceğim alternatif yollar ararım.					
8- Bu ders benim bazı sabit fikirlerimle çelişmektedir.					
9- Sınavlar için ders notlarımı hatırlayabildiğim sürece çok fazla düşünmeme gerek yoktur.					
10- Uygulamalı görevleri tamamlayabilmem için öğretmen tarafından öğretilenleri (konuyu) anlamam gerekir.					
11- Yaptığım şeyleri geliştirip geliştiremediğimi görmek için yaptıklarım hakkında sık sık derinlemesine düşünürüm.					
12- Bu dersin sonunda bir şeyler yapmak için kullandığım normal yolları değiştirdim.					
13- Öğretmenin söylediklerini takip edersem, bu ders üzerinde çok fazla düşünmeme gerek yoktur.					
14- Bu derste öğretilen konu hakkında sürekli düşünmek zorundasınızdır.					
15- Sık sık deneyimlerimi yeniden değerlendiririm, bu sayede onlardan bir şeyler öğrenebilirim ve daha sonraki performansımı geliştirebilirim.					
16- Bu ders boyunca daha önce doğru olduğuna inandığım şeylerin yanlış olduğunu fark ettim.					

Ek – 4 Akademik Strese Sebep Olan Etmenler Ölçeği

AKADEMİK STRESE SEBEP OLAN FAKTÖRLERİN ARAŞTIRILMASI

Adı - Soyadı: _____

Yaş: _____

Bölüm - Sınıf: _____

Cinsiyet: _____

Lütfen kendi tecrübelerinizden yararlanarak aşağıda sıralanmış olan durumların ne kadar stresli olduğunu belirtiniz. Cevap verecek yeterli deneyime sahip değilseniz, kendinizi o durumda varsayarak nasıl hissedeceğinizi düşünüp ona göre cevap veriniz. Her maddenin yanındaki boşluğu aşağıda numaralarla belirlenmiş ölçeği kullanarak doldurunuz.

Hiç stresli değil(1)

Biraz stresli(2)

Stresli (3)

Oldukça stresli (4)

Kayıt ve Kabul ile ilgili	Ders Programı ile ilgili
1- Kayıt kartlarının temin edilmesi _____	35- Derslere katılması _____
2- İzin belgelerinin imzalatılması _____	36- Telafi derslerine katılması _____
3- Ödenmemiş hesabın (harçların) ödenmesi _____	37- Çok fazla olan boş zamanını mantıklı kullanması _____
4- Sınav izinlerinin alınması _____	38- Çok az olan boş zamanını yönetmesi _____
5- Ders programının alınması _____	39- Bir sınıftan diğer sınıfa geçmesi _____
6- Kayıt işlemlerinin takip edilmesi _____	40- Bir binadan diğer binaya geçmesi _____
7- Ders eklenmesi/ ders değiştirilmesi _____	41- Okula gidip gelmesi _____
8- Derslerin onaylanması _____	42- Programa ek olarak gerçekleşen aktivitelere gönüllü katılması _____
Dersler ile ilgili	43- Öğrenci organizasyonu olan etkinliklere katılması _____
9- Yazılı sınavların geçilmesi _____	44- Okul programlarına katılması _____
10- Sözlü sınavların geçilmesi _____	Sınıf ile ilgili
11- Sınıf tartışmalarına katılması _____	45- Aşırı kalabalık sınıflara tahammül edilmesi _____
12- Oturarak yapılan çalışmaların (masabaşı) tamamlanması _____	46- Hiç havalandırılmamış ya da az havalandırılmış sınıflara tahammül edilmesi _____
13- Kaynak materyallerinin araştırılması _____	47- Çok az ışıklandırması olan ya da hiç ışıklandırması olmayan sınıflara tahammül edilmesi _____
14- Verilen ödevlerin tamamlanması _____	48- Kirliliğe tahammül edilmesi _____
15- Dersin gerekliliklerinin yerine getirilmesi _____	49- Gürültülü sınıflara tahammül edilmesi _____
16- İstenilenlerin son teslim tarihinin gelmesi _____	50- Uygun sınıf aranması _____
17- İstenilenlerin tamamlanması _____	51- Kötü kokan sınıflara tahammül edilmesi _____
18- Habersiz yapılan sınavların geçilmesi _____	52- Sınıfların boşalmasının beklenmesi _____
19- Habersiz yaptırılan ders anlatımlarıyla başa çıkılması _____	53- Sınırlı sayıda oturma yeri olan sınıflara tahammül edilmesi _____
20- Sınıf tartışmalarının anlaşılması _____	54- Sınıf içindeki ya da dışındaki dikkat dağınıcılara tahammül edilmesi _____
21- Sınava hazırlanılması _____	Parasal Konular
22- Bütünleme sınavının geçilmesi _____	55- Harçlıklarla idare edilmesi _____
23- Uygulama sınavının geçilmesi _____	56- Beklenmedik masraflarla başa çıkılması _____
24- Verilen ödevlerin yapılması _____	57- Projeler için para biriktirilmesi _____
25- Laboratuvar deneylerinin yürütülmesi _____	Beklentiler ile ilgili
26- Ek aktivitelere katılım _____	58- Okuldan sonra bir iş bulmayı düşünmesi _____
Öğretmen ile ilgili	59- Ailelerin beklentileri ile başa çıkması _____
27- Katı öğretmenlerle başa çıkılması _____	60- Akrabaların beklentileri ile başa çıkması _____
28- Öğretmenlerin öğretim yöntemleriyle başa çıkılması _____	61- Kardeşlerin beklentileri ile başa çıkması _____
29- Öğretmenlerin öğrencilerine karşı adaletsiz davranışlarına alışılması _____	62- Arkadaşların beklentileri ile başa çıkması _____
Sınıf Arkadaşları ile ilgili	63- Gelecek hakkında endişelenmesi _____
30- Sınıf arkadaşlarıyla tartışması _____	64- Öğretmenlerin beklentileri ile başa çıkması _____
31- Sınıf arkadaşlarını sevmemesi _____	65- Burs imkânı sağlayanların beklentileri ile başa çıkması _____
32- Sınıf arkadaşlarıyla yarışması _____	66- Toplumdaki insanların beklentileri ile başa çıkması _____
33- Sınıf arkadaşlarının zorbalıklarına maruz kalması _____	67- Kendi beklentileri ile başa çıkması _____
34- Sınıf arkadaşlarıyla yapılan aktiviteleri yürütmesi _____	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı: Nihan Yetim

Doğum Yeri ve Yılı: İstanbul, 1984

E-mail: nihan.vural@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Lise: Edirne Anadolu Lisesi 1998 - 2002

Lisans: Anadolu Üniversitesi

Açıköğretim Fakültesi

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2002 – 2008

Mesleki Deneyim

Sivas Merkez Ticaret Meslek Lisesi (İngilizce Öğretmeni) 2009-2013

Eskişehir/Odunpazarı - Metin Sönmez İlkokulu (İngilizce Öğretmeni) 2013-