

TC
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

FEN EĞİTİMİ ALAN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE
PSİKO-MOTOR DAVRANIŞLARINA DEVAM-DEVAMSIZLIĞIN ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Vedat AKÇA

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer ALKAN

HAZİRAN-2006

KARS

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Vedat AKÇA'nın yüksek lisans tezi olarak hazırladığı "Fen Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko-Motor Davranışlarına Devam-Devamsızlığın Etkisi" adlı bu çalışma, yapılan tez savunması sınavı sonunda jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği uyarınca değerlendirilerek oy.....ile kabul edilmiştir.

...../...../2006

	Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	:	
Üye	:	
Üye	:	

Bu tezin kabulü, Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../2006 gün ve/... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Yunus GICIK
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

"Fen Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko-Motor Davranışlarına Devam-Devamsızlığın Etkisi" başlıklı bu çalışma, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Çalışma, öğrenci başarılarına etki eden fizyolojik, fiziksel, psikolojik ve sosyal etkenlerinin yanı sıra devam-devamsızlığın başarı etkeni olarak ne derece önemli olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın planlanması ve yürütülmesinde emeği geçen hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Muzaffer Alkan'a ve bizlere bu ortamı sağlayan Eğitim Fakültesi Dekanı sayın Prof. Dr. Haydar Yüksek'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca çalışmanın kaynak ve istatistiksel hesaplamaları aşamasında yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarım Öğr. Gör. Ü. Yaşar Elyıldırım ve Arş. Gör. Ataman Karaçöp'e teşekkür ederim.

Bunun yanı sıra çalışmalarım esnasında manevi desteğini benden esirgemeyen eşim Reyhan Akça'ya da şükranlarımı sunarım.

Haziran-2006

Vedat Akça

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
ÖZET.....	V
SUMMARY.....	VI
TABLolar DİZİNİ.....	VII
1. GENEL BİLGİLER.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Öğrenme Tanımları.....	1
1.3. Öğrenci Başarılarına Etki Eden Faktörler.....	2
1.3.1. Fiziksel ve Biyolojik Etkenler.....	2
1.3.1.1. Çalışma Ortamı.....	2
1.3.1.2. Olgunlaşma.....	3
1.4. Öğrenci Başarılarına Etki Eden Psikolojik ve Sosyal Etkenler.....	3
1.4.1. Kaygı.....	5
1.4.1.1. Kaygının Nedenleri ve Giderilmesi.....	6
1.4.2. Planlama.....	7
1.4.3. Hedef.....	7
1.4.4. Aile.....	7
1.4.5. Çevre.....	8
1.5. Öğrenci Başarılarını Etkileyen Eğitim İlkeleri.....	8
1.6. Motivasyon ve Öğrenci Başarıları.....	10
1.6.1. İhtiyaç Yoluyla GÜdülenme.....	15
1.6.2. Sınav Motivasyonu.....	17
1.7. Gözlem Yapma.....	17
1.8. Zaman Kullanımı.....	20
1.9. Öğrenci Başarılarını Artıran Stratejiler.....	21
1.9.1. Dikkat Stratejisi.....	22

1.9.2.	Tekrar Stratejisi	24
1.9.3.	Anlamlandırma Stratejisi	25
1.9.4.	Bilişsel Stratejiler.....	27
1.9.5.	Duyuşsal Stratejiler	28
2.	MATERYAL VE YÖNTEM.....	31
2.1.	Araştırmanın Problem Cümlesi	31
2.2.	Araştırmanın Gerekçesi	31
2.3.	Araştırmanın Amacı	31
2.4.	Araştırmanın Evreni	31
2.5.	Araştırmanın Örneklemi	32
2.6.	Araştırmanın Sınırlılıkları	32
2.7.	Araştırmanın Veri Toplama Araçları	32
2.8.	Araştırmanın Alt Problemleri	32
3.	BULGULAR	34
3.1.	Araştırmadan Elde Edilen İstatistiksel Bulgular.....	43
4.	TARTIŞMA VE SONUÇLAR	55
5.	ÖNERİLER	62
6.	EKLER	65
7.	KAYNAKLAR.....	66
	ÖZGEÇMİŞ.....	68

ÖZET

Bu çalışmada, Fen Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko-Motor Davranışlarına Devam-Devamsızlığın Etkisi incelenmiştir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için araştırmanın alt problemleri belirlenmiş ve bu alt problemlerden elde edilen bulgular tablolar halinde sınıflandırılmıştır.

Araştırmada 5'li ölçeklendirme (Likert tipi) anketleri kullanılmıştır. Bu anketlerde yer alan sorular bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gruplandırılmıştır. Araştırmanın istatistiksel hesaplamaları SPSS 11,5 programında yapılmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre özellikle duyuşsal alan başta olmak üzere öğrencilerin çeşitli düzeylerde devam durumlarına karşı olumsuz tutumları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Devam-devamsızlık, Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Davranış

SUMMARY

This study aims at analysing the effects of classroom attendance and irregular attendance undergraduate science students' cognitive, sensual and pshyco-motor behaviours. For this purpose sub-problems of this study were determined and the data obtained from this sub-problems were presented in related tables.

In this study, Lickert-type questionnaires were used. Questions in this questinaries were grouped as cognitive, sensual and pshyco-motor. For analysing and assessing data SPSS 11,5 statistical programme was used.

According to the results of this study students have negative attitudes towards attendance at different levels.

Keywords: Classroom Attendance and Irregular attendance, cognitive, sensual and psycho-motor behaviour.

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 1. Bilişsel Düzeydeki Sorulardan Elde Edilen Bulgular.	34
Tablo 2. Duyuşsal Düzeydeki Sorulardan Elde Edilen Bulgular.	37
Tablo 3. Psiko-Motor Düzeydeki Sorulardan Elde Edilen Bulgular.	40
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Devam-devamsızlığın Ders Başarısına Etkisine İlişkin Görüşleri Dağılımı.	44
Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türü Değişkenine Göre Devam-devamsızlığın Ders Başarısına Etkisine İlişkin Görüşleri Dağılımı.	47
Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Devam-devamsızlığın Ders Başarısına Etkisine İlişkin Görüşleri Dağılımı.	50

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş

Öğrenme; yaşam boyunca süren ve yalnızca yeni bir beceri ya da akademik bir konuda uzmanlaşmayı değil, duygusal gelişmeyi, toplumsal etkileşimi ve hatta kişilik gelişmesini de kapsayan bir süreçtir. Bir başka tanımla öğrenme; insan davranışlarında pratikten kaynaklanan göreceli, sürekli bir değişim olarak tanımlanabilir.

Genelde bütün öğrenme durumları aynı değildir. Genel anlamda öğrenme 4 alanda yoğunlaşabilir:

- a-) Alışkanlık
- b-) Klasik koşullanma
- c-) Edimsel koşullanma
- d-) Karmaşık öğrenme

En basit öğrenme türü olan alışkanlık; alışagelmış ve ciddi sonuçları olmayan bir uyarıyı göz ardı etmeyi öğrenme anlamına gelir. Klasik ve edimsel koşullanma; bağlantılar kurmayı yeni bilgilerle ortaya çıkan belirli olayları öğrenmeyi gerektirir. Klasik koşullanmada; organizma bir olayı diğerinin izlediğini öğrenir. Edimsel koşullanmada organizma; bir tepkiyi belirli bir sonucun izlediğini öğrenir. Karmaşık öğrenme ise bağlantılar kurmaya etken bir şeyi kapsar [1,2].

1.2. Öğrenme Tanımları

Öğrenme süreci, düşünce tarihi boyunca çeşitli filozoflar, psikologlar ve eğitimciler tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Ancak, herkesin üzerinde anlaşabildiği ortak bir öğrenme tanımı bulunmamaktadır. Öğrenme konusundaki her kuram öğrenmeyi kendi perspektifinden tanımlamakta ve öğrenme sürecine her kuram farklı bir yaklaşım getirmektedir. Öğrenme; yaşantısal deneyimler yoluyla davranışlarda oluşan kalıcı ve izli değişimler olarak tanımlanmaktadır. Bir başka yönden öğrenme; bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla davranışlarında değişiklik oluşturması süreci olarak

tanımlanmaktadır. Başka bir tanımla öğrenme; tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Daha uygun bir ifade ile günümüzde eğitimci ve psikologların hemen hemen hepsinin öğrenmeyi yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımladığını belirtmektedirler [3, 4].

Tanımlardan yola çıkarak, öğrenme sürecinin üç temel boyutu olduğu söylenebilir. Buna göre, öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliğinin olması gerekmektedir. Aynı zamanda ortaya çıkan davranış değişikliğinin yaşantı ürünü olması da gerekmektedir. Son olarak, davranış değişikliğinin kalıcı izli olması gerekmektedir.

1.3. Öğrenci Başarılarına Etki Eden Faktörler

1.3.1. Fiziksel ve Biyolojik Etkenler

1.3.1.1. Çalışma Ortamı

Öğrenmeyi, kişinin dışındaki fiziksel etkenler de etkiler. Örneğin; hiçbirimiz soğukta fazla bir öğrenme gücü gösteremeyiz. Bunun gibi çok sıcakta da çalışamayız. Isının 20-22 santigrat derecesinde olması iyi bir öğrenme için normal sayılmaktadır. Rutubet oranının % 50 civarında olması da normaldir.

Havanın kirli ya da temiz oluşu öğrenme üzerinde etkilidir. Temiz havanın bir dakika da, her bir insan için 1350 cm³ olması iyi bir ölçüt sayılmaktadır.

Az ve çok ışık da öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Elektrikle yapılan etkiler metrekaşe başına 25 lümenlik bir ışık düşmesi gerekiyor. Bundan başka ışık soldan ya da yukarıdan gelmelidir. Bu durumda kişi, okuma ve öğrenmeye engel olan gölgelerden kurtulmuş olur.

Gürültünün öğrenme üzerindeki etkisi de önemlidir. Verimli çalışmanın olabilmesi için, yapılabildiği kadar gürültüden sakınmak gerekir. Bununla birlikte, fazla sessizlik sağlamak olanağı bulunmadığından, çocuk, evin fazla olmayan gürültüsünden rahatsız olmayacak kadar bir alışkanlık da kazanmalıdır.

Müzikle çalışma, kimi insanlarda daha çok verimli olabilir. Gürültü üzerinde yapılan araştırmalar, müziğiz aynı mertebedeki gürültülerden daha az sakıncalı olduğunu göstermiştir.

Test sınavları aşın konsantrasyon gerektiren sınavlardır. Bu sebeple sınavlara çalışan öğrencinin mümkünse bir çalışma odası bulunmalıdır ve ekonomik duruma uygun bir çalışma masasının olması gereklidir. Öğrenciye hazırlandığı sınavla ilişkin yayınlarla donanmış test kitapları, alıştırma kitapları ve kaynak kitaplarını iğerisine alan bir mini kütüphane yapılmalı ve kaynak sıkıntısı bertaraf edilmelidir. Ayrıca öğrencinin konsantrasyonunu bozacak eşyalar, oyun düzenekleri ve dikkatini dağıtacak afiş ve levhalar oda ortamında bulunmamalıdır. Aksine dersle ilgili pratik bilgileri iğereren formül çizelgeleri, temel tanımlar ve şekillerin bulunması zaman kazanımı açısından daha yararlı olacaktır. Çalışma odasının yeterli derecede aydınlık olması ve uyku halini hatırlatacak loş ışıktan arındırılması bir başka ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır [5, 18].

1.3.1.2. Olgunlaşma

Öğrenme ferdin olgunlaşma seviyesine tabidir. Olgunlaşma çalışma sahası çok geniş olan belirli şartlarının çizdiği hudutlar içinde, muntazam bir şekilde ilerleyen veya öğretim ve pratik gibi ferdi uyartıcı özel şartlar mevcut olmadan ortaya çıkan büyümedir. Öğrenme faaliyetinin teşvik ve uyartılması bakımından doğuştan gelen motivasyonlarla, sonradan olanları birbirinden ilgisizdir. Öğretmenin bilmesi lüzumlu ve lüzumsuz davranışların bilinçli bir şekilde öğretilmesidir [6].

1.4. Öğrenci Başarılarına Etki Eden Psikolojik ve Sosyal Etkenler

Psikolojik ve toplumsal güdüler bireyi, öğrenme davranışına yönelten psikolojik ve toplumsal etkenlerdir. Fizyolojik güdülerin doğuştan var olmalarına karşın psikolojik ve toplumsal güdüler öğrenme ile kazanılır ve kişinin içinde yaşadığı topluma göre biçim alır. Bu nedenle bunlar toplumdaki topluma, kültürden kültüre değişirler.

Kimi psikologlar psikolojik ve toplumsal güdülerinde fizyolojik güdülere bağı olduğunu, bunlardan çıktığını söylerler. Bunlara göre, herhangi bir toplumun örneğin, açlık ve cinsellik güdülerini doyurma biçimi başkadır.

1. Toplanma güdüsü: Toplumsal güdülerden biri, "toplanma güdüsü" dür. Bu insanın diğer insanlarla ilişki kurmasını, onlarla bir arada bulunmasını sağlar. Bu, toplulukta yapılan kimi etkinliklerden insanın hoşlanması ile kendini gösterir. Bir sinemada, tek başına film seyretmek ile toplu halde film seyretmek arasında fark vardır.

2. Üstün olmak güdüsü: Bu güdü, herhangi bir grupta "kendini göstermek" biçiminde görülür. Bu da toplumdan topluma değişmektedir. Birçok toplumlarda, yaşayan her kişide, az ya da çok üstün olma güdüsü vardır. İnsanların, bir konu üzerinde geceli gündüzlü çalışması, ömür tüketmesi başka türlü açıklanamaz. Herkesin, bu güdüsünü doymak için seçtiği etkinlikler birbirine benzemez. Bu güdüyü, kimisi laboratuvarlarda çalışarak, kimisi radyoda ve meydanlarda konuşarak, kimisi yazarak, kimisi de atölyesinde ya da tarlasında çalışarak doyurur. İnsanları etkinliğe, yaratıcılığa götüren ve yaşama bağlayan belki en kuvvetli güdü budur.

3. Başkalarının övgüsünü kazanma güdüsü: Üstün olmak ile ilgili başka bir güdüde başkalarını övgüsünü kazanma güdüsüdür. Yaptığımız her işin başkaları tarafından beğenilmesini ve kabul edilmesini isteriz. İşlerimize ona göre biçim veririz. Yapılacak eleştirileri önceden düşünür ve ona göre davranışta bulunuruz. Bu toplum kuralları ile de yakından ilgilidir.

Öğretimde yukarıdaki iki güdüden çok yararlanırız. Öğrenci, sınıftaki arkadaşları içinde bir yer yapmaya çalışır;, yaptığı her hareketi, öğretmenin beğenmesine önem verir. Öğrenci bu güdülerini doyurduğu zaman bundan "doygunluk" duyar ve sonuca ulaşmak için çaba harcar.

"Güdü" bireyi davranışa yönelttiği gibi öğrenmenin de hızlanmasını ve sürekliliğini sağlar. Bu güdüsüz öğrenme olmaz demektir. Psikologlarca güdü, öğrenmenin en temel koşulu sayılmaktadır.

4. Yenilik arama ve değişikliklerden hoşlanma güdüsü: Bu güdüler, bireyi dış dünyayı tanımaya, araştırmalar yapmaya yöneltir. İnsanları, gezilere, sinemalara, tiyatroya hatta kitap okumaya yönelten güdü budur. Eğitim ve öğretim etkinlikleri, bu güdülerden yararlanmaya çok elverişlidir [7-9].

Gates (Geyts) ve arkadaşları güdülerin ödevlerini üç kısımda toplamaktadırlar:

1. Öğrenme sırasında, davranışların canlı ve istekli olmasını sağlar. Güdülemek, bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkarır. Övme, azarlama, not, ödül verme vb...

2. Bireyin kendisiyle ilgili tepkilerde bulunmasını sağlar. Bireyin, bir gazetede kendisiyle ilgili kısımları seçmeye ve öğrenmeye çalışması bundandır.

3. Güdüler, bireyin davranışlarına yön verir. Birey, yaptığı işin sonunda, alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını artırır.

Okulda öğretmene düşen önemli bir ödev, çocuklarda güdü yok ise, bunları uyandırmak; az ise kuvvetlendirmektir. Bu amaçla zaman zaman yarışmalar da yaptırılır, fakat bunda çok da ileri gitmemek gerektir [7-9].

Bunların haricinde öğrenci başarılarını etkileyen kaygı, planlama, hedef, aile ve çevre gibi faktörler de mevcuttur.

1.4.1. Kaygı

Duygusal davranışlar ve kaygılar da öğrenmenin verimi üzerinde etkilidir. Öğrenme durumu ile ilişkili olmayan kişisel sorunlar, dikkati, konu üzerinde toplamaya ve etkili öğrenmenin gerektirdiği enerjinin ortaya çıkmasına engel olur. Belli bir düzeydeki kaygı, güdülemeyi artırarak öğrenme davranışının gerçekleşmesini kolaylaştırır, fakat notlara fazla önem vererek yapılan bir öğrenme başarısızlıkla sonuçlanabilir. Çok kaygılı öğrenciler, yalın şartlı öğrenme durumlarında az kaygılı olanlardan daha başarılı olabilirler, fakat karmaşık öğrenmelerde daha az başarılıdırlar.

Strese bağlı olarak beyinde salgılanan maddelerin miktarlarındaki artma öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Ancak öğrenme karmaşıklıkça ve öğrenme süresi uzadıkça yüksek kaygının öğrenmeyi zorlaştırdığı görülmektedir. Bu durumda kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çünkü yüksek kaygı sırasında, beyinde salgılanan maddelerdeki artış öğrenme süreci için gerekli olan protein sentezini engelleyici boyutlara ulaşır. Öyleyse sorumluluk duygusunu aşacak şekilde bir kaygı başarıyı engelleyici bir saplantı haline gelir.

Genelde kalp atışlarının hızlanması, yüzde kızarma, avuç içinde terleme, baş ağrıları, baş dönmeleri, mide kasılmaları, titreme, güvensizlik gibi ifadeler kaygının mevcut olduğunu ortaya koyar [3, 10].

1.4.1.1. Kaygının Nedenleri ve Giderilmesi

Kendine güvensizlik, karamsarlık, ailenin yanlış tutumları, daha önce yaşanmış başarısızlıkların tekrarlanabileceği endişesi, beklentiler, imkansızlıklar, bilgisizlik gibi etkenler kaygının temel nedenleridir. Bunun haricinde hedefin belirsizliği, plansızlık, çalışma metotlarının bilinmemesi, güvensizlik, danışmanlık yapacak kişilerden yoksun olma, arkadaş çevresinin olumsuz telkinleri, öğrencinin önünde başarılı bir örnek bulunmaması, aile ve çevrenin bilinçsizliği gibi nedenlerde kaygının artmasında etkili olan faktörlerdir.

Kaygının giderilmesinde şüphesiz en önemli destek aile tarafından sağlanır. Bu anlamda ailelere düşen sorumluluklar şu şekildedir;

1. Aile, sınava hazırlık aşamasında öğrencinin tüm maddi ve manevi sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmalıdır.

2. Aileler, çocuklarının zekalarını sınavla ölçme yanlışına düşmemelidir. "Sen akıllıysan bu sınavı kazanırsın, kazanamazsan aklından şüphe ederiz" gibi yaklaşımlardan uzak durmalıdır.

3. Aileler çocuklarını başkasının çocukları ile kıyaslamamalıdır. Bu tarz söylemlerin çocukları anlamsız bir yarışın içine sürükleyeceği ve başarısızlığa iteceği kesin olarak bilinmelidir.

4. Aile yaşantısı ile çocuğa örnek olmalıdır. Aile planlı, programlı olursa öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi önemli görürse çocuğun da bu davranışı kazanması mümkündür. Bütün bunlara rağmen öğrenciden beklenen davranışlar halen gerçekleşmiyorsa aile yine de bu uygulamaların peşini bırakmamalıdır. Şiddet ya da başka eylemlere müracaat edilmemelidir. Her başarının uzun mücadeleleri gerektirdiği ve sabırlı olmanın bir zorunluluk olduğu bilinmesi gereken bir gerçektir [3, 10].

1.4.2. Planlama

Planlı çalışmada yapılacak ilk iş, çalışma sürelerini belirlemektir. Planlar; haftalık, aylık ve yıllık olarak yapılmalıdır. Günlük çalışma süreleri derslere uygun bir şekilde ayarlanmalıdır. Öğrenilmesi zor olan dersler zihnin algılama gücünün yüksek olduğu saatlere yerleştirilmelidir. Diğer dersler zihnin yorulduğu ve algılama gücünün zayıfladığı saatlere adapte edilmelidir. Çalışma günleri planlanırken her günün aynı saatlerine denk getirilmesi öğrencinin o saatlerde çalışmaya motive olmasını sağlayacaktır [11, 12].

1.4.3. Hedef

Hedef, belirli bir zaman diliminde ulaşılmak istenen noktadır. Başarılı olmak için öncelikle ulaşılmaması düşünülen hedefin açık ve net bir şekilde tanımlanması gerekir.

Hedef belirleme aşamasında olan kişi, bu işlemi gerçekleştirirken gerçekçi olmalıdır. Hedefin gerçekçi olmasında dikkat edilecek kriterler kişinin kapasitesi, ulaşabileceği en yüksek performans, kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam, maddi ve manevi imkanlar ve kişinin o andaki seviyesidir. Hedef belirlerken hedefin ulaşılabilir olmasının yanında motive edici olmasına da dikkat edilmelidir.

Hedefe ulaşmada her gün belirli zaman dilimini çalışmaya ayırmak, her hafta konularla ilgili araştırmalar yapmak, okuldaki derslere konsantrasyonun azalmaması ve süreli yayınların takip edilmesi, yani kişinin kendi kendinin yönetmeni olması gerekmektedir [11, 12].

1.4.4. Aile

Öğrencinin kişiliğinin gelişiminde ve öğrenmesinde, aile çevresi diğer çevrelerden daha yüksek bir güce sahiptir. Aile çevresi, hem öğrencinin okulda öğrenmesinde, hem de okulda öğrendiklerinin ailede pekiştirilmesinde güdüleyici ya da engelleyici bir etken olabilir. Diğer yandan, öğrenci, aile çevresinin iyi ya da kötü yanlarını okula yansıtmaktan kendini alamaz [2].

Çocuğun sevgi ve güven ortamı içinde, sağlıklı olarak gelişmesi de aileye bağlıdır. Çocuğun davranışlarına yön vermek, kurallara uyumunu sağlamak, rehberlik etmek ailenin görevleri arasındadır. Ayrıca ailenin zor durumlarda çocuğun yanında yer alması ve onu desteklemesi gerekir. Çocuğun kişilik gelişimi de daha çok aile ortamında sağlanır. İnsan ilişkilerini düzenleyen anlaşma uzlaşma, işbirliği gibi olumlu nitelikleri, çocuk, ailede kazanır. Anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutum ve davranışlarda evde öğrenilir [13].

Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel - çalışkan, doğrucu - yalancı, pısrık-girişken, bencil-diğercil benzeri iklimleri kazanılması ailede başlar, gelişir, çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi güçtür, uygun çözüm, önceden aileyi etkilemektedir [14].

1.4.5. Çevre

Öğrencilerin öğrenmelerinde ve davranış gelişimlerinde çevresel faktörlerde önem taşımaktadır. Öğrencilerin sosyal çevrelerinde bulunan olumlu örnekler onların daha olgun davranışlar geliştirmesini sağlar. Başarısız ortamlarda ise çalışma performansı ve sosyal tutum düzeyleri de bağlantılı olarak azalma gösterir. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik durumun da öğrenci gelişimi üzerinde pozitif veya negatif etkisi olabilir.

Birey, etkileşimleri sırasında toplumca onaylanan istendik davranışların yanı sıra, argo konuşma, sigara içme, alkol ve uyuşturucu madde kullanma gibi toplumca onaylanmayan istenmedik davranışları da öğrenebilir, yapabilir [13].

1.5. Öğrenci Başarılarını Etkileyen Eğitim İlkeleri

1. Öğrenme güdülere bağlıdır. Bu nedenle, öğrenme de, yapılabildikçe, çocuğun gereksinme, ilgi ve güdülerinden hareket etmek gerekir.

2. Kişinin fizyolojik, psikolojik ya da toplumsal güdülere, öğrenmeyi yönlendiren ve kalıcılığını sağlayan bir güce sahiptir.

3. Kaygının öğrenme üzerindeki etkisinden eğitimde de yararlanılabilir. Fakat bunda pek de aşın gitmemek gerekir.

4. Öğrenme üzerinde göz ve kulak gibi duyu organlarının etkisi vardır.

5. Öğrenmede kişinin amacı, ilgisi, dikkati, isteği ve istenci önemlidir. Bunları da uyanık tutmak gerekir.

Okullarda kullanılan öğrenciyi etkileme yöntemleri aşağıdaki gibidir:

Övme ve Yermeye: Öğrencinin yaptığı olumlu davranışların övülmesi; olumsuz olanların yerilmesi öğrenmeyi etkiler. Övmenin ve yermenin öğrenmeye hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Eğer öğretmen yerinde ve yeter derecede kullanırsa ikisi de etkili olabilir. Ancak, birini ötekine üstün görmek gerekirse, öğrenciyi öğrenmeye etkilemede övme, yermeden daha üstündür.

Ödüllendirme: Ödül; öğrenciyi;

1) İstenilen davranışların yaptırmak için uygulanan özendiricileri,

2) İstenilen davranışın yerleşmesini sağlayan pekiştiricileri içerir. Buna göre; ödüllendirme, istenilen davranışların yerleştirmek için öğrencide haz yaratacak özendiricileri ve pekiştiricileri uygulamaktır. Özendirici ve pekiştiriciler, öğrenciyi haz veren tüm güdüleyicileri kapsar. Övülme, bir güdünün doyurulması, amaca ulaşma başarılı olma, göze girme, beğenilme, sevilme, okşanma, bir olanağa kavuşma, bir yarar sağlama gibi tüm uyarıcı ve pekiştiriciler öğrenciyi haz verdiği oranda ödülüdür.

Cezalandırma: Ceza öğrenciyi;

1) İstenilmeyen davranıştan alıkoymak için uygulanan önleyiciler,

2) İstenilmeyen davranışın yinelenmemesi için konulan yasaklayıcılarıdır. Buna göre cezalandırma, istenilmeyen davranışı yaptırmamak için öğrenciyi elem verecek önleyiciler ve yasaklayıcıları uygulamaktır.

Gözdağı Verme: Gözdağı, yıldırma ve korkutmayı içerir. Yıldırma, öğretmenin öğrenciyi kötü davranması korkutma ise kötü sonuçları göstermesidir. Gözdağı, öğrencinin kişiliğine uygun ve uygulanabilir olmalı, uygulandığında eğitsel amacına ulaşabilmelidir. Ters olduğunda gözdağını veren öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi düşmeye başlar.

Yanışa Sokma: İnsanın başkalarından üstün ve ileride olma isteği, onu yarışmaya yöneltir. Öğrenmede yanaşma isteğinden yararlanmak gerekebilir. Ancak yarışmanın istenen amaca ulaşması için zamanı, süresi ve düzeyi önceden planlanmalıdır. Yarışma

yararlı olabilir ama iyi düzenlenmemiş bir yarışmanın zararı daha çoktur. Kimi öğrenci kıskançlık, başarısızlık, hırs, içe dönüklük, saldırganlık vb. tutumları geliştirebilir. Öğrencinin daha önceki başarılarının üstünde başarı elde etmesi için kendi ile yarışması gerekir. Bu tür yavaşma en iyisidir.

Başarılı Kılma: Öğrenmeye güdülemede ve disiplinin sağlanmasında, öğrencilerin öğrenim görevlerini başarmasını sağlamak ve onlara başarmanın tadını arttırmak, yukarıda açıklanan güdüleme yöntemlerinden daha etkili ve daha eğitseldir. Başarılı olma, insanın önemli güdülerinden biridir. Eğer öğrenci, yaptığı çalışmaların başarıya ulaşacağını görürse öğrenmeye güdülenir. Böylece başarının kendisi, öğrenme için bir ödül olur. Başarılı olma güdüsünün kaynağında bilinmeyi bilme, beğenilme, kendini tanıtmak, başkalarınca benimsenme, bir kümeye ya da sınıfa ilişkin olma, öz gerçekleştirme güdülerinden biri ya da birkaçı bulunduğu anda, öğrencinin başarıya güdülenmesi daha da güçlü olur [7-9].

1.6. Motivasyon ve Öğrenci Başarıları

İnsanı gelişmeye iten güç, etkileştiği çevresi insanı, davranışlar öğrenmeye zorlar. Zorlama ile hayvanlar da bazı davranışların öğrenirler. Ama hayvanları davranmaya iten gücün, içgüdü olduğu varsayılmaktadır. İnsanı gelişmeye iten güç ise dürtü, güdü, gereksinme ve güdülenme kavramları ile anlatılmaktadır.

İç güdü bir canlı türünün tüm üyelerinde aynı biçimde görülen, kalıtsal olarak örgütlenmiş (programlanmış) öğrenmeye dayanmayan, davranma eğilimidir. İç güdü ile yapılan davranışlar kendiliğinden doğal olarak ortaya çıkarlar. Kimi kez içgüdü sözcüğü yerine içtepi sözcüğü de kullanılır. Kimi psikologlar, saldırganlık, kıskançlık, yerimsemek (bir alanda iyelik hakkı olduğunu savunarak alanı tanımak) gibi davranışların kaynağının insanın içgüdü olduğu savunurlar. Ama insan, öteki canlılardan farklı olarak, çevre etkilerinin dışında iç güçlerinin zorlaması ile doğayı değiştirecek öteki canlılardan üstün gelecek, kendine kültür denilen bir ortam yaratacak gelişmişliğe ulaşır.

İnsanı, yemek, içmek gibi yaşaması için gereken davranışlara yönelten ve doğuştan getirilen itici güce dürtü denir. Kimi psikologlar, dürtüleri fizyolojik güdü adı altında güdülerin alt dalına koyarlar [15].

Güdü (motive) insanı bilinçli olarak yaşaması ve gelişmesi için bir gereksinimini karşılamaya yönelten bir iç güçtür. Güdüler, öğrenilmemiş (kalıtsal) ya da doğumdan sonra çevrenin gereksinmeyi kapsayan genel bir kavramdır. Güdünün açıkça gözlenen ya da gözlenmeyen birçok türü vardır. Psikologlar güdüleri teker teker saymaktan daha çok bunları kümelendirerek adlandırır.

İnsan, bazı güdülerinin farkında olmayabilir. Farkına varılan ya da varılmayan güdüler, doğumdan sonra birbirini etkileyerek ve çevre değişkenleri ile çekinik ya da dominant nitelik kazanarak insanın güdüsel örüntüsünü oluştururlar. İnsan, belki bir güdünün yönlendirmesinden çok güdüsel örüntünün yönlendirmesiyle gereksinimlerini karşılar.

Gereksinme insanın bedensel, toplumsal, ruhsal nitelikte olan bir şeyin (nesne, ilişki, duygu, bilgi gibi) yoksunluğundan, yetmezliğinden duyduğu içsel gerilimdir. Günlük anlatımda gereksinme kavramı güdü, dürtü kavramına göre daha çok kullanılır. Ayrıca, güdü, dürtü ve gereksinme kavramları, birbirinin yerine kullanılabilir.

Dürtü, güdü ya da gereksinmenin insanı, bir davranışı öğrenerek ya da değiştirerek gelişmeye itmesi gerekir. Başka bir deyişle insan, gereksinmesini doyurmaya güdülemelidir.

Güdülenme insanın gereksinmesini (dürtüsünü, güdüsünü) doyurmak için eyleme geçecek düzeyde isteklenmesidir. Buna güdünün (ya da güdüsel örüntünün) yekinmesi denir. Gereksinmenin etkisiyle güdülenmeyi, dış etkilerle güdülenmeden ayırmak için, gerektiğinde içsel (doğal) güdülenme deyimini kullanılır. Dışsal (yapay) güdülenmeye eğitimde güdüleme denir.

Güdüleme, insanı bir gereksinmesini doyurmaya ya da onda yeni bir gereksinme yaratmaya yönelik dıştan yapılan etkidir. Kimi kez, etkilenme ile güdüleme eş anlamda kullanılır. Öğretmenin öğrenci de bir konuyu öğrenmeye istek yaratması güdülemedir. Eğer öğretmen öğrenci de, onu öğrenme eylemine geçirecek düzeyde istek yaratabilmişse öğrenci dıştan güdülenmiştir.

İnsanın amacı, yaşamını ve soyunu sürdürmektir. İnsanın yaşamını ve soyunu sürdürmesi de güdülerini doyurmaktır. İnsanın bazı güdüleri kalıtsaldır. Açlık, susuzluk, cinsellik, merak, oyun, devinme gibi güdüler doğuştan gelir. Bunlara dürtü, birincil güdü, temel güdü ya da öğrenilmemiş güdüler de denilmektedir. Bu tür güdülerin,

yekindiğinde insanı davranışa itme gücü yüksektir. Açlık, susuzluk gibi dürtülerin doyurulmaması, insanın yaşamını sona erdirir [15].

İnsanın bazı güduları ise çevre etkenleri ile oluşur. Bunlar öğrenilmiş güdülerdir. Çevre etkenleri içinde özellikle toplum, insanın yeni güdüler öğrenmesini sağlar. Buna kültürel ya da sosyal etkenler denir. Çevre etkenleri ile edinilenler, bir topluma ilişkin olma, toplumun onayını kazanma, başkasının gözüne girme, sorumluluk alma, başarılı olma, toplumda bir konum edinme gibi güdülerdir. Bunlara ikincil güdülerde de denir.

İnsanın öğrenilmemiş ve öğrenilmiş güdülerinin ne olduğu konusunda pek çok araştırma yapılmış ve çok sayıda güdü, dürtü ve gereksinme adı bulunmuştur. Bunların kümelere ayırarak sınıflandırılması da yapılmıştır [16].

Bu sınıflandırmadan biri aşağıdadır:

1. Beden güvenliğini sağlama: Yaşama, dinlenme, tehlikelerden, hastalıklardan ve kazalardan korunma, çalışma gibi gereksinmeler.

2. Cinsel doyurulma: Karşıt cinsin dikkatini ve ilişkisini sağlama, cinsel gerilimden kurtulma gibi gereksinmeler

3. Sevilme ve kabul edilme: Sevilme güven içinde olma arkadaş ve dost edinme, toplumca beğenilme, bir kümeye katılma, başkalarını memnun etme, iyilik yapma, övülme gibi gereksinmeler

4. Toplum da yer edinme ve tanınma: Mal edinme, edindiklerini koruma, önder olma, önderi izleme, başkalarını yönetme, başkalarını koruma, başkalarını öykünme, saygınlık kazanma, kınanmaktan, ayıplanmaktan kaçınma gibi gereksinmeler

5. Bilişsel yaşam ve yaratıcılık: Başkaları ile aynı düşüncede olma, kendini anlatabilme, özendirilme, desteklenme, düşünme, bilgi ve beceri edinme, bunları yorumlama, örgütleme, açıklama, yollarını arama gibi gereksinmeler

6. Kendini bilme ve geliştirme: (öz gerçekleştirim) Gelişme, kusurlarını ve engelleri yenme, amacına ulaşma ve zorlamalara karşı koyma, kendini bilme, tanıma ve bulma gibi gereksinmeler

Gereksinmelerin bu genel sınıflandırılmasının yanı sıra, öğrencilerin asıl gereksinmeleri de öğretmen için önemlidir. Öğrencilerin gizil güçlerini ve kişiliklerini geliştirebilmeleri için, eğitim yoluyla doyurmak istedikleri gereksinmeleri beş başlık altında toplanabilir:

1. Öz gerçekleştirim gereksinimi: Öğrenci kendini tanımak, kendini kabul etmek, yeteneklerini yeterliliklere dönüştürmek, amaçları ile yeterlikleri arasında denge kurmak, sorunlarını bilimsel bilgilerle ussal yaklaşımla çözmek, davranışlarını istenci (iradesi) ile yönlendirerek düşünce ve eylem özgürlüğüne ulaşmak ister.

2. Anlatım ve iletişim gereksinimi: Öğrenci duygularını, düşüncelerini, konuşarak, yaşayarak, çizerek, devinerek, renk ve madde kullanarak değişik yollarla anlatmak; anlatımda değişik araçları kullanmak, başkaları ile etkili bir iletişim kurmak ister.

3. İlişki, iş birliği, birlikte yaşama gereksinimi: Öğrenci, başkaları ile ilişki kurmada, birlikte çalışmada ve yaşamada yeterli olmak başkaları ile iyi ilişkiler kurmak ister.

4. Sağlıklı yaşama gereksinimi: Öğrenci, kendini ve çevresini temizlemede dengeli beslemede, sağlık kurallarını uygulamada, kaza ve hastalıklardan korunmada yaşamını ussal ve özenli düzenlemede yeterli olmak ister.

5. Üretim ve tutumluluk gereksinimi: Öğrenci geçimini sağlamak için bir meslek edinmek, mesleğini başarılı yürütmek gelir ve giderleri arasında denge kurmak, ürettiklerini ve elindeki kaynakları tutumlu kullanmak, kara günler için para biriktirmek, kaynaklarını savurmamak ister.

Okul, bu gereksinimlerle gelen öğrenciye gereksinimlerini doyurabileceği ortamı hazırlayabilmeli, bilgi, beceri ve tutumu (davranışı) kazandırabilmelidir.

Bir güdü (dürtü, gereksinme) doyumsuzluğa dönüştüğünde, yeterince doyurulmadığında, erişmek istediği hedeften yoksun bırakıldığında hedefine ulaşmada yetersiz kaldığında insanı gerilime iter. Bu iç gerilim, insanın güdüsünü doyumak ya da güdünün hedefine ulaşmak için gerekli davranışların yapmaya zorlar; gereken davranışların ona yaptırır. Eğer insan güdüsünü yeterince doyumada ya da hedefine erişirmede başarılı olursa gerilimden kurtularak rahatlar.

İnsanın bir güdüsünü yekinmesine, gereken bir davranışı yapmasına ve güdüsünü doyumarak gerilimden kurtarılmasına güdülenme süreci denir. Böylece güdülenme süreci, yekinme, davranma ve doyum olma üzere üç aşamalıdır. Bu üç aşama çembersel bir döngü oluşturur.

İnsanın güdöleri, ister öğrenilmemiş, ister öğrenilmiş olsun, gerektiğinde öğrenme yoluyla değişmeye uğratılabilir. İnsan öğrenme yoluyla yeni güdöler kazanarak yerleşmiş güdölerini değiştirerek, kendine bir güdösel örüntü geliştirir [17].

İnsanın güdösel örüntüsü, kişiliği eliyle denetlenir. Yekinen bir güdünün, niçin, nasıl, nerede, ne zaman, hangi öncelikle doyorulacağını insanın güdösel örüntüsü belirler. Ama insan güdölenmesinin kendi kişilik özelliklerine uygun olarak oluşmasını da denetim altına alır.

Sözgelimi, bir insan açlık güdüsünü doyumada, kişilik özelliklerine göre, başka insanlardan ayrılır. Açlık güdüsünü doyurduğu yer, zaman gibi koşullar önemlidir. İnsan, evinde açlık güdüsünü doyoruyorsa başka türlü davranır. Eğer insan açlığını başkalarının yanında doyumaya kalkarsa içinde bulunduğu durumun gerektiği gibi davranarak, açlık güdüsünü bastırabilir, beğenilme, küçük düşme, tok gözlü görünme gibi gereksinmeleriyle az yemeyi ya da yememeyi tercih edebilir.

İnsanın güdösel örüntüsü hem yerleşiktir hem de değişme içindedir. Güdösel örüntü, kişilik özellikleriyle bağlantılı olduğu için, kişilik özellikleri gibi yerleşiktir, kolay kolay değişmez. Öte yandan bir durum karşısında egemenliğini yitirebilir ve yerini başka güdölere bırakabilir. İnsanın yaptığı bir davranışı, bir önceki davranışına benzese bile, bu davranışının nedeni olan güdöler değişik bir örüntüde olabilir. Çünkü insanın güdösel örüntüsü, her düzeydeki bütün gereksinmelerinin ve kişilik özelliklerinin karmaşık bir etkileşimi ile oluşmaktadır [15].

Güdösel örüntüsünün değişme içinde olması yüzünden, insanın hangi nedenle davrandığını tanımak güç olur. İnsanın güdösel örüntöleri birbirinden değişiktir. İki insan aynı davranışı yapsa bile davranışının nedenleri aynı olmaktadır. Sözgelimi, sınıfla birkaç kez kavga çıkaran bir öğrenci her kavgada doyumak istediği güdöleri değişiktir. Kavgayla karışan on öğrenci varsa, bu on öğrencinin kavga yoluyla doyumak istediği güdöleri de birbirlerinden değişiktir.

İnsan güdölerini doyuması çoğu kez, çevresinden gelen engellerle karşılaşır. İnsanın güdölerini doyurup dengeye ulaşması için, bu engelleri yenip sorunu çözmesi gerekir. Sorun çözme, insanın kendi yetenekleri ile çevre koşullarının akla uygun biçimde birleştirerek, yekinen güdüsünün doyumulmasını zorlaştıran engeli kaldırmaktır.

Motivasyon (güdölenme), okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir.

Okul ve sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle disiplin olaylarını önemli bir kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Öğrenmek için her öğrenci öğretme-öğrenme sürecine istekli katılmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve çalışmak zorundadır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli güdülenmeyi sağlamak okulun görevlerinden biridir.

Organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselme (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren bir "itici güç" tür. Güdülenme, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma halidir.

Güdülenmiş ile güdülenmemiş öğrenci davranışları arasında önemli farklar vardır. Güdülenmiş davranışların yönü bellidir, büyük bir enerji ile yapılıır. Hareketlerde kararlılık, devamlılık ve ısrar vardır.

1. İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik
2. Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zamanı harcamaya isteklilik
3. Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçme, sonuca gitmede ısrarlı olmak ve kararlılık.

İnsanlar bir izlenimde bulunurken az-çok güdülenmişlerdir. Örneğin; ders dinlemeyen çocuk dışarıyı izlerken veya arkadaşları ile konuşurken başka yöne güdülenmiş demektir. Öğretmenler, öğrencilerin güdülenmemiş olduklarını söyledikleri zaman, bunu kendi hesapları açısından yorumlamaktadır [15].

1.6.1. İhtiyaç yoluyla güdülenme

İki ihtiyaç kuramından bahsedilecektir. Bunlar Murray ve Maslow'un yaklaşımlarıdır. İhtiyaç insanın genel sağlığı ve refahı için karşılanması gerekli, organizmanın herhangi bir eksiklik durumu veya kişinin arzu ettiği ve karşılanması gerektiğini düşündüğü bir iç durumdur.

Murray ve Maslow' un açıklamalarına göre insanların, ihtiyaçlarının tamamen ve mükemmel bir şekilde karşılandığı durumlar pek azdır. İnsanlar ihtiyaçlarının ortaya çıkardığı gerilimden kurtulmak için bunları gidermede etkili olacak hedeflere doğru harekete geçerler. Bu yönden okul eğitimde ihtiyaç yaratmak ve ihtiyaçlardan yararlanmak öğrencileri güdülemede etkili bir rol oynar.

İhtiyaçlar, hiyerarşik bir sıra içinde ortaya çıkar. İhtiyaç sıralamasının en alt düzeyinde yaşamı sürdürme ve güvence ihtiyaçları yer alır. Bunlar etki yönünden en önemli ve güçlü olanlardır. Bu ihtiyaçlar kişinin diğer ihtiyaçlarını kontrol eder ve hakim olurlar. Bu ihtiyaçların karşılanması, doyurulması durumunda bir üst düzeydeki sosyal ihtiyaçlar ortaya çıkar. Bunlar gruba ait olma, kabul edilme, sevme ve sevilmedir. Bu ihtiyaçlarında karşılanmasıyla insanlar daha üst düzeydeki ihtiyaçlarını statü kazanma, onurunu koruma, kendini gerçekleştirme ve meraklarını gidermeye yönelir. Bunların içinde en önemlisi "kendini gerçekleştirme" dir.

İlk dört ihtiyaç giderildiğinde bunlarla ilgili güdülerin şiddeti azalır. Diğer ihtiyaçlar karşılandığında ise bunları başlatan güdülerin şiddeti azalmaz; artarak devam eder. İhtiyaç sırasının en üstündeki ihtiyaç grubuna "gelişme ihtiyaçları" da denir. Bunlar hiçbir zaman tam olarak karşılanmaz. Bunları gerçekleştirme sonu gelmeyen bir hız ve enerji ile tazelenir. ihtiyaçlar arasında ileri-geri gider gelirler. Bazı hallerde çalışırken acıktığımızın farkında bile olmayız. Birkaç gün uykusuzda kalsak derslerimize sürekli çalışabiliriz.

Maslow'un bu ihtiyaç sıralamasının okul eğitiminde önemli yeri ve sonuçları vardır.

1. Okula aç, hasta, yorgun ve huzursuz gelen öğrencileri öğrenmeye yöneltmek kolay değildir.

2. Sınıfın korku ve kaygı veren bir havası varsa; öğrenci kendini okulda rahat ve güven içinde hissedemez. Bu nedenle öğretimden beklenen sonucu almak güçleşir.

3. Çocukların özellikle ortaokul çağında akran grupları oluşturması ve o gruplara katılma isteği diğer ihtiyaçlarını karşılamaktan daha çok önem taşır.

4. Öğretmenin, anne, babaların istek ve beklentilerindeki tutarsızlıklar çocuklarda güvensizlik duygularının doğmasına ve yerleşmesine neden olur.

5. Öğrenciler, başkaları önünde yeterli ve başarılı olma, başkaları tarafından tanınma, prestij sahibi olma gibi ihtiyaçları karşılamak için büyük gayret gösterirler.

6. Maslow'un ihtiyaç sıralaması, öğretmenin çocukları daha iyi tanıyarak onların hangi güdüler altında olduklarını bilirse onlara daha gerçekçi yardım getirebilir, güdülenmesini sağlayabilir ve gereken rehberliği yapabilir [15].

1.6.2. Sınav Motivasyonu

Çalışmaya başlayamamak kişide motivasyon eksikliği olduğunu gösterir. Çünkü motivasyon kişiyi davranışa yönelten istektir. Eğer davranış gerçekleşmiyorsa motivasyon eksikliği gündeme gelmiş demektir.

Sınav sonucunda ulaşılabilecek hedef iyi belirlenmiş ise ve öğrenci bu hedefe ulaşmak istiyorsa hedefi düşünmesi onu çalışmaya motive edecektir. Bu bakımdan çalışma konusunda bir isteksizlik hissedildiğinde öğrencinin hedefleri ile ilgili hayallere yönlendirilmesi gerekir. Bu davranış veliler tarafından yapılabileceği gibi öğrencinin kendisi tarafından da desteklenebilecek bir aşamadır [18].

1.7. Gözlem Yapma

Gözlem yoluyla öğrenme, öğrenme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. İnsanlar gözlem yoluyla çeşitli davranışları öğrenmektedirler. İletişimin ve görsel teknolojilerin gelişmesiyle birlikte gözlem yoluyla öğrenme sürecini anlamak insan davranışlarının kontrolünde ve yordanmasında önemli bir yer tutmaktadır.

Gözlem yoluyla öğrenme konusunda ilk çalışmalar Thorndike (1901) tarafından kedi, tavuk, köpek ve maymunlarla ve Watson (1908) tarafından maymunlarla yapılmış ve bu organizmaların gözlem yoluyla öğrenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Miller ve Dollard, taklit davranışlarını üç boyutta ele almışlardır.

- 1- Aynı davranışın gösterilmesi,
- 2- Bir başkasının davranışını kopya etmek
- 3- Benzer bağımlı davranış.

Birincisi kırmızı ışıkla herkesin durması veya bir konser bitiminde herkesin alkışlaması, ikincisine ise yaptığı ödev öğretmeni tarafından eleştirilen öğrencinin öğretmenin davranışlarını taklit ederek yeni ödev yapması örnek verilebilir. Son olarak, babası kapıya geldiğinde çikolata alacağını bildiği için büyük kardeşin kapıya koşması durumunda küçük kardeş kendisinin de kapıya koşması durumunda çikolata alacağını (ödüllendirileceğini) öğrenir. Bu nedenle büyük kardeş ne zaman kapıya koşsa küçük kardeş bu davranışı taklit ederek kapıya koşacaktır. Yetişkinlerin davranışları

çoğunlukla bu tür benzer-bağımlı davranış çerçevesinde ele alınabilir. Tanımadığı bir ülkeye giden bir yetişkin davranışın nedeninin anlamasa bile başkalarının davranışlarını gözleyerek onlar gibi davranmaya çalışır [10].

Miller ve Dollard taklidin bir alışkanlık halini alabileceğini belirtmektedirler. Büyük kardeşinin davranışlarını taklit ettiği için ödüllendirilen çocuk, davranışları sürekli taklit etmeye başlayabilir. Bu durum genellenmiş taklit olarak değerlendirilmektedir.

Bandura ise, gözlem yoluyla öğrenme sürecini edimsel koşullama çerçevesinde ele almak yerine bilişsel bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme taklit içerebilir de, içermeyebilir de. Yolda araba kullanırken önünüzde giden bir arabanın çukura düştüğünü görürseniz yolun o bölümünden geçmemek için yönünüzü biraz değiştirirsiniz. Bir başka deyişle, önünüzde araba kullanan sürücünün davranışını taklit etmezsiniz. Gözleyerek öğrendiğiniz "bilgi"yi bilişsel işleminden geçirir ve daha detaylı bir şekilde kullanırsınız. Gözlem yoluyla öğrenme basit bir taklitten çok karmaşık bir süreçtir.

Bandura; saldırgan davranış gösteren bir yetişkinin davranışının ödüllendirildiği, cezalandırıldığı ve ne ödül ne ceza aldığı üç farklı filmi üç çocuk grubuna izlettirmiş ve bir sonraki aşamada çocukların saldırgan davranışlarını gözlemiştir. Beklendiği gibi, ödüllendirilen modeli izleyen çocuklar en saldırgan, cezalandırılan modeli izleyen çocuklar da en az saldırgan davranışı göstermişlerdir. Böylece, dolaylı yaşantının veya bir başkasının yaşantısının da çocukların davranışlarını etkileyebileceği görülmüştür. Başka birisinin davranışlarının ödüllendirildiğini gözleyen çocuğun davranışının görülme sıklığının artacağı görülmüştür.

Çalışmanın bir sonraki aşamasında çocuklara modelin saldırgan davranışını göstermesi için teşvik verilmiştir. Bütün çocukların modelin saldırgan davranışlarını gösterebildiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğrenme ve davranış arasında bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak Bandura'ya göre, pekiştireç öğrenme değil performansla ilgili bir değişkendir. Bu nedenle, pekiştireç olsa da olmasa da bireyin gözlem yoluyla öğrenme kapasitesi geliştiği andan itibaren gözlem yoluyla öğrenme vardır.

Bandura; gözlem yoluyla öğrenme sürecini dört temel aşamada incelemektedir. Birinci aşama olan dikkat sürecinde birey, modelin bir davranışını öğrenmeden önce

dikkatini modelin davranışına yöneltir. Bireyin algı kapasitesi dikkat sürecini etkileyecektir. Gözleri görmeyen birey için, görme becerisi olan birey için kullandığımız model uyarıcıları kullanamayız.

Bireyin geçmiş pekiştireç yaşanılan da, dikkatin hangi davranışa yöneleceğini etkileyecektir. Modelin özellikleri de model alacak bireyin dikkatinin modele ne kadar yöneleceğini etkileyecektir. Bireyin kendisine benzer (yaş, cinsiyet, vb.), statüsü yüksek olan, saygı duyulan, başarılı, güçlü ve çekici modellerin daha çok gözlendiği veya taklit edildiği bilinmektedir.

Gözlem yoluyla elde edilen bilginin işe yaraması için hatırlanması gerekecektir. Bandura'ya göre bilgiler iki şekilde depolanmaktadır: İmgesel depolama gözlenen davranışın bir resmi gibi depolanmaktadır. Bandura, davranışları yönlendiren bilişsel sürecin temel olarak görsel olmaktan öte sözel olduğunu belirtmektedir. Ancak, olayların hafızada kodlanması sürecinde sözel ve görsel imgelerin birbirinden ayrılmasının zor olduğunu belirtmektedir. Bilgiler bilişsel olarak depolandıktan sonra zihinsel olarak canlandırılabilmesi, prova edilebilmesi ve böylece geliştirilebilmesi kabul edilmektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmenin yeniden üretme aşaması gözlenip bilişsel olarak depolanan bilginin davranışa dönüştürülmesi sürecidir. Bilgilerin öğrenilmesi ile davranışa dönüştürülmesi farklı şeylerdir. Bir maymunun kuyruğunu kullanarak ağaca tırmanmasını gözleyen birisi bu davranışı öğrenebilir, ancak bu davranışı göstermesi mümkün değildir. Birey gözlem yoluyla bilişsel olarak birçok bilgiyi öğrenebilir, ancak gelişim seviyesindeki yetersizlik, organlardaki hasar veya hastalık gibi çeşitli nedenlerden dolayı bu bilgiyi davranışa dönüştüremeyebilir. Bandura'ya göre uygun davranışı göstermek için bireyin fiziksel özellikleri uygun olsa bile, gözlemci modelin davranışını gösterebilmek için zihinsel olarak prova yapması gerekir. Bu süreçte gözlemci kendi davranışını modelin davranışıyla karşılaştırır. Kendi davranışı ile modelin davranışına benzer davranışı elde edinceye kadar çalışır. Hatırlama süreci burada gözlemcinin kendi kendisini gözleyip davranışını düzeltmesine temel olmaktadır.

Motivasyon Süreci: Bandura'nın kuramında pekiştirecin iki temel işlevi bulunmaktadır. Birincisi, gözlemcide modelin çeşitli davranışlarının pekiştirilmesi nedeniyle, model gibi davrandığında kendisinin davranışlarının da pekiştirileceği

beklentisi oluşturur. İkincisi, öğrenmenin davranışa dönüşmesini teşvik eder. Öğrenilen bilgi ihtiyaç duyulana kadar kullanılmadan kalır. Örneğin, sınıfın nerede olduğunu bilirsiniz ama ders saatine kadar sınıfa gitmezsiniz. Nerede yemek yiyeceğinizi bilirsiniz ama acıkıncaya kadar kafeteryaya gitmezsiniz.

Bandura koşullama kuramcılarında farklı olarak, öğrenme için pekiştirecin mutlaka organizma tarafından alınmasının ve davranışın organizma tarafından gösterilmesinin gerekmediğini belirterek, bir modelin davranışının gözlenmesi sonucu da öğrenmenin ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, organizmanın gösterdiği belli bir davranışın pekiştirilmesi veya cezalandırılması kadar bir modelin davranışının pekiştirildiği veya cezalandırıldığını gözlemenin de davranış performansında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Daha önceki gözlemlerinden edindiği bilgilerle birey belli bir davranışı gösterdiğinde belli bir sonuç elde edeceğini bilir ve buna göre davranır. Davranışın tek belirleyicisi tabii ki beklenti değildir. Davranış aynı zamanda bireyin davranış standardına, becerisine kendi yeterliğiyle ilgili düşüncesine de bağlıdır.

Sonuç olarak, gözlemlendiği varsayılan davranış gösterilemiyorsa, birey modelin ilgili davranışını gözlememiş, o davranışı hatırlamamış, bu davranışı gösterecek fiziksel yeterlikten yoksun veya davranışı göstermek için yeterli teşvik görmemiş olabilir [10, 19].

1.8. Zaman Kullanımı

Uzmanlar yaptıkları araştırmalarda planlama, düzenleme ve ileriye dönük düşünce üretimi için en verimli saatlerin sabah saatleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Planlama aşamasında sabah saatlerine verilen yoğunluğun fazla olması esasına göre çalışmalar düzenlenmelidir.

Öğle saatlerinde dinlenme vakitlerinin program dahiline alınması, mümkün olursa belirli sürenin uykuya ayrılması ve vücut direncinin yeniden kazanılması bir başka araştırmanın sonucunu yansıtmaktadır. Çalışma programlarında öğleden sonraki zamanın sabah çalışılan konuları tekrar etmek ve egzersiz yapmaya ayırmak daha doğru bir davranış olacaktır.

Akşam saatlerinde zihin yine öğrenme faaliyetlerine açık konuma gelir. Genellikle saat 19.00 da başlatılan bu periyot saat 23.00 de sona erdirilmelidir. Bu

zaman içerisinde kısa süreli araların verilmesi konsantrasyon açısından önem kazanmaktadır [7].

1.9. Öğrenci Başarılarını Artıran Stratejiler

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerinde durmaktadırlar. Bu nedenle bu alandaki çalışmalar, son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşüncelerdir. Öğrenme stratejileri belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir.

Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçleri gerekserler. Örneğin; bir okuma materyalinin ana düşüncelerini bulmak, özetlemek ve not alma gibi. Bu görevleri basan ile yerine getirebilmeleri, öğrenme işine en uygun birkaç stratejinin kullanımına bağlıdır. Öğrenme stratejileri "öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrencilere, "stratejik öğrenenler", "bağımsız öğrenenler", "öz-düzenleyici öğrenenler" gibi adlar verilmektedir.

Öz-düzenleyici öğrenenler aşağıda sıralanan işlevleri yerine getirebilirler:

1. Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama,
2. Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme,
3. Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme,
4. Öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme.

Araştırmalar okuma materyalini etkili bir biçimde okuyanların öğrenme stratejilerini kullandığını ortaya koymaktadır. Bir stratejik okuyucu, öğrenme ortamında hangi öğrenme stratejilerini kullanacağına karar verir, onları etkili bir biçimde değerlendirir ve gerektiği zaman stratejilerini değiştirir ya da uyarlar. İyi ile kötü okuyucular üzerine yapılan araştırmalar öğrenme stratejileri açısından birkaç önemli

farklılığı ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonucuna göre, iyi okuyucular daha fazla öğrenme stratejilerine sahiptirler. Bunlar, ne yapmaları gerektiği anımsatılmadığında, büyük olasılıkla kendiliğinden uygun öğrenme stratejilerini kullanırlar. Örneğin; stratejik bir öğrencinin amacı, okuma materyalini anlamak ise, daha yavaş ve düşünerek okur, amaç bir durumu bulmak ise göz gezdirebilir [17, 20, 21].

ğrenme stratejileri bilim adamları tarafından farklı sınıflandırılmaktadır. Gagne ve Driscoll ğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıflama yaparak incelemektedirler:

- 1) Dikkat stratejileri,
- 2) Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri,
- 3) Kodlamayı artırma stratejileri,
- 4) Geri getirmeyi artırma stratejileri,
- 5) İzleme- yöneltme stratejileri

ğrenme stratejileri konusunda kapsamlı çalışmalar yapan Mayer ğrenme stratejilerini 8 sınıfta toplamıştır;

- 1) Temel ğrenme durumları için tekrarlamaya stratejileri,
- 2) Karmaşık ğrenme durumları için tekrarlamaya stratejileri,
- 3) Temel ğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- 4) Karmaşık ğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- 5) Temel ğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- 6) Karmaşık ğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- 7) Kavramayı izleme stratejileri,
- 8) Duyuşsal ve gdsel stratejiler.

Bir çalışmada öğrenme stratejileri, dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırmayı artıran stratejiler, yürütücü biliş stratejileri ve duyuşsal ve gdsel stratejiler olarak beş grupta incelenecektir [17, 20, 21].

1.9.1. Dikkat Stratejileri

Çevreden gelen bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve artırmaktır.

Kendi kendine öğretim, öğrencinin birkaç dikkat stratejisinden birini benimsemesi, nesnel öğrenen olmasına dayanır. Stratejik bir öğrenci, öğrenme oluşumunda amacını belirledikten sonra dikkat stratejilerinden en uygununu seçerek kullanır.

Dikkati yöneltmede kullanılan stratejilerden biri, metinde yazıların altını çizmedir. Anahtar sözcüklerin ve temel düşüncelerin altının çizilmesi, öğrenciler tarafından yaygınlıkla kullanılmaktadır. Ancak altını çizme, okunan metinde önemli düşüncelerle, önemli olmayanın ayırt edilmesine dayanır. Bazı öğrenciler tüm tümcelerini altını çizerler. Özellikle küçük sınıflarda öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması ve önemli düşünce ile önemli olmayanın ayırımını yapamaması nedeniyle bu hata daha fazla görülür.

Arends; altını çizmenin iki yararından bahseder. Birincisi, altını çizme anahtar sözcükleri, temel düşünceleri fiziksel olarak yerleştirir, böylece gözden geçirme ve anımsama hızlı ve etkili gerçekleşir. İkincisi, altı çizilerek seçme süreci, var olan bilgiye yeni bilginin birleştirilmesine yardım eder.

Altını çizme anahtar noktalara, temel düşüncelere okuyanın dikkatini odaklayacağı stratejilerden biri olmasına karşın, küçük sınıflardaki öğrenciler için uygun değildir. Brown ve Smiley; altıncı sınıfın altındaki öğrencilerin önemli bilgiyi belirlemede yeterli olmadıklarını, bu nedenle altını çizme stratejisinden yararlanamadıklarını bulmuşlardır.

İnceleme soruları da dikkat sürecini etkileyen yollardan biridir. Wittrock ve Lumsdaine'nin yaptıkları çalışmada ön sorular, öğrencinin dikkatini olaylarla ilgili ya da özel yanıtlar vermeye yöneltmiştir. İlgili paragraflardan sonra sorulan soruların ise, dikkati yalnızca gelecek paragraflara çektiği gözlenmiştir. Denner ve Andre de, soruların en azından metine o an dikkat etmeyen öğrencilerin dikkatini metine çektiğini belirtmişlerdir.

Dikkati çekmede kullanılan bir başka strateji de, metnin kenarına not almadır. Altını çizme gibi not almanın etkililiği, dikkati içeriğe ve anlamı destekleyen işleve yoğunlaştırma derecesine bağlıdır. Metin kenarına not alma, öğrencinin tekrar etmesine, yeni bilgiye hazır olmasına ve kodlamasına yardımcı olur. Metin kenarına not alma, bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine alma, anlaşılmayan yerlere soru işareti gibi

işaretler koyma, önemli düşünceleri gösteren işaretler ve açıklamalar, öğrencinin bu kısımlara dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar.

Dikkatin odaklaşmasında metindeki başlıklar, alt başlıklar, şekil, grafik, şema ve benzeri etkili rol oynar. Dikkatini odaklaştıran öğrenci metni okumadan önce başlık ve tabloları, şemaları gözden geçirerek zihninde bir ön örgütleyici oluşturabilir. Böylece önemli düşünceleri belirlemede oluşan ön örgütleyiciler oldukça etkilidir [17, 20, 21].

1.9.2. Tekrar Stratejileri

Kısa süreli belleğin süre ve depolama yetikliği açısından sınırlılığı, tekrar ve gruplama stratejileri ile artırılabilir. Tekrar stratejileri bir listeyi yinelemek ya da bir metni aynen tekrar etmek gibi bilginin uzun süreli belleğe daha uygun işlenmesine yardım eder. Ayrıca tekrar stratejileri ezberleme için de kullanılır. Flavell ve Wellman; küçük çocukların tekrar stratejisini kullandıklarını ancak anımsamanın sorunlu olduğunu belirtirler.

Bilginin olduğu gibi tekrarlandığı basit tekrar (maintenance rehearsal) bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalmasını sağlar. Basit tekrarın bu işlevi dışında kullanılması yararlı değildir. Bazen, bir şiiri ezberlemek gibi, kullanılabilir. Bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlamak için, bilginin anlamlı kılınması, eklememeli tekrar ile olmaktadır. Tekrar stratejisini kullanırken öğrenen kişi, olguları zihinsel ya da sesli yineler, bir metni aynen kopya eder ya da önemli tümceleri tekrarlar. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar anaokulundan beşinci ya da altıncı sınıfa ulaşırken tekrar stratejilerini öğrenirler. 6-7 yaşındaki çocuklar öğretildiğinde, yineleme stratejilerini kullanabilmekte, kendilerine uygun stratejiler üretememektedirler. 11-12 yaşındaki çocuklar ise, öğrenme sırasında kendiliğinden tekrar yapmakta, tekrarlarla ilgilenmekte ve eğitim durumunun hedefleri doğrultusunda tekrar davranışlarında değişiklik yapmaktadırlar. Öğrenilecek metin düz yazı türünde ise tekrar stratejileri, konuyu sesli olarak tekrarlamak, yazıya aktarma, bazı bölümleri aynen alıntılama ve yazının önemli kısımlarının altını çizmeyi kapsamaktadır [17, 20, 21].

1.9.3. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırmayı artıran stratejiler bilginin aynen uzun süreli belleğe geçişinden çok anlamlı bir bütün olarak yerleşmesini sağlarlar. Yeni gelen bilgiye anlam verilebilmesi için bireyin konu ile ilgili önbilgileri olmalı ve yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirebilmelidir,

Karmaşık öğrenme amaçlarının gerçekleşmesinde kendi kendine öğrenenler, açıklama ve soru sorma, yaratıcı sözel ya da görsel imajlarla bilinenlerden yeni bilgi için benzetimler oluşturma gibi taktikleri kullanabilirler, Bireyin kendine ya da başkalarına soru sorarak düşünme stratejisini kullanması, etkili bir kodlama tekniğidir. Soru sorma okunan materyalin anlaşılmasına yardım eder. Ayrıca kendi kendine soru sorma bireyin sorun çözme becerisini de kolaylaştırır [17, 20, 21].

Ekleme stratejisi, var olan bilgi ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurulmasını sağlar. Bu süreçle yeni bilgi daha anlamlı hale gelecek, kodlama kolaylaşacak ve daha belirleyici olacaktır. Ekleme stratejileri, yeni bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe, bilinenle yeni bilgi arasında ilişki kurularak ve birlik yaratarak geçişine yardımcı olur. Örneğin; bir telefon numarasını anlamlı bir tarihle, birisinin yaş günü ile ilişkilendirmek, telefon numarasını anlamlı hale getirecek ve uzun süreli bellekte kalma olasılığı artacaktır.

Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgi kullanılarak, somut olarak açıklanmasına yardımcı olur. Karşılaştırma kullanma da eklemeyi sağlayan bir başka yoldur. Karşılaştırmalar, düşünceler ya da özellikler arasında benzerlikleri ve ayrılıkları gösterir.

Örgütme stratejileri, eklemeye stratejileri gibi yeni materyallerin anlamlılığını artırır. Örgütme stratejileri gruplama, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi içerebilir, Ayrıca önemli düşünceleri belirlemeyi ya da daha geniş bilgiden ana düşünceleri çıkarmayı da içerir. Örgütme stratejisini kullanan kişi materyali yeniden yapılandırarak düzenleyecek ve kendisi için anlamlı hale getirecektir, Yeniden düzenlemede not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma gibi teknikler kullanılır.

Not alma doğru olarak not alınırsa yeni bilgi, var olan bilgiye etkili bir biçimde ilişkilendirilir ve işlenmiş olarak bilginin düzenlenmesine yardımcı olur. Bununla

beraber birçok öğrenci metnin altını çizmede olduğu gibi iyi not alamaz. Bazı öğrenciler öğretmenin söylediği her şeyi yazarlar. Bu tür öğrencilerin önemli düşünceleri bulmada ve amaca uygun tanımlamada güçlükleri vardır. Öğretmenin anlattığı her şeyi onun tümceleriyle yazmaya kalkan öğrenci, not almayı bilmiyordur. Ayrıca bir konuşmacı dakikada yaklaşık 125 sözcük kullanarak konuşur. Öğrenci kısaltarak yazmaya kalksa bile her söyleneni kaydetmesi olanaksızdır. Etkili not alma, bireyin kendi tümceleri ile ana düşünceleri saptama, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır. Kiewra; karmaşık bilgiyi karşılaştırma ve eklemleme yoluyla not almada tablo kullanmayı önermektedir [17, 20, 21].

Öğrenciler tartışılan ve sunulan bilgiyi tabloya etkin olarak işleyebilirler. Tablo yapı ve düzenleme sağlar, önemli bilgiyi belirlemede yardımcı olur, karşılaştırmayı kolaylaştırır. Tablo, gelecek çalışmalar için de somut bir referans olarak, bilginin uzun süreli bellekte depolanmasında etkili bir model haline gelir.

Özetleme; yazılı bir materyalin özetlenmesi etkili bir öğrenme yoludur. Özetleme ile metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır. Özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Bunlar;

- 1) Anlamli okuma,
- 2) Önemli düşünceleri belirleme,
- 3) Kendi tümceleri ile içeriği oluşturma.

Böylece öğrenen kişi, bu ilkeleri kullanarak bilgiyi yeniden örgütler ve anlamlı hale getirir. Ancak özetleme yapmayı öğrenmek, zaman alır ve uygulamayı gerektirir.

Özetlemenin öğrenilmesinde şu basamakların izlenmesi gerekir;

1. Metindeki önemsiz bilgiyi belirlemek ve çıkarmak.
2. Metindeki ana düşünceyi belirlemek ve kendi sözcükleri ile anlatmak
3. Her paragraftaki ana düşünceyi belirlemek ve yeniden anlatmak
4. Metnin ana düşünceleri ile yardımcı düşüncelerini anlamını bozmadan kısa olarak bütünleştirmek

Uzamsal Temsilciler Oluşturma; bilgiyi aşamalı olarak şemalaştırma, ana hatlar oluşturma, kavram haritası ve ağı oluşturma, etkili örgütleme teknikleridir.

Ana hatlar oluşturmada öğrenciler değişik konu ya da düşünceleri bazı temel düşüncelerle ilişkilendirmeyi öğrenir. Genellikle kitaplarda her bölümün ilk sayfası, ana hatları gösterir. Böylece okuyucu temel başlık ve alt başlıkları inceleyerek ilişkileri

gözden geçirebilir. Birçok öğrenme stratejisinde olduğu gibi ana hatları oluşturmada öğrenciler becerili olmayabilirler. Uygun öğretim ve yeterli uygulama ile öğrenciler bu konuda yetiştirilebilir.

Şemalaştırma (haritalama); düşünceler arası ilişkilerin görselleştirilmesidir. Metindeki önemli düşünceler birbirleri ile ilişkilendirilir. Posner ve Rudnitsky; "kavram haritaları, yol haritaları gibidir, ancak yerleşim yerleri yerine düşünceler arası ilişkileri gösterir" benzetmesini yapmaktadırlar.

Öğrenciler kavramsal harita oluşturmada, mantıklı kalıplara düşünceleri sıralamayı ve her bir konuda belirlenen anahtar düşünceleri ilişkilendirmeyi öğrenirler. Bilgi şemalan kimi kez aşamalı bir biçimde kimi kez de nedensel ilişkileri gösteren biçimde düzenlenir.

Kavram haritası oluşturmada genellikle şu adımlar izlenir;

1. Temel düşünceyi ya da diğerlerinin üstündeki en temel ilkeyi belirleme.
2. Temel düşünceyi ya da kavramı destekleyen ikincil düşünceleri ve kavramları belirleme.
3. Ana düşünceyi haritanın en tepesine ya da ortasına yerleştirme.
4. Ana düşünce etrafındaki ikincil düşünceleri, ana düşünce ve birbirleriyle ilişkilerini görsel olarak gruptama.

Bilginin şemalandırılması öğrencilere çok eğlenceli gelebilir. Bilginin görselleştirilmesi, öğrencilerin yeni materyali daha etkili öğrenmelerine ve düşünceler arası ilişkileri anlamalarına, ana hat oluşturmaktan daha çok yardımcı olur [17, 20, 21].

1.9.4. Bilişsel Stratejiler

Yürütücü biliş, öğrenenlerin benimsedikleri belli öğrenme stratejilerini kullanma yetenekleri ve kendi düşüncelerine ilişkin düşünmektir. Bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisidir.

Birçok yazar yürütücü bilişin iki temel öğeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri, bilişe ilişkin bilgidir. Diğer de bilişi denetim, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizmalarıdır. Bilişe ilişkin bilgi, bilgiyi ve anlayışı içerir. Öğrenen kişinin, belirli bir öğrenme durumunda kullandığı çeşitli öğrenme stratejileri ve kendi öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olmasıdır.

Örneğin; görsel eğilimli bir öğrenci kavram haritaları oluşturmanın, yeni bilgiyi anlama ve anımsamada kendisi için iyi bir yol olduğunu bilir. Yürütücü bilişin ikinci ögesi bilişi izlemez. Bilişi izleme, bireyin öğrenilecek durumun öğrenilmesinde en uygun stratejiyi seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme, yeniden düzenleme yapma yeteneğidir [17, 20, 21].

Kavrama ve bilişin kazanılması bir metindeki sözcükler, bölümler, paragraflar gibi bilgi öğeleri ve bilgiyle öğrencilerin yaşantıları gibi temel bilgiler arasındaki ilişkileri içermektedir. Kavrama, öğrenilen bilginin öğeleri arasındaki ilişkilerin ve bu bilgi ya da düşüncelerle bir bireyin sahip olduğu temel bilgiler ve yaşantı arasındaki ilişkilerin yapısal ya da kavramsal bir biçimde düzenlenmesidir. Yürütücü biliş stratejileri genellikle kavramayı izlemek için kullanılır. Kavramayı izleme; bir öğretim ünitesi ya da etkinliği için öğrenme hedeflerinin saptanmasını, bu hedeflere erişilme düzeyini belirlenmesini ve gerektiğinde hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri değiştirmeyi gerektirir [17, 20, 21, 22].

1.9.5. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır.

Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin dikkatlerini toplamayı, yoğunlaşmalarını sürdürmeyi, edim kaygısının üstesinden gelmeyi, güdülenmeyi sağlama ve sürdürmeyi, zamanı etkili olarak kullanmayı sağlayacak stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır .

Öğrencilerin kendi kendilerine çalışırken, en yaygın sorunlarından biri, zihnin ya da ilginin başka yöne çekilmesidir. Dikkatin başka yöne yönelmesi genellikle çalışırken veya okurken, radyonun açılması, oda arkadaşının içeri girmesi gibi dışsal etmenlerden oluşur. Dikkatin bu tür dağılmasının önlenmesi için bazı araştırmacılar ruhsal yönetim yöntemini önerirler. Bu yöntemde, öğrenciler öğrenmelerini en iyi destekleyen çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruhsal yapılarını öğrenme için en uygun duruma getirirler. Başka bir deyişle, ortamlarını öğrenmeleri için düzenlerler. Örneğin;

kütüphanede sessiz bir yer bulurlar, belirli bir yolla çalışma masasını düzenlerler. Tüm bu stratejiler dikkatte istenmeyen kesintileri en aza indirerek dikkati sürdürmede güdüsel koşulların artmasını sağlar.

Dikkatin dağılması kimi kez öğrenenden de kaynaklanır. "Bunu anlayamadım", "Bu projeyi yapma olasılığım zayıf" gibi kendi kendine olumsuz düşünme güdülenmeyi düşürerek dikkati azaltır. Meichenbaum; kendi kendine olumsuz konuşmalar yapan öğrencilerin bundan vazgeçerek, kendileriyle ilgili anlatımları olumlulaştırmalarını önermektedir.

Kendi kendine öğrenen stratejik öğrenciler, öğrenilecek konunun kendilerine ne derece uygun olduğunu belirlemede oldukça beceriklidirler. Bu tür öğrenciler kendilerine şu soruları sorarlar; "Bu benim için önemli mi ?", "Bunun benim için şimdi ve gelecekte değeri nedir ?", "Bunu neden öğrenmem gerekir ?". Bu soruları olumlu yanıtlama, ilgiyi sürdürmeye ve öğrenme coşkusuna yardımcı olur.

İlgiyi artırmada kullanılan bir strateji de öğrenilenlerle var olanları bütünleştirme çabasıdır. Öğrenen kendine şu soruyu sormalıdır; "Bu bilgi bildiklerimle uyuyor mu ?" Eğer var olan bilgi ve önceden öğrenilen düşünceler ile yeni bilgi arasında ayrılık varsa, öğrenen bunları uzlaştırmaya çalışmalıdır.

Güven, öğrenmede çaba harcama ve amaca ulaşmada bireyin inançlarında ortaya çıkar. Olumlu öz-konuşmalar, güvenin sağlanması ve sürmesinde etkili olabilir. Güveni olumsuz etkileyen etmenler ise test kaygısı, verilen görevi iyi yapamama korkusu olabilir. Kaygı, güdülenmenin azalmasına yol açtığı zaman ardından gelen düşük edim, öğrencilerin kaygılarını artırarak kısır döngüyü oluşturur.

Edim kaygısının azaltılmasında öğrencilere yardımcı olmak için kullanılan yöntemlerle ilgili araştırmalar değişik türde programlar ve düzenlemeler ortaya koymuştur. Bu eğitim düzenlemelerinin birkaç tanesi kaygı sağaltımına yönelik klinik yaklaşımlardan alınmıştır. Bunlar arasında sistematik duyarsızlaştırma, biçimlendirerek duyarsızlaştırma bilişsel değişim oluşturma, kaygı ile başa çıkma eğitimi, ussal yeniden yapılanma sayılabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin gerek örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, gerekse örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanımları gerekmektedir. Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri

öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlk öğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir [17, 20, 21,22].

Yapılan bu araştırmada ise fen öğrencilerinin başarılarına devam-devamsızlık süreçlerinin etkileri araştırılmıştır. Öğrenmeye etki eden birçok faktörün yanı sıra devam-devamsızlık durumunun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarına nasıl etki ettiği incelenmiştir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Örgün eğitim yapan fakültelerde fen eğitimi alan öğrencilerin derse devam etmelerinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine katkısı ne düzeydedir ?

2.2. Araştırmanın Gerekçesi

Üniversitelerin çeşitli fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin ders başarılarını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler çeşitli zamanlarda farklı özellikleri ile kendilerini göstermektedir. Ancak devam-devamsızlık durumlarının öğrenci başarılarına etkisi ile ilgili kayda değer çalışmalar mevcut değildir. Devam-devamsızlık durumlarının öğrenci başarıları etkisinin olduğu kanısı bu çalışmanın gerekçesini teşkil etmektedir.

2.3. Araştırmanın Amacı

Yüksek Öğretim Kurulu bünyesindeki örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin teorik dersler % 70 ve uygulamalı derslere % 80 devamları istenmektedir. Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri çerçevesinde bu durumun ne derece önemli olduğunu ve hangi tür davranışları nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla bu çalışma planlanmıştır.

2.4. Araştırmanın Evreni

Kars ili Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri bu araştırmanın evrenini teşkil etmektedir.

2.5. Araştırmanın Örneklemi

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim gören 80 öğrenci ile Fen Edebiyat Fakültesi Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Bölümlerinde öğrenim görmekte olan 80 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- 1- Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında okumakta olan 80 öğrenci,
- 2- Fen-Edebiyat Fakültesinin Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Bölümlerinde okumakta olan 80 öğrenci ile sınırlıdır.

2.7. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesinin fen ağırlıklı bölümlerinden rast gele seçilen öğrenciler 5'li derecelendirme (Likert Tipi) anketi uygulanmıştır. Bu anket sorulan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri ölçmeye yönelik seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın istatistiksel değerlendirmeleri SPSS 11.5 programında yapılmış ve "t testi" "varyans analizi" değerlendirmeleri ve "Sheffe testleri" ile çalışma istatistiksel olarak desteklenmiştir.

2.8. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesinden yola çıkarak bu amaca ulaşabilmek için alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- Öğrencilerin devam durumları ders başarılarını ne düzeyde etkilemektedir ?
- 2- Derse devam eden öğrenciler bilgilerini yapılandırmada ve kullanmada ne derece başarılıdır ?
- 3- Derse devam derse olan ilginin artmasına ne derece katkı sağlamaktadır ?

- 4- Öğrenciler derse devamı ne derece gerekli görmektedir ?
- 5- Öğrencilerin derse devamları becerilerinin artmasına ne derece etki eder ?
- 6- Öğrencilerin derse devamları sınıf içi aktivitelerine ne derece katkı sağlamaktadır ?

3. BULGULAR

Yükseköğretim kurumlarında öğrenim faaliyetlerine devam eden öğrencilerin derse devamlarına ilişkin hazırlanan anket sorularından elde edilen veriler, frekans ve yüzde dilimlerine göre şu şekilde sonuçlanmaktadır;

Tablo 1. Bilişsel Düzeydeki Sorulardan Elde Edilen Bulgular

Maddeler						
		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen
1. Derslere devam etmediğim zaman kavrama düzeyim düşüyor.	f	20	29	46	46	19
	%	12,5	18,1	28,8	28,8	11,9
2. Derslere devam ettiğimde daha yüksek notlar alıyorum.	f	9	18	25	74	34
	%	5,6	11,3	15,6	46,3	21,2
3. Derslere devam etmediğim zaman bir sonraki dersti anlayamıyorum.	f	15	38	55	36	16
	%	9,4	23,7	34,4	22,5	10,0
4. Derslere devam etmeden de başarılı olabileceğime inanıyorum.	f	20	44	37	35	24
	%	12,5	27,5	23,1	21,9	15,0
5. Derslere devam etmenin dersin içeriğine bağlı olduğunu düşünüyorum.	f	18	19	30	36	57
	%	11,3	11,9	18,8	22,5	36,5
6. Derslere devam etmediğim zaman evde daha çok ders çalışmam gerekiyor.	f	10	18	38	45	49
	%	6,3	11,3	23,8	28,1	30,5
7. Derslere devam etmem araştırma yapmamı da kolaylaştırıyor.	f	25	29	29	49	28
	%	15,6	18,1	18,1	30,7	17,5
8. Derse gelmediğim zaman kendimi bilimsel olarak geliştiremediğimi hissediyorum.	f	26	41	45	32	16
	%	16,3	25,6	28,1	20,0	10,0
9. Derslere devam etmesem de sınavlarda başarılı olabilirim.	f	11	34	43	52	20
	%	6,9	21,3	26,9	32,5	12,5

Araştırmanın bilişsel boyutunu ele alan anket soruları genellikle ders içi etkinliklerde devam-devamsızlığın boyutu tespit etmeye yöneliktir. Bu aşamada devam durumlarının ders başarılarına etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bilişsel düzeyde sorulan anket sorularının verileri duyuşsal ve psiko-motor düzeydeki sorularla birleştirildiğinde çalışmanın somut sonuçlara ulaşması beklenmelidir. Bilişsel düzeydeki anket sorularının değerlendirilmesi sonucunda;

Ankete katılan öğrencilerin 20 (% 12,5) si derslere devam etmediği zaman kavrama düzeylerin düşmediğini, 29 tanesi (%18,1) kavrama düzeylerinin az oranda düştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 46 öğrenci ise (% 28,8) derslere devam etmediklerinde kavrama düzeylerinin kısmen azaldığını, 46 tanesi (% 28,8) devamsızlık sonucu genellikle kavramaya ilişkin problemler yaşadıklarını ve 19 (% 11,9) u bu problemi tamamen hissettiklerini beyan etmişlerdir.

Öğrencilerin derslere devam ettiklerinde daha yüksek notlar alıp almadıklarına ilişkin bir anket sorusuna ise 9 öğrenci (% 5,6) yüksek notlar alamıyoruz şeklinde cevap verirken, 18 öğrenci (% 11,3) az oranda yüksek notlar alabildikleri cevabını vermişlerdir. Bu öğrencilerden 25 tanesi (% 15,6) derslere devam ettiklerinde kısmen yüksek notlar aldıklarını, 74 tanesi (% 46,3) genellikle yüksek notlar aldıklarını ve 34 öğrenci ise (%21,2) yüksek not almalarının tamamen derslere devam durumlarına bağlı olduğu görüşüne katılmışlardır.

Öğrencilerin bilişsel düzeylerinin ortaya konulmasına ilişkin bir soru da öğrencilerin derse devam etmediklerinde bir sonraki dersi anlayabilme durumlarına ilişkin olarak sorulmuştur. Bu sorunun öğrenciler tarafından değerlendirilmesi şu şekilde bir görüntü ihtiva etmektedir; Öğrencilerin 15 (% 9,4) i devamsızlık durumunda bir sonraki dersi anlayamadıklarını, 38 öğrenci (% 23,7) dersi az anladıklarını ve 55 öğrenci (% 34,4) kısmen dersi anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Derse gelmeyen öğrencilerin 36 tanesi (% 22,5) bir sonraki dersi genelde anlayabildiklerini ifade ederken, 16 öğrenci ise (% 10) dersi anlamalarının devamsızlığa bağlı olmadığını ve bir derse gelmeden bir sonraki dersi anlayabileceklerini belirtmişlerdir.

Derslere devam etmeden öğrencilerin başarılı olabilme düzeylerine ilişkin bir soruya 20 öğrenci (% 12,5) derse devam etmeden hiçbir şekilde başarılı olunamayacağı cevabını verirken, 44 öğrenci(% 27,5) az bir başarı ihtimaline yer vermiştir. 37 öğrencinin (% 23,1) derse devam etmeden kısmen başarılı olunabileceği yönündeki görüşüne karşın 35 öğrenci (% 21,9) genellikle başarılı olunabileceği yönünde görüş bildirmiştir. 24 öğrenci ise (% 15) başarılı olabilmenin derslere devam ile ilişkisi olmadığı fikrini ortaya koymuştur.

Derslere devam etmenin dersin içeriğine bağlı olup olmadığına ilişkin bir anket sorusuna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri şu şekilde bir dağılım göstermiştir; Öğrencilerden 18 tanesi (% 11,3) devam durumunun dersin içeriği ile

bağlantılı olmadığını, 19 tanesi (% 11,9) az oranda bağlantılı olduğunu ve 30 tanesi (% 18,8) kısmen bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın 36 öğrenci (% 22,5) gibi bir öğrenci kitlesi derslere devamın içerikle genelde bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. 57 Öğrenci ise (% 36,5) devam durumunun tamamen dersin içeriğine bağlı olduğu kanaatini ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir başka boyutunu ise devam etmeyen öğrencilerin evde daha çok ders çalışma gereklilikleri ortaya koymaktadır. Çünkü öğrencilerden 10 (% 6,3) u devamsızlıklarının evde ekstra ders çalışmayı gerektirmediğini ve 18 (% 11,3) ü evde az bir çalışma ile bunun telafi edilebileceğini ifade etmelerine karşın, 38 öğrenci (% 23,8) kısmen bunun gerekli olduğu, 45 öğrenci (% 28,1) öğrenci bu çalışmanın genellikle gerekli olduğu ve 49 öğrenci de (% 30,5) bu çalışmanın tamamen gerekli olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Araştırma faaliyetlerinde derse devamın etkisine yönelik bir soruya ise öğrencilerin 25 tanesi (% 15,6) derse devamın hiç katkı sağlamadığını, 29 tanesi (% 18,1) az bir oranda katkı sağladığını ve 29 tanesi de (% 18,1) kısmen katkı sağladığı cevabını vermişlerdir. Araştırmalarda derse devamın genellikle katkı sağladığını düşünen öğrencilerin sayısı 49 (% 30,7) iken, 28 öğrenci (% 17,5) araştırmaların anlamını bulması için devamın tamamen şart olduğu görüşüne yer vermiştir.

Derse devamın bilimsel gelişime verdiği desteği belirlemek için sorulan bir soruya 26 öğrenci (% 16,3) hiçbir ilişki bulamazken 41 öğrenci (% 25,6) az oranda bir ilişki bulmuştur. Bilimsel gelişim ve derse devam arasında ilişkinin kısmen olduğuna inanan öğrenci sayısı 45 (% 28,1) olurken, 32 öğrenci (% 20) genellikle bir bağlantı olduğu ve 16 öğrenci ise (% 10) tamamen bir bağlantı olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Derslere devam etmeden başarılı olabileceğine inanan öğrencilerin sayısı araştırmamızda yüksek bir oran teşkil etmektedir. 20 öğrenci (% 12,5) derse devam etmeden tamamen başarılı olabileceğine inanırken, 52 öğrenci (% 32,5) genellikle başarılı olabilecekleri yönünde görüş ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 43 (% 26,9) u derse devam etmeden kısmen bir başarı yakalayabileceklerine inanırken, 34 öğrenci (% 21,3) bu başarıya az bir düzeyde inanç göstermektedirler. 11 Öğrenci ise (% 6,9) derse devam etmeden başarının olamayacağı yönünde kanaat bildirmektedir.

Tablo 2. Duyuşsal Düzeydeki Anket Sorularından Elde Edilen Bulgular

Maddeler		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen
10. Derslere devam etmediğimde kolay olan bir ders bana zor geliyor.	f	29	44	33	37	17
	%	18,1	27,5	20,7	23,1	10,6
11. Derslere devam ettiğimde motivasyonum artıyor.	f	13	18	30	59	40
	%	8,1	11,3	18,8	36,8	25,0
12. Derslere devam ettiğimde hocalarımla daha kolay iletişim kurabiliyorum.	f	17	20	23	52	48
	%	10,6	12,5	14,4	32,5	30,0
13. Derslere devam etmediğimde uygulamalara katılmaktan çekiniyorum.	f	38	25	36	44	17
	%	23,8	15,6	22,5	27,5	10,6
14. Derslere devam etmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	f	73	30	21	20	16
	%	45,6	18,8	13,1	12,5	10,0
15. Derslere uygulamalar ilgimi çektiği için katılıyorum.	f	26	26	50	36	22
	%	16,3	16,3	31,3	22,5	13,8
16. Derslere mecburi olduğum için devam ediyorum.	f	31	30	33	28	38
	%	19,4	18,8	20,6	17,5	23,8
17. Devam sınırlaması bende büyük baskı oluşturuyor.	f	25	34	27	30	44
	%	15,6	21,3	16,9	18,8	27,5
18. Derse devam ettiğim zaman kendimi fiziksel açıdan var, zihinsel açıdan yok hissediyorum.	f	40	38	41	18	23
	%	25,0	23,8	25,6	11,3	14,4
19. Derse devam etme isteği o anki psikolojime bağlıdır.	f	11	22	28	42	57
	%	6,9	13,8	17,5	26,3	35,6

Öğrencilerde derse devama karşı oluşturdukları genel tutum üzerine hazırlanan duyuşsal düzeydeki anket soruları bunu hazırlayan sebepleri ortaya koymaya yöneliktir. Devamsızlık arzusunun var olduğu ve bu isteğin nelere bağlı olduğunu tespit etmek bir bakımdan devama karşı geliştirilen olumsuz tutumun somut nedenlerini araştırmak bu çalışmanın duyuşsal boyutunu ortaya koymaktadır.

Bu amaçla sorulan bir soruda öğrencilerin 29 (% 18,1) u derslere devam etmediklerinde dersin hiçte zor olarak algılanmadığını, 44 tanesi ise (% 27,5) devam etmediklerinde az bir sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. 33 Öğrencinin (% 20,7) derse devam etmediğinde kısmen sıkıntı çektiğini ifade etmesine karşın, 37 öğrenci (% 23,1)

genellikle sıkıntı çektiğini ve 17 öğrenci (% 10,6) devamsızlığın tamamen sıkıntı teşkil ettiği yönünde görüş bildirmiştir.

Derslere devam etmenin derse motivasyonla ilgili boyutunun incelendiği bir başka soruda ise öğrencilerin 13 tanesi (% 8,1) derse devamın motivasyonlarını hiç artırmadığını, 18 tanesi (% 11,3) derse devamın az oranda motivasyon sağladığını, 30 tanesi (% 18,8) kısmen bir motivasyon sağladığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan 160 öğrencinin 59 tanesinin (36,8) devam ettiklerinde genellikle motivasyonlarının arttığı yönündeki görüşüne 40 öğrenci (% 25) derse devamın tamamen bir motivasyon artışı sağladığı yönünde destek vermiştir.

Öğrenci-öğretmen arasında iletişimin sağlanması yönündeki anket sorusunda derslere devam etmenin hocalarla iletişimde sağladığı avantajlar gündeme getirilmiştir. Öğrencilerin 17'si (% 10,6) devamın iletişimde hiç avantaj sağlamadığını, 20 öğrenci ise (% 12,5) az bir oranda avantaj sağladığını ve 23 öğrenci ise (% 14,4) kısmen avantaj sağladığını düşünmüştür. Buna karşın 52 öğrenci (% 32,5) derslere devam ettiği durumda genellikle hocalarla daha kolay iletişim sağladıklarını ve 48 öğrenci de (% 30) hocalarla iletişim kurmalarının tamamen derslere devam etmeleri ile mümkün olacağını beyan etmiştir.

Öğrencilerin uygulamalara katılma düzeylerine ilişkin bir soruda ise öğrencilere derse devam etmediklerinde uygulamalara katılmaktan çekinip çekinmedikleri sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin 38 (% 23,8) i devam etmeseler bile uygulamalardan hiç çekinmediklerini, 25 (% 15,6) i ise az miktarda çekindiklerini ifade etmişlerdir. 36 (% 22,5) Öğrencinin kısmen çekindiklerini ifade etmelerine karşın, 44 öğrenci (% 27,5) genellikle çekindiğini ifade etmiş ve 17 öğrenci de (% 10,6) uygulamalara katılmaktan tamamen çekindiklerini beyan etmişlerdir.

Çalışmanın ana temelini teşkil eden sorulardan bir tanesi de öğrencilerin derse devam etmeyi olumlu mu yoksa olumsuz mu değerlendirdikleridir. Bu soruya cevap veren 160 öğrenciden 73 tanesi (% 45,6) derse devamın tamamen gerekli olduğunu ifade etmelerine ilaveten 30 öğrenci (% 18,8) az oranda da olsa derslere devam etmenin gereksiz olduğunu beyan etmiştir. 21 öğrenci (% 13,1) derse devamı kısmen gereksiz görürken, 20 öğrenci (% 12,5) devamı genellikle gereksiz görmektedir. Bunun yanı sıra beklenmeyen bir veri olarak 16 öğrenci (% 10) devam etmenin tamamen gereksiz olduğu görüşünü vurgulamıştır.

Derslere devam etme aşamasında uygulamaların ilgi çekiciliğine ilişkin bir anket sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekilde dağılım göstermiştir; 26 öğrenci (% 16,3) derslere devam etmelerinin uygulamaların dikkat çekiciliği ile hiç ilgisi olmadığını, 26 öğrenci ise (% 16,3) az ilgisi olduğunu belirtmiştir. Sorulan anket sorusunda en yüksek frekans değerini gösteren derecelendirme kısmen şeklinde olmuştur. Çünkü 50 öğrenci (% 31,3) uygulamaların ilgi çekici çekiciliğini kısmen devam etmelerine etki ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmanın pozitif sanılabilecek kısmında 36 öğrenci (% 22,5) derse devam etmelerine uygulamaların ilgi çekici olmasının genelde katkı sağladığını ve 22 öğrenci de (% 13,8) tamamen uygulamalar ilginçliğinden derse devam ettiklerini ifade etmişlerdir.

Yükseköğretim Kurumlarında öğrencilere verilen devam mecburiyetinin nasıl değerlendirildiğine ilişkin bir sorunun verileri dikkate alındığında, 31 öğrenci (% 19,4) istekli olduklarından derse geldiklerini, 30 öğrenci (% 18,8) istekli olduklarını fakat az miktarda isteksizliklerini belirtirken 33 öğrenci (% 20,6) kısmen mecburiyetlerinden derse iştirak ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin 28 (% 17,5) i genellikle mecburiyetten derse devam ettiğini belirtmiş ve çok yüksek oran kabul edilebilecek 38 kişilik öğrenci kitlesi de (% 23,8) tamamen mecburiyetten derse devam ettiği görüşünü ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında derse devam-devamsızlığın psikolojik boyutu da irdelenmiştir. Devam sınırlamasının öğrencilerde baskı unsuru olup olmadığının tespitine yönelik bir sorunun frekans dağılımı da ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır. Çünkü 44 öğrenci (% 27,5) derse devam sınırlamasının tamamen baskı oluşturduğu görüşünü 30 öğrenci de (% 18,8) genellikle cevabı vererek desteklemektedir. 27 Öğrenci (% 16,9) devam sınırlamasının kısmen bir baskı unsuru olduğunu ifade etmiş, 34 öğrenci (% 21,3) az oranda sınırlamanın baskı oluşturduğunu belirtmiş ve 25 öğrenci de (% 15,6) böyle bir baskıyı hissetmediklerini beyan etmiştir.

Araştırmanın psikolojik boyutunu ortaya koyan bir başka durumda öğrencilerin sınıf içi hislerine ilişkin olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin derse motivasyon düzeylerin ölçme amaçlı sorulan bu sorunun veri dağılımı şu şekildedir; 40 öğrenci (% 25) hem zihinsel hem de fiziksel olarak derslere iştirak ettiğini, 38 öğrenci (% 23,8) az oranda motivasyon eksikliği hissettiğini ve 41 öğrenci de (% 25,6) kısmen motive olmadıklarını ifade etmiştir. Buna karşın 18 öğrenci (% 11,3) genellikle fiziksel olarak

sınıfta olduklarını ama zihinsel olarak sınıftan uzak oldukları cevabını vermişlerdir. 23 Öğrenci ise (% 14,4) sınıfta sadece fiziksel varlıklarından söz etmişler zihinsel olarak adaptasyon eksikliğini tamamen hissettiklerini ortaya koymuşlardır.

Duyuşsal tespitlere ilişkin son anket sorusu da derse devam etmenin o anki psikolojiye bağlı olup olmadığıdır. Bu soruya cevap veren öğrencilerin 57 tanesi (% 35,6) derse devamlarının tamamen o anki psikolojileri ile ilişkili olduğunu, 42 öğrenci de (% 26,3) bu soruya genellikle cevabını vermiş, 28 öğrenci de (% 17,5) bu soruya kısmen cevabı vermiştir. Derse devam etmenin psikolojik boyutunu göz ardı eden öğrencilerden 22 tanesi (13,8) az oranda bu duruma inanç gösterirken, 11 tanesi ise (% 6,9) bu durumun psikolojik boyutunu tamamen yok saymıştır.

Tablo 3. Psiko-Motor Düzeydeki Anket Sorularından Elde Edilen Bulgular

Maddeler		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen
20. Derse devam ettiğimde daha kolay analiz yapabiliyorum.	f	8	22	34	57	39
	%	5,0	13,8	21,3	35,6	24,4
21. Derslere devam ettiğimde daha hızlı soru çözebiliyorum	f	14	23	39	51	33
	%	8,8	14,4	24,4	31,9	20,6
22. Derslere devam ettiğimde bireysel becerilerim artıyor.	f	14	21	49	50	26
	%	8,8	13,1	30,6	31,3	16,3
23. Derslere devam ettiğimde daha üretken oluyorum.	f	13	23	46	49	29
	%	8,1	14,4	28,8	30,6	18,1
24. Derslere devam ettiğimde bilgilerimi günlük hayatta da uygulayabiliyorum	f	31	36	38	37	18
	%	19,4	22,5	23,8	23,1	11,3
25. Derslere devam etmezsem mesleğimi iyi uygulayamam.	f	20	29	30	28	53
	%	12,5	18,1	18,8	17,5	33,1
26. Derslere devam ettiğimde konuları daha iyi ayırt ediyorum	f	10	13	29	63	45
	%	6,3	8,1	18,1	39,4	28,1
27. Derslere devam ettiğimde yanlışlarımı daha kolay düzeltiyorum.	f	9	20	36	62	33
	%	5,6	12,5	22,5	38,8	20,6
28. Derslere devam ettiğimde konular arasında daha kolay bağlantı kuruyorum.	f	7	16	32	70	35
	%	4,4	10,0	20,0	43,8	21,9
29. Derse devam etmem öğrendiklerimi başka alanlara uygulamama yardımcı oluyor.	f	18	30	56	39	17
	%	11,3	18,8	35,0	24,4	10,6
30. Derse devam ettiğimde konularla ilgili daha iyi saptamalarda bulunuyorum.	f	10	22	47	57	24
	%	6,3	13,8	29,4	35,6	15,0

Araştırmanın davranış boyutunun incelendiği üçüncü kısımda ise öğrencilerin psiko-motor eğilimleri incelenmiştir. Öğrencilerin devam-devamsızlık durumlarının uygulama ve beceri düzeylerine etkilerinin incelendiği bu aşamada sorulan anket soruları aynı zamanda derslerin uygulama boyutunu da irdelemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Öğrencilerin 39 tanesi (% 24,4) derse devam ettiklerinde daha kolay analiz yapabildiklerini ifade etmiş ve 57 tanesi ise (% 35,6) genellikle daha kolay analiz yapabildiklerini belirtmişlerdir. 34 Öğrencinin (% 21,3) derse devam ettiğinde kısmen daha kolay yapabildiğini ifade etmesine karşın 22 öğrenci (% 13,8) analiz yapmalarında devamın az bir rolü olduğunu ve 8 tanesi (% 5) analiz yapmalarında derse devamın hiç rolü olmadığını belirtmiştir.

Soru çözme becerilerinin derse devamla ilişkisine yönelik bir soruya ise öğrencilerin 33 tanesi (% 20,6) tamamen bir ilişkilendirme kurarken 51 öğrenci (% 31,9) genellikle cevabını vermiştir. Soru çözme becerilerine derse devamın kısmen etkisi olduğunu savunan öğrencilerin sayısı 39 (% 24,4), az bir etkinin olduğunu savunan öğrencilerin sayısı 23 (% 14,4) ve hiç etkinin olmadığını savunan öğrencilerin sayısı 14 (% 8,8) olmuştur.

Bir başka soruda bireysel becerilerin derse devamla ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden 14 tanesi (% 8,8) derse devamlarının becerileri ile hiç ilgisi olmadığını savunmuştur. 21 öğrenci (% 13,1) ise derse devamın bireysel beceriye az bir etkisi olduğunu savunmuştur. Bireysel becerilere derse devamın kısmen etkisi olduğunu savunan öğrencilerin sayısı 49 (% 30,6) dur. Derse devamın bireysel becerilere genellikle katkısı olduğunu ifade eden öğrencilerin sayısı 50 (% 31,3) olması ve bireysel becerilerin derse devamla ilişkisi olduğunu tamamen savunan öğrencilerin sayısının 26 (% 16,3) olması anketlerden elde edilen bir başka veridir.

Psiko-motor becerilerin üretkenlikle ilişkisini incelemek için sorulan bir anket sorusunda derslere devamın üretkenliğe katkısı incelenmeye çalışılmıştır. 13 Öğrenci (% 8,1) üretken olmalarına devamın hiç etkisi olmadığını, 23 öğrenci (% 14,4) az etkisi olduğunu beyan etmiştir. Derse devam etmenin üretkenliklerine kısmen etkisi olduğunu savunan öğrencilerin sayısı 46 (% 28,8), genellikle cevabı veren öğrencilerin sayısı 49 (% 30,6) olmuştur. Üretkenliklerinin tamamen derse devama bağlı olduğunu savunan öğrenciler ise 29 öğrenci (% 18,1) ile sınırlı kalmıştır.

Okulda öğrenilenlerin günlük hayata uyarlanması içerikli bir anket sorusunda dağılım şu şekildedir. Öğrencilerin 31 tanesi (% 19,4) derse devamlarının günlük hayatla ilişkilendirme yapmada hiç etkili olmadığını, 36 tanesi (% 22,5) az bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Derse devam ettiklerinde günlük hayatla daha kolay ilişkilendirme yaptıklarına kısmen inanan öğrencilerin sayısı 38 (% 23,8), genellikle cevabı veren öğrencilerin sayısı 37 (% 23,1) ve tamamen cevabı veren öğrencilerin sayısı 18 (% 11,3) olmuştur.

Lisans eğitimi alınan fakültelerde derse devamın mesleği uygulamaya olan etkisiyle ilgili bir başka soruda 20 öğrenci (% 12,5) derse devamın mesleklerini uygulamaya hiç engel teşkil etmediğini beyan etmiş ve 29 öğrenci de (%18,1) az bir engel teşkil ettiğini ifade etmiştir. Bu soruya kısmen cevabı veren öğrencilerin sayısı 30 (% 18,8), genellikle cevabı veren öğrencilerin sayısı 28 (% 17,5) ve tamamen cevabı veren öğrencilerin sayısı 53 (% 33,1) olmuştur.

Psiko-motor davranışların tespitinde devam durumunun etkisine yönelik bir başka soru ise ayırt etme becerilerinin analizi olmuştur. Bu soruya öğrencilerin 45 tanesi (% 28,1) devama bağlı olarak konuları tamamen daha iyi ayırt ediyorum cevabını verirken, 63 tanesi (% 39,4) genellikle cevabını vermiştir. Derse devam ettiklerinde kısmen konuları daha iyi ayırt ettiğine inanan öğrencilerin sayısı ise 29 (% 18,1) olmuştur. Konuları ayırt etme becerilerine derse devamın az bir oranda etki ettiğini savunan öğrencilerin sayısı 13 (% 8,1) olurken, bu duruma hiç inanmayan öğrencilerin sayısı da 10 (% 6,3) şeklinde dağılım göstermiştir.

Derse devam eden öğrencilerin yaptıkları yanlışları düzeltme becerilerine yönelik bir anket sorusunun frekans dağılımı şu şekildedir; Öğrencilerin 33 tanesi (% 20,6) yaptıkları yanlışları düzeltmede tamamen derse devamın etkili olduğunu, 62 tanesi (% 38,8) genellikle derse devamın etkili olduğunu ve 36 öğrenci de (% 22,5) kısmi bir etkinin derse devama ait olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler 20 tanesi ise (% 12,5) derse devamlarının yaptıkları yanlışları düzeltmede az etkili olduğunu, 9 tanesi de (% 5,6) derse devamın hiç etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Derslere devam eden öğrencilerin konular arasında korelasyon kurabilme yeteneklerine ilişkin bir anket sorusuna ise öğrencilerin 35 tanesi (% 20,6) tamamen cevabını verirken, 70 öğrenci de (% 43,8) genellikle cevabını vermiştir. Derse devamın konular arasında bağlantı kurabilme yeteneklerine kısmen katkısı olduğuna inanan

öğrencilerin sayısı da 32 (% 20) şeklinde dilimlendirme göstermiştir. Derslere devamın konular arasındaki ilişkilendirme ile az bir bağlantısı olduğunu savunan öğrencilerin sayısı 16 (% 10) olurken, ankete hiç cevabını veren öğrencilerin sayısı da 7 (% 4,4) ile sınırlı kalmıştır.

Araştırmanın uygulama boyutunu ele alan bir anket sorusunda da öğrencilerin derse devam etmelerinin öğrendiklerini başka alanlara uygulamalarındaki beceri düzeyleri teşkil etmektedir. 18 Öğrenci (% 11,3) öğrendiklerini başka alanlara uygulamada devamın hiçbir etkisi olmadığını, 30 öğrenci (% 18,8) az etkisi olduğunu ve 56 öğrenci de (% 35) kısmen etkisi olduğu şeklinde cevap vermiştir. 39 öğrenci (% 24,4) devamın genellikle alanlar arası iletişime yardım ettiğini ve 17 öğrenci ise (% 10,6) tamamen alanlar arası iletişimin devamla sağlanabileceğini belirtmiştir.

Çalışmanın son sorusunu ise derse devamla saptamaların ilişkisi teşkil etmektedir. 10 Öğrenci (% 6,3) konularla ilgili saptamalarda derse devamın hiç etkili olmadığını, 22 öğrenci (% 13,8) az bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu soruya kısmen cevabını veren öğrencilerin sayısı da 47 (% 29,4) olmuştur. Buna karşın genellikle derse devamın konularla ilgili saptamalara yardımcı olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı 57 (% 35,6) olmuş ve 24 öğrenci de (% 15) saptama yapabilmelerinin tamamen derse devamla ilişkili olduğu cevabını vermiştir.

3.1. Araştırmadan Elde Edilen İstatistiksel Bulgular

Devam-devamsızlığın ders başarılarına etkisini öğrenci görüşlerine göre belirlemeye yönelik olarak hazırlanan araştırma ölçeğinden elde edilen veriler ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu elde edilen bulgular;

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Devam-devamsızlığın Ders Başarısına Etkisine İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Cinsiyet	N	X	SS	t p_0,05	p(anlamlılık)
Madde 1	Bayan	71	3,11	1,190	,177	,859
	Erkek	89	3,08	1,218		
Madde2	Bayan	71	3,56	1,131	-1,014	,312
	Erkek	89	3,74	1,082		
Madde3	Bayan	71	2,96	1,188	-,427	,670
	Erkek	89	3,03	1,060		
Madde4	Bayan	71	2,99	1,315	-,070	,945
	Erkek	89	3,00	1,234		
Madde5	Bayan	71	3,61	1,224	,098	,922
	Erkek	89	3,58	1,483		
Madde6	Bayan	71	3,59	1,226	-,606	,545
	Erkek	89	3,71	1,189		
Madde7	Bayan	71	3,21	1,264	,410	,682
	Erkek	89	3,12	1,405		
Madde8	Bayan	71	2,63	1,085	-1,727	,086
	Erkek	89	2,97	1,301		
Madde9	Bayan	71	3,32	1,066	,992	,323
	Erkek	89	3,15	1,173		
Madde 10	Bayan	71	2,58	1,238	-2,045	,042*
	Erkek	89	2,99	1,284		
Madde 11	Bayan	71	3,61	1,177	,111	,912
	Erkek	89	3,58	1,241		
Madde 12	Bayan	71	3,61	1,259	,155	,877
	Erkek	89	3,57	1,373		
Madde 13	Bayan	71	3,06	1,403	1,696	,092
	Erkek	89	2,70	1,274		
Madde 14	Bayan	71	2,18	1,356	-,338	,736
	Erkek	89	2,26	1,434		
Madde 15	Bayan	71	3,20	1,214	1,660	,099
	Erkek	89	2,87	1,290		

	Cinsiyet	N	X	SS	t p 0,05	p(anlamlılık)
Madde 16	Bayan	71	3,34	1,352	2,074	,040*
	Erkek	89	2,87	1,494		
Madde 17	Bayan	71	3,17	1,521	-,339	,735
	Erkek	89	3,25	1,392		
Madde 18	Bayan	71	2,66	1,362	-,004	,996
	Erkek	89	2,66	1,348		
Madde 19	Bayan	71	3,72	1,256	,162	,871
	Erkek	89	3,69	1,293		
Madde20	Bayan	71	3,52	1,119	-,840	,402
	Erkek	89	3,67	1,166		
Madde21	Bayan	71	3,35	1,148	-,560	,576
	Erkek	89	3,46	1,271		
Madde22	Bayan	71	3,32	1,144	-,071	,943
	Erkek	89	3,34	1,177		
Madde23	Bayan	71	3,41	1,141	,441	,660
	Erkek	89	3,33	1,204		
Madde24	Bayan	71	2,92	1,296	,627	,532
	Erkek	89	2,79	1,292		
Madde25	Bayan	71	3,52	1,413	,911	,364
	Erkek	89	3,31	1,435		
Madde26	Bayan	71	3,76	1,236	,105	,917
	Erkek	89	3,74	1,061		
Madde27	Bayan	71	3,59	1,154	,292	,770
	Erkek	89	3,54	1,098		
Madde28	Bayan	71	3,66	1,068	-,272	,786
	Erkek	89	3,71	1,057		
Madde29	Bayan	71	3,11	1,063	,679	,498
	Erkek	89	2,99	1,211		
Madde30	Bayan	71	3,41	1,116	0,151	,880
	Erkek	89	3,38	1,082		

1. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin ölçekteki sorulara verdikleri cevapların ortalaması 3,76 (Genellikle) ve 2,18 (Az), erkek öğrencilerin cevapları 3,74 (Genellikle) ve 2,26 (Az) düzeyleri arasında değişmektedir. Kız ve erkek öğrenciler 3,76-3,74 ortalama ile genellikle derslere devam ettiklerinde konuları daha iyi ayırt ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca erkek öğrenciler 3,74 ortalama ile genellikle derse devam ettiklerinde daha yüksek not aldıklarını ifade etmişlerdir. Kız ve erkek öğrenciler 2,18-2,26 ortalama ile derse devamın gereksiz olduğu düşüncesine çok az katıldıklarını ifade etmişlerdir.

2. Araştırma anketinde yer alan 30 maddeden sadece 2 maddede cinsiyet değişkenine bağlı olarak görüşler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

a. Ölçekte bulunan "Derslere devam etmediğimde kolay olan bir ders bana zor geliyor" düşüncesine kız öğrenciler 2,58 ortalama ile çok az katılırken erkek öğrenciler 2,99 ortalama ile kısmen katılmışlardır. Bu görüş için ortalama puanlar arasındaki t değeri 2,045 ve p(anlamlılık) değeri 0,042 olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,05 değerinden küçük olduğundan elde edilen sonuç 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

b. Ölçekte bulunan "derslere mecburi olduğun için devam ediyorum" şeklindeki düşünceye kız öğrenciler 3,34 ortalama, erkek öğrenciler 2,87 ortalama ile kısmi düzeyde katıldıklarını ifade etmiş olmalarına rağmen bu görüş için ortalama puanlar arasındaki t değeri 2,074 ve $p= 0,040$ olarak bulunmuş ve $p<0,05$ olduğu için elde edilen sonucun 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte türü değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu elde edilen bulgular;

1. Araştırmaya katılan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların ortalaması 3,69 (Genellikle) ve 2,27 (Çok az) , eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların ortalaması 3,87 (Genellikle) ve 2,17 (Çok az) düzeyleri arasında değişmektedir. Fen edebiyat fakültesi öğrencileri genellikle derslere devam ettiklerinde daha yüksek not aldıklarını ve derslere devam etmediklerinde daha fazla ders çalışmak zorunda kaldıkları yönünde yüksek katılım göstermişlerdir. Eğitim fakültesi öğrencileri ise genellikle derslere devam ettiklerinde konuları daha iyi ayırt ettikleri yönünde yüksek katılım göstermişlerdir. Her iki fakültenin öğrencileri de "Derslere devam etmenin gereksiz olduğu" düşüncesine çok az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. Araştırma anketinde yer alan 30 maddeden sadece 2 maddede fakülte türü değişkenine bağlı olarak görüşler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülte Türü Değişkenine Göre Devam-devamsızlığın Ders Başarısına Etkisine İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Fakülte	N	X	SS	t p=0,05	p(anamlılık)
Madde 1	Eğitim Fak.	75	3,11	1,134	,127	,899
	Fen-Edb. Fak.	85	3,08	1,265		
Madde2	Eğitim Fak.	75	3,63	1,063	-,385	,701
	Fen-Edb. Fak.	85	3,69	1,145		
Madde3	Eğitim Fak.	75	3,01	1,046	,142	,888
	Fen-Edb. Fak.	85	2,99	1,180		
Madde4	Eğitim Fak.	75	3,05	1,324	,558	,578
	Fen-Edb. Fak.	85	2,94	1,218		
Madde5	Eğitim Fak.	75	3,56	1,378	-,292	,771
	Fen-Edb. Fak.	85	3,62	1,371		
Madde6	Eğitim Fak.	75	3,61	1,173	-,423	,673
	Fen-Edb. Fak.	85	3,69	1,235		
Madde7	Eğitim Fak.	75	3,13	1,308	-,258	,797
	Fen-Edb. Fak.	85	3,19	1,376		
Madde8	Eğitim Fak.	75	2,72	1,146	-,963	,337
	Fen-Edb. Fak.	85	2,91	1,278		
Madde9	Eğitim Fak.	75	3,36	1,111	1,428	,155
	Fen-Edb. Fak.	85	3,11	1,134		
Madde 10	Eğitim Fak.	75	2,63	1,250	-1,681	,095
	Fen-Edb. Fak.	85	2,96	1,286		
Madde 11	Eğitim Fak.	75	3,73	1,095	1,375	,171
	Fen-Edb. Fak.	85	3,47	1,296		
Madde 12	Eğitim Fak.	75	3,72	1,236	1,195	,234
	Fen-Edb. Fak.	85	3,47	1,385		
Madde 13	Eğitim Fak.	75	2,79	1,308	-,616	,539
	Fen-Edb. Fak.	85	2,92	1,373		
Madde 14	Eğitim Fak.	75	2,17	1,369	-,439	,662
	Fen-Edb. Fak.	85	2,27	1,426		
Madde 15	Eğitim Fak.	75	3,09	1,199	,759	,449
	Fen-Edb. Fak.	85	2,94	1,322		

	Fakülte	N	X	SS	t p_0,05	p(anamlılık)
Madde 16	Eğitim Fak.	75	3,09	1,397	,150	,881
	Fen-Edb. Fak.	85	3,06	1,499		
Madde 17	Eğitim Fak.	75	3,04	1,465	-1,421	,157
	Fen-Edb. Fak.	85	3,36	1,421		
Madde 18	Eğitim Fak.	75	2,41	1,253	-2,220	,028
	Fen-Edb. Fak.	85	2,88	1,401		
Madde 19	Eğitim Fak.	75	3,76	1,228	,559	,577
	Fen-Edb. Fak.	85	3,65	1,316		
Madde20	Eğitim Fak.	75	3,59	1,140	-,203	,840
	Fen-Edb. Fak.	85	3,62	1,154		
Madde21	Eğitim Fak.	75	3,48	1,178	,659	,511
	Fen-Edb. Fak.	85	3,35	1,251		
Madde22	Eğitim Fak.	75	3,36	1,035	,294	,769
	Fen-Edb. Fak.	85	3,31	1,263		
Madde23	Eğitim Fak.	75	3,36	1,074	-,025	,980
	Fen-Edb. Fak.	85	3,36	1,262		
Madde24	Eğitim Fak.	75	2,88	1,273	,333	,740
	Fen-Edb. Fak.	85	2,81	1,314		
Madde25	Eğitim Fak.	75	3,36	1,420	-,385	,701
	Fen-Edb. Fak.	85	3,45	1,435		
Madde26	Eğitim Fak.	75	3,87	,991	1,220	,224
	Fen-Edb. Fak.	85	3,65	1,251		
Madde27	Eğitim Fak.	75	3,65	,993	,964	,337
	Fen-Edb. Fak.	85	3,48	1,221		
Madde28	Eğitim Fak.	75	3,84	,945	1,721	,087
	Fen-Edb. Fak.	85	3,55	1,139		
Madde29	Eğitim Fak.	75	3,15	1,159	1,068	,287
	Fen-Edb. Fak.	85	2,95	1,133		
Madde30	Eğitim Fak.	75	3,57	1,016	1,969	,050
	Fen-Edb. Fak.	85	3,24	1,141		

a. Ölçekte bulunan "derse devam ettiğim zaman kendimi fiziksel açıdan var, zihinsel açıdan yok hissediyorum" şeklindeki düşünceye eğitim fakültesi öğrencileri 2,41 ortalama ile çok az katılırken, fen edebiyat fakültesi öğrencileri 2,88 ortalama ile kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ortalamalar arasındaki t değeri 2,220 ve p değeri 0,028 olarak hesaplanmış elde edilen p değeri 0,05 ten küçük olduğundan bu düşünceye ait görüşler arasındaki fark 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

b. Ölçekte bulunan "derslere devam ettiğimde konularla ilgili daha iyi saptamalarda bulunuyorum" şeklindeki düşünceye fen edebiyat fakültesi öğrencileri 3,24 ortalama ile kısmen katılırken, eğitim fakültesi öğrencileri 3,57 ortalama ile genellikle katılmışlardır. Ortalamalar arasındaki t değeri 1,969 ve p değeri 0,05 olarak elde edilmiş ve $p < 0,05$ olduğundan bu düşünceye ait görüşler arasındaki fark 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf (1, 2, 3 ve 4) değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular;

1. Araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların ortalaması 1,76-3,84 arasında, 2. sınıf öğrencilerinin cevaplarının ortalaması 2,09-3,97 arasında, 3. sınıf öğrencilerinin cevaplarının ortalaması 2,24-3,71 arasında ve 4. sınıf öğrencilerinin cevaplarının ortalaması 2,25-3,83 arasında değişmektedir. 1. sınıf öğrencileri "Derslere devam etmenin gereksiz olduğu" düşüncesine hiç katılmadıkları, 2. ve 3. sınıf öğrencileri çok az katıldıkları yönünde en düşük katılımı göstermişlerdir. 4. sınıf öğrencileri ise "derslere devam etmediğimde kolay olan bir ders bana zor deliyor" düşüncesine çok az düzeyinde en düşük cevabı vermişlerdir. 1. sınıf öğrencileri 3,84 ortalama ile " derslere devam etmediğim zaman daha fazla ders çalışmam gerekiyor" şeklindeki düşünceye genellikle katılarak, 2. sınıf öğrencileri 3,97 ortalama ile "derslere devam ettiğimde konuları daha iyi ayırt edebiliyorum" düşüncesine genellikle katılarak en yüksek katılımı göstermişlerdir. 3. sınıf öğrencileri 3,71 ortalama ile "derslere devam etmenin dersin içeriğine bağlı olduğunu düşünüyorum", "derse devam etme isteği o anki psikolojime bağlıdır", "derse devam ettiğimde daha kolay analiz yapabiliyorum" ve "derse devam ettiğimde konuları daha kolay ayırt edebiliyorum" düşüncelerine genellikle cevaplarıyla en yüksek katılımı göstermişlerdir. 4. sınıf öğrencileri ise 3,83 ortalama ile "derslere devam ettiğimde hocalarımla daha kolay iletişim kurabiliyorum" düşüncesine genellikle cevaplarıyla en yüksek katılımı göstermişlerdir.

Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Devam-devamsızlığın Ders Başarısına Etkisine İlişkin Görüşleri Dağılımı

Maddeler		Sınıf	n	X	Ss	F p 0,05	"Scheffe testi"
1	1	1.sınıf	45	2,87	1,179	,886	
	2	2.sınıf	34	3,29	1,219		
	3	3.sınıf	41	3,12	1,229		
	4	4.sınıf	40	3,15	1,189		
	5	Toplam	160	3,09	1,202		
2	1	1.sınıf	45	3,67	1,206	,211	
	2	2.sınıf	34	3,76	1,017		
	3	3.sınıf	41	3,56	1,097		
	4	4.sınıf	40	3,68	1,095		
	5	Toplam	160	3,66	1,104		
3	1	1.sınıf	45	2,98	1,158	,318	
	2	2.sınıf	34	3,12	1,149		
	3	3.sınıf	41	2,88	,954		
	4	4.sınıf	40	3,05	1,218		
	5	Toplam	160	3,00	1,116		
4	1	1.sınıf	45	2,56	1,235	2,872	
	2	2.sınıf	34	3,00	1,303		
	3	3.sınıf	41	3,24	1,179		
	4	4.sınıf	40	3,23	1,271		
	5	Toplam	160	2,99	1,266		
5	1	1.sınıf	45	3,51	1,392	,221	
	2	2.sınıf	34	3,50	1,542		
	3	3.sınıf	41	3,71	1,419		
	4	4.sınıf	40	3,65	1,167		
	5	Toplam	160	3,59	1,370		
6	1	1.sınıf	45	3,84	1,147	1,372	
	2	2.sınıf	34	3,82	1,314		
	3	3.sınıf	41	3,59	1,024		
	4	4.sınıf	40	3,38	1,314		
	5	Toplam	160	3,66	1,203		
7	1	1.sınıf	45	3,33	1,348	,708	
	2	2.sınıf	34	3,29	1,426		
	3	3.sınıf	41	3,05	1,203		
	4	4.sınıf	40	2,98	1,405		
	5	Toplam	160	3,16	1,341		
8	1	1.sınıf	45	2,58	1,288	1,326	
	2	2.sınıf	34	3,06	1,347		
	3	3.sınıf	41	2,73	1,141		
	4	4.sınıf	40	2,98	1,074		
	5	Toplam	160	2,82	1,218		

Maddeler		Sınıf	n	X	Ss	F p 0,05	"Scheffe testi"
9	1	1.sınıf	45	2,89	1,172	2,958*	1-4
	2	2.sınıf	34	3,18	1,167		
	3	3.sınıf	41	3,27	1,073		
	4	4.sınıf	40	3,60	1,008		
	5	Toplam	160	3,23	1,127		
10	1	1.sınıf	45	3,09	1,221	4,357*	1-4 2-4
	2	2.sınıf	34	3,15	1,306		
	3	3.sınıf	41	2,76	1,300		
	4	4.sınıf	40	2,25	1,127		
	5	Toplam	160	2,81	1,276		
11	1	1.sınıf	45	3,76	1,246	1,094	
	2	2.sınıf	34	3,74	1,355		
	3	3.sınıf	41	3,56	1,119		
	4	4.sınıf	40	3,33	1,118		
	5	Toplam	160	3,59	1,209		
12	1	1.sınıf	45	3,64	1,300	,894	
	2	2.sınıf	34	3,35	1,495		
	3	3.sınıf	41	3,49	1,247		
	4	4.sınıf	40	3,83	1,259		
	5	Toplam	160	3,59	1,319		
13	1	1.sınıf	45	2,87	1,342	,805	
	2	2.sınıf	34	2,56	1,397		
	3	3.sınıf	41	2,93	1,311		
	4	4.sınıf	40	3,03	1,330		
	5	Toplam	160	2,86	1,340		
14	1	1.sınıf	45	1,76	1,151	4,801*	1-4
	2	2.sınıf	34	2,09	1,422		
	3	3.sınıf	41	2,24	1,480		
	4	4.sınıf	40	2,85	1,350		
	5	Toplam	160	2,23	1,396		
15	1	1.sınıf	45	2,82	1,211	2,011	
	2	2.sınıf	34	2,85	1,351		
	3	3.sınıf	41	2,95	1,161		
	4	4.sınıf	40	3,43	1,299		
	5	Toplam	160	3,01	1,264		
16	1	1.sınıf	45	2,91	1,459	,770	
	2	2.sınıf	34	2,94	1,324		
	3	3.sınıf	41	3,10	1,609		
	4	4.sınıf	40	3,35	1,369		
	5	Toplam	160	3,08	1,447		

Maddeler		Sınıf	n	X	Ss	F p 0,05	"Scheffe testi"
17	1	1.sınıf	45	3,09	1,427	,495	
	2	2.sınıf	34	3,47	1,440		
	3	3.sınıf	41	3,15	1,590		
	4	4.sınıf	40	3,20	1,344		
	5	Toplam	160	3,21	1,447		
18	1	1.sınıf	45	2,38	1,248	1,398	
	2	2.sınıf	34	2,94	1,455		
	3	3.sınıf	41	2,59	1,378		
	4	4.sınıf	40	2,83	1,318		
	5	Toplam	160	2,66	1,350		
19	1	1.sınıf	45	3,78	1,259	,366	
	2	2.sınıf	34	3,79	1,175		
	3	3.sınıf	41	3,71	1,309		
	4	4.sınıf	40	3,53	1,358		
	5	Toplam	160	3,70	1,273		
20	1	1.sınıf	45	3,73	1,074	1,509	
	2	2.sınıf	34	3,71	1,244		
	3	3.sınıf	41	3,71	1,006		
	4	4.sınıf	40	3,28	1,240		
	5	Toplam	160	3,61	1,144		
21	1	1.sınıf	45	3,64	1,151	1,570	
	2	2.sınıf	34	3,53	1,237		
	3	3.sınıf	41	3,37	1,280		
	4	4.sınıf	40	3,10	1,172		
	5	Toplam	160	3,41	1,215		
22	1	1.sınıf	45	3,38	1,248	,190	
	2	2.sınıf	34	3,41	1,048		
	3	3.sınıf	41	3,32	1,171		
	4	4.sınıf	40	3,23	1,165		
	5	Toplam	160	3,33	1,159		
23	1	1.sınıf	45	3,47	1,179	1,333	
	2	2.sınıf	34	3,15	1,184		
	3	3.sınıf	41	3,20	1,229		
	4	4.sınıf	40	3,60	1,081		
	5	Toplam	160	3,36	1,174		
24	1	1.sınıf	45	2,84	1,413	,070	
	2	2.sınıf	34	2,76	1,182		
	3	3.sınıf	41	2,90	1,221		
	4	4.sınıf	40	2,85	1,350		
	5	Toplam	160	2,84	1,291		

Maddeler		Sınıf	n	X	Ss	F p 0,05	"Scheffe testi"
25	1	1.sınıf	45	3,71	1,375	1,039	
	2	2.sınıf	34	3,38	1,538		
	3	3.sınıf	41	3,22	1,423		
	4	4.sınıf	40	3,28	1,377		
	5	Toplam	160	3,41	1,424		
26	1	1.sınıf	45	3,69	1,203	,541	
	2	2.sınıf	34	3,97	1,193		
	3	3.sınıf	41	3,71	,929		
	4	4.sınıf	40	3,68	1,228		
	5	Toplam	160	3,75	1,138		
27	1	1.sınıf	45	3,58	1,033	,193	
	2	2.sınıf	34	3,68	1,273		
	3	3.sınıf	41	3,49	,978		
	4	4.sınıf	40	3,53	1,240		
	5	Toplam	160	3,56	1,120		
28	1	1.sınıf	45	3,71	1,100	,444	
	2	2.sınıf	34	3,85	1,077		
	3	3.sınıf	41	3,61	1,022		
	4	4.sınıf	40	3,60	1,057		
	5	Toplam	160	3,69	1,059		
29	1	1.sınıf	45	3,29	1,199	1,212	
	2	2.sınıf	34	2,88	1,175		
	3	3.sınıf	41	2,88	1,122		
	4	4.sınıf	40	3,08	1,071		
	5	Toplam	160	3,04	1,146		
30	1	1.sınıf	45	3,58	1,097	1,141	
	2	2.sınıf	34	3,41	1,184		
	3	3.sınıf	41	3,15	1,152		
	4	4.sınıf	40	3,43	,931		
	5	Toplam	160	3,39	1,094		

2. Araştırma anketinde yer alan 30 maddeden sadece 3 maddede öğrenim görülen sınıf değişkenine bağlı olarak görüşler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

a. Ölçekte bulunan "derslere devam etmesem de sınavlarda başarılı olabilirim" düşüncesine 1. sınıf öğrencileri $X=2,89$ ile kısmen, 2. sınıf öğrencileri $X=3,18$ ile kısmen, 3. sınıf öğrencileri $X=3,27$ ile kısmen katılırken 4. sınıf öğrencileri $X=3,60$ ile genellikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Varyans analizi sonucu gruplar arasında $F=2,958$ ve $p=0,034$ olarak bulunmuş $p<0,05$ olduğu için gruplar arasındaki farklılığın

istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Scheffe testi sonucunda farklılığın 1. ve 4. sınıf arasında ($p=0,036$) olduğu tespit edilmiştir.

b. Ölçekte bulunan "derslere devam etmediğimde kolay olan bir ders bana zor geliyor" düşüncesine 1. sınıflar $X=3,09$, 2. sınıflar $X=3,15$ ve 3. sınıflar $X=2,76$ ile kısmen katılırken, 4. sınıf öğrencileri $X=2,25$ ile çok az katılmışlardır. Varyans analizi sonucu gruplar arasında $F=4,357$ ve $p=0,006$ olarak bulunmuş, $p<0,05$ olduğu için gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Scheffe testi sonucunda farklılığın 1-4. sınıf arasında ($p=0,024$) ve 2-4. sınıf arasında ($p=0,024$) olduğu tespit edilmiştir.

c. Ölçekte bulunan "derse devam etmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum" şeklindeki düşünceye 1. sınıf öğrencileri $X=1,76$ ile hiç katılmadıklarını, 2. sınıf öğrencileri $X=2,09$ ve 3. sınıf öğrencileri $X=2,24$ ile çok az katıldıklarını, 4. sınıf öğrencileri ise $X=2,85$ ile kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Varyans analizi sonucu gruplar arasında $F=4,801$ ve $p=0,003$ olarak bulunmuş, $p<0,05$ olduğu için gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Scheffe testi sonucunda farklılığın 1. ve 4. sınıf arasında ($p=0,004$) olduğu bulunmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın anketlerinden elde edilen veriler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor düzeyde incelendiğinde bazı veri dağılımlarının beklentilerin haricinde çok farklı sonuçlar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Bu verilerin ayrıntılı olarak tartışılması ve somut sonuçların ortaya konması ileride yapılacak uygulamalar için yararlı olacaktır.

Buna göre araştırmanın sonuçları şu şekilde karakterize edilebilir:

1- Araştırma kapsamındaki 49 öğrenci (% 30,6) derse devam etmediklerinde kavrama düzeylerinin düşmediğini ifade etmiştir. 46 öğrenci (% 28,8) ise kavrama düzeylerinin kısmen değiştiği yönünde görüş bildirmiştir. Ancak kavramaya yönelik eğitim faaliyetleri temel faaliyetlerden biri olmalıdır. Dağılımın bu şekilde olması lisans programlarında kavramaya yönelik çalışmalar yapılmadığını veya sadece teorik derslere ağırlık verildiği sonucunu ortaya koymaktadır.

2- Derslere devam etme niteliklerinin alınan notlara yansımada öğrenciler büyük ölçüde pozitif fikirler beyan ederken (% 83,1) bir kısım öğrenci (% 16,9) derse devamın notlarına yansımada görüşündedir. Ancak derse yeterli düzeyde devam etmeyen öğrencilerin bu tespiti nasıl yaptıkları bir tartışmayı da beraberinde getirmektedir.

3- Devam edilmeyen derslerde bir sonraki dersin anlaşılabilirliği konusunda öğrenciler % 33,1 oranında derse devamla ilişkilendirme yapmışlardır. Geriye kalan % 66,9 oranındaki öğrenci derse devam etmeden bir sonraki dersi çeşitli boyutlarda anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

4- Öğrencilerin derse devam etmeden başarılı olabileceklerine olan inançları da ilginç bir dağılım göstermektedir. Çünkü öğrencilerin % 60'ı derse devam etmeden başarılı olabileceklerine inanmaktadır. Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bu görüşü bir dereceye kadar makul olarak karşılama da Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu cevaplamalara olan katkısı formasyon niteliklerinde yeterli eğilimin olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin öğrenimlerini bir yaygın eğitim kurumu gibi algılamaları öğretmenlik mesleğine son derece ters düşen bir durumdur.

5- Derslere devam etme isteklerinin dersin içeriğine bağlı olduğunu savunan öğrencilerin bu araştırmadaki dağılımı % 77,8 olmuştur. Geriye kalan sınırlı sayıdaki öğrenci grubu ise hangi ders olursa olsun devam etmenin gerekli olduğunu savunmuştur. Oysa lisans eğitimi veren kurumlarda belirlenen devam şartlarının öğrenci tarafından olumlu olarak algılanması beklenen bir davranış olmalıdır.

6- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 17,6'sı derse devam etmemelerinin evde ekstra bir çalışmayı gerektirmediğini savunmuşlardır. Bu durum öğrencilerin kapasiteleri dikkate alındığında muhtemel bir değerdir. Beklendiği gibi yüksek oranda bir öğrenci kitlesi (% 82,4) derse devam etmediklerinde evde fazladan çalışmalarını gerektiğine inanç göstermektedir. Bu verilerin kesin sonucu olarak, derse devam edilmediği zaman fazladan çalışmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

7- Araştırma faaliyetleri planlı ve programlı faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerin yürütülmesi için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin iyi algılanması gerekir. Devam zorunluluğu da öğretim faaliyetlerinin bir gerekliliği konumundadır. Derse devamın araştırma faaliyetlerini destekleme niteliği konusunda % 33,7 oranındaki öğrenci olumsuz cevap verirken geriye kalan % 72,3 oranındaki öğrenci de desteklediği yönünde bildirimde bulunmuştur. % 33,7'lik oran bu öğrencilerin şu ana kadar tam anlamı ile araştırmaya yöneltilmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

8- Derslere devamın bilimsel gelişime verdiği desteğin araştırıldığı bir soruda 67 öğrenci (% 41,9) böyle bir ilişkilendirmenin uygun olmadığı görüşünde birleşmiştir. % 58,1'lik öğrenci kitlesi ise bilimsel gelişimin derse devamla artırılabilirliği yönünde görüş beyan etmiştir. Ancak bilimsel süreçlerdeki gelişimler devamlılık ilkesi ile yürütülmek zorundadır. Alt yapısı bulunmayan veya kopuk bilgilerin bir araya getirildiği durumlarda bilimsel gelişimin ne derece etkili olabileceği daima bir şüpheyi de beraberinde getirecektir.

9- Araştırmanın en ilginç sonuçlarından bir tanesi de derse devam etmeden başarılı olunabileceğine olan inançtır. Çünkü bilişsel davranış düzeylerinin derse devama bağlı olmadığını savunan öğrenciler % 45 gibi yüksek bir dağılım göstermiştir. Örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden bu sonucu almak düşündürücü olmaktadır. Bunun iki farklı sebebi olabilir; Ya öğrenciler sadece kitaba dayalı bilgilerle donanıyor, ya da okudukları programın gereklerini tamamen hissetmez durumdadırlar.

Her iki durumda da öğretim etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ve amacının yeniden anlatılması gerekmektedir.

Tüm bu verilerin değerlendirilmesi sonucunda ele geçen somut düşünce öğrencilerin bilişsel davranışlarını derse devamla yeterli derecede ilişkilendirmedikleridir. Oysa bilginin şekillendiği ortamlar örgün eğitim kurumlarıdır. Bu yapılanmada ise yüksek öğretim kurumlarının katkısı net olarak hissedilmemekte ya da ifade edilememektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçların diğer bir kısmı duyuşsal niteliklerin devam-devamsızlıkla ilgisini ölçmeye yöneliktir.

10- Derslere devam etmeyen öğrencilerin dersleri algılamakta zorlanma düzeylerinin tespit edildiği anket sorusuna % 45,6 oranında öğrenci zorlanmıyoruz cevabını vermiştir. Diğer öğrenciler ise belirli oranlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ama dersin algılanması için kavramanın iyi derecede olması gerekir % 45,6'lık oran ise okullarımızda kavramaya yönelik yöntemlerin yeterli uygulanmadığını ortaya koymaktadır.

11- Öğrencilerin derse devam ettiklerinde motivasyonlarının artması beklenen bir sonuçtur. Araştırmamıza katılan öğrencilerin % 80,6'sı da bu yönde bir eğilim göstermiştir. Sadece % 19,4 oranındaki öğrenci derse devam etmediklerinde motivasyonlarının değişmediğini ifade etmiştir. Ancak algılama ve motivasyon düzeyleri arasındaki oran farklılığının % 45,6 ve % 19,4 şeklinde olması öneme değer bir fark oluşturmaktadır.

12- Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin derse devamla ilişkisinin tespit edilmek istendiği duyuşsal bir anket sorusunda ise veri dağılımı şu şekilde olmuştur; % 23,1 oranındaki öğrenci öğretmenlerle iletişimlerine derse devamın anlamlı bir katkı sağlamadığını düşünmektedirler. Derse yeterli düzeyde devam etmeyen öğrencilerin bu iletişim sürecini neye göre değerlendirdikleri belirsiz bir durumdur. Bu iletişimi ikili ilişkiler şeklinde değerlendirmek veya sosyal anlamda irdelemek sözü edilen iletişim sürecinin kapsamı dışındadır. Burada ifade edilmek istenen eğitimde kaynak ->mesaj->kanal->alıcı şeklinde düzenlemiş iletişim sürecidir.

13- Öğrencilerin derse devamlarının uygulamalara katılmalarında bir çekinge oluşturup oluşturmadığı yönündeki soruya verilen cevaplar yaklaşık dağılım göstermiştir. % 39,4 oranındaki öğrenci kitlesi derse devam etmeseler bile uygulamalara

katılma cesaretlerinin olduğunu ve % 60,6 oranındaki öğrenci çeşitli boyutlarda çekinmelerin olduğunu belirtmişlerdir. Buradan elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen niteliklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü ifade edildiği gibi uygulamalara katılma niteliklerine özendirilen en etkili unsur öğretmen olmalıdır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin farklı uygulamaları da bu sonucu destekler mahiyettedir.

14- Çalışmanın en ilginç sonuçlarından bir tanesi devam etme isteklerine ilişkin soruların değerlendirilmesinde ortaya çıkmıştır. Çünkü araştırmaya katılan öğrencilerden 57 tanesi (% 35,6) derse devam etmeyi çok benimsemediklerini ifade etmektedir. Oysa planlı bir öğretim sürecinin derse devamla sağlanabileceği kanısı örgün eğitim kurumlarında temel ilke olarak benimsenmelidir. Bu çalışma ayrıca öğrencilerin devam etme niteliklerinde mevcut olumsuz tutumun sebeplerini de araştırmayı gerektirmektedir.

15- Derse devam eden öğrencilerin uygulama faaliyetlerini çekici bulma düzeylerine ilişkin bir soruda % 32,6 oranında öğrenci devamsızlıkla bir ilişkilendirme yapmazken diğer öğrenciler devam etmenin uygulamaları da dikkat çekici bir hale getirdiğini savunmuştur. Gerçekte bu oran bireysel isteklere bağlı olduğu için normal olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur.

16- Üniversitelerde yasal yönetmeliklerle belirlene devam mecburiyetleri % 70 şeklindedir. Bu belirlemenin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği sorusuna öğrenciler beklenen olumlu cevabı vermemişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 41,2'si mecbur olduklarından derse geldiklerini, eğer mecburiyet söz konusu olmazsa devamsızlıklarını artırabileceklerini ifade etmiştir. Lisans düzeyindeki öğrencilerin ilgi düzeylerinin bu aşamada olması düşündürücü ve şaşırtıcıdır. Devam etmeyi bir mecburiyet olarak değerlendirme ileri hedeflerde sapsmaları da beraberinde getirecektir.

17- Devamsızlığın psikolojik boyutunun değerlendirildiği bir soruda ise öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 46,3) devam zorunluluğunun psikolojik bir baskı unsuru oluşturduğunu beyan etmiştir. Bu baskıyı öğrencilerin hissetmesi ortamın, çevrenin ya da kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin sıkıcı olması bağlı olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenciler hiçte küçümsenemeyecek oranlarda devam etmeme arzusu içerisindedir.

18- Öğrenciler derse devam ettiklerinde her açıdan derse hazır mıdır ? şeklindeki bir anket sorusunda % 25,8 oranındaki öğrenci kitlesi fiziksel olarak sınıfta var olduklarını ancak zihinsel olarak adaptasyon eksikliği çektiklerini beyan etmişlerdir. Öğretmen merkezli olarak işlenen derslerde bu oran normal karşılanırken, tüm öğretim yöntemlerinin aktif olarak ders ortamına aktarıldığı durumlarda yüksek bir motivasyon eksikliği değerini ortaya koymaktadır. Tüm öğrencileri kapsamına alan bir öğretim tekniği veya yöntemi bu değeri doğurmamalıdır.

19- Araştırmanın duyuşsal boyutunda belki de en önemli sonuçlardan bir tanesi derse devamın anlık psikolojiye bağlı olup olmadığı sorusudur. Bu soruya % 61,9 oranındaki öğrenci psikolojimiz, derse devamımızı etkileyen en önemli faktördür cevabını vermiştir. Öğrenciler o anki psikolojilerine bağlı olarak derse devam etmek arzusunda tespit edilmiştir. Rastlanan yüksek orandaki devamsızlık oranı da öğrencilerin değişken psikolojileri ile ilişkilendirilmektedir.

Araştırmanın üçüncü aşamasını ise öğrencilerin derse devam-devamsızlığının beceri düzeylerine etkisi oluşturmaktadır. Bu aşamada ortaya konulması beklenen sonuçlar devam eden öğrencilerle devamsızlık eğiliminde olan öğrencilerin beceri faaliyetlerine bakış açılarının değerlendirilmesidir. Bu amaçla sorulan anket sorularında ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde değerlendirilmiştir;

20- Öğrencilere sorulan derse devam ettiğinizde analiz yapmanız daha kolay mı ? oluyor şeklindeki bir soruya % 56,9 oranında öğrenci olumlu cevap verirken, diğer öğrenciler çeşitli boyutlarda olumsuz cevap vermişlerdir. Bu soruda verilen cevaplardan kısmen cevabı % 21,3 şeklinde bir dağılım göstermiştir. Analiz yapma yetenekleri becerilerin üst üste birikimi ile mümkün olabilir. Yani her öğrencinin bu aşamaları bilerek ve uygulayarak şekillendirmesi mümkündür. Bu yüzden öğrencilerin devama yönlendirilmeleri becerileri ve analiz yapma yetenekleri açısından önem taşımaktadır.

21- Aynı aşamanın soru sorma becerilerine yönelik olarak öğrenciler, % 52,5 oranında soru çözme becerilerimiz "derse devamla ilgilidir" cevabını vermişlerdir. Analiz etme becerileri ile soru çözme becerileri ilişkili yapılarıdır. Bu nedenle verilen cevabın bir önceki cevapla paralel olması araştırmanın homojen niteliği açısından önem taşımaktadır. Çünkü soru çözme becerileri analiz-sentez yapılarına dahil etkinliklerdir.

22- Öğretimde bireysel beceriler derse devamla ilişkili psiko-motor davranışlardır. Derse devam bireysel becerilerin gelişimine destek vermektedir görüşü

öğrencilerde hakimdir. % 78,2 oranındaki öğrenci bireysel becerilerinin gelişimine derse devam etmenin etkili olduğunu ve artırdığını beyan etmiştir. Bu da araştırmadan beklenen bir sonuçtur.

23- Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 22,5'i derse devamın üretkenliklerine etkisi olmadığını ifade etmiştir. Geriye kalan % 78,5'lik öğrenci kitlesi derse devamlarının üretkenliklerini artırdığı sonucu üzerinde durmuştur. Ancak bu sorudaki dağılımın derse devam etme isteği ile karşılaştırılmasında bazı çelişkiler mevcuttur.

24- Okulda öğrenilenlerin günlük hayata uygulanması öğretim sürecinden beklenen doğal bir olgudur. Öğrenciler okulda öğrendikleri bilgilerin sosyal hayatlarına uygulanmasında devam etme niteliklerinin % 41,9 oranında etkili olmadığı sonucunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayata uygulayabildiği düşünüldüğünde bu sorudaki dağılım bu şekilde olması normal olarak değerlendirilmektedir. Ancak öğrencilerin günlük hayatlarını daha kolay yürütebilmeleri açısından beceri düzeylerini artırmaya yönelik uygulamaların yapılması ve devam etme zorunluluğunun sağlanması istenen ve beklenen bir durumdur.

25- Derslere devam-devamsızlığın ileriki hayatlarında öğrencilere mesleğini daha iyi uygulama fırsatı verip vermediği sorusunda ise öğrenciler, % 30,6 oranında derse devamlı mesleki başarılarının ilgisi olmadığı sonucunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç tartışmaya açık bir durumu ihtiva etmektedir. Çünkü derse devam sadece bilgi düzeyinde değil, kurumsal davranış, başarı niteliklerinin geliştirilmesi ve beceri düzeylerinin artırılmasına da destek vermektedir. Mesleğini iyi uygulamak isteyen bireylerin bu niteliklere sahip olması şarttır.

26- Derslere devam etmenin konuları ayırt etme becerilerine etkisinin araştırıldığı bir başka soruda öğrenciler, % 67,5 oranında ayırt etme becerilerine derse devamın etkisinin olduğu cevabını vermişlerdir. Ayrıca % 18,1'lik bir öğrenci diliminin kısmen cevabı vermesi de düşünülürse bu oran daha da yüksek olarak değerlendirilebilir. Gerçekte de ayırt etme becerileri derslerini içeriğinde yer alan bir etkinliktir. Bunun da devamlı bu derece ilişkilendirilmesi doğal bir sonuçtur ve araştırmacının beklentisini ortaya koymaktadır.

27- Yapılan yanlışlıkların derse devama bağlı olup olmadığının araştırıldığı bir soruda da öğrenciler, % 81,9 oranında derse devamın yapılan yanlışları düzeltmede

etkili olduğu görüşünü savunmuşlardır. Teorik olarak desteklenmeyen öğretim etkinliklerinin uygulamada sorun teşkil etmesi beklenen bir durumdur. Ancak derse devam eden ve teorik olarak donanımını tamamlamış bireylerin yanlışlarını düzeltme becerileri mümkün olabilir. Çünkü eksiklikler zaten öğrencilerin bilgi donanımlarının bir sonucu olarak ortaya çıkar.

28- Derse devamın konular arasında korelasyon kurmaya desteğinin araştırıldığı bir başka soruda öğrenciler, % 64,4 oranında olumlu cevap vermişlerdir. Bu soruya verilen % 20'lik kısmen cevabı da dikkate alındığında derse devamın konular arası ilişkilendirmede çok etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

29- Öğretim etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmayan ve yekün teşkil eden bir süreç olarak değerlendirilir. Yani bu süreç içerisinde dersleri bağımsız olarak değerlendirmek istenen bir durum değildir. Öğrencilere bu amaçla sorulan bir soruda öğrenciler, % 30,1 oranında öğrendiklerini başka alanlara uygulamada devamın etkili olmadığı şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevap öğrenilenlerin günlük hayata uygulanması sorusundaki cevapla karşılaştırıldığında % 41,9'luk oranla benzerlik ihtiva etmektedir.

30- Konularla ilgili saptamalar yapma aşamasında derse devamın etkili olmadığını ifade eden öğrencilerin oranı % 20,1'dir. Diğer öğrenciler derse devamın çeşitli boyutlarda saptama yapmalarına yardımcı olduğu kanısındadır.

Araştırmada genel olarak göze çarpan, öğrencilerin duyuşsal düzeydeki sorulara verdikleri olumsuz veya çelişkili cevaplardır. Bunun çevresel faktörlere, psikolojik faktörlere ya da fiziki yapıya bağlı olabileceği düşünülmüştür. Bu durumun derinliğine araştırılması bir başka tez veya araştırma kapsamı içerisinde mutlaka dikkate alınmalıdır.

6. EKLER

Değerli Öğrenciler

Öğretim kurumlarında devam-devamsızlık durumlarının öğrenci başarılarına etkisi ile ilgili olarak düzenlenen bu anket, sizlerin daha iyi şartlarda eğitim görmeyi ve eğitim sistemimizde mevcut sıkıntıları gidermek için düzenlenmiştir. Bu nedenle vereceğiniz cevaplar sizi yansıtan cevaplar olmalıdır. Destekleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Vedat Akça

Fakülteniz : Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi ()
Sınıfınız : 1 () 2 () 3 () 4 () Diğer ()
Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()

	Tamamen	Genellikle	Kısmen	Çok az	Hiç
1. Derslere devam etmediğim zaman kavrama düzeyim düşüyor.					
2. Derslere devam ettiğimde daha yüksek notlar alıyorum.					
3. Derslere devam etmediğim zaman bir sonraki dersi anlayamıyorum.					
4. Derslere devam etmeden de başarılı olabileceğime inanıyorum.					
5. Derslere devam etmenin dersin içeriğine bağlı olduğunu düşünüyorum.					
6. Derslere devam etmediğim zaman evde daha çok ders çalışmam gerekiyor.					
7. Derslere devam etmem araştırma yapmamı da kolaylaştırıyor.					
8. Derse gelmediğim zaman kendimi bilimsel olarak geliştiremediğimi hissediyorum.					
9. Derslere devam etmesem de sınavlarda başarılı olabilirim.					
10. Derslere devam etmediğimde kolay olan bir ders bana zor geliyor.					
11. Derslere devam ettiğimde motivasyonum artıyor.					
12. Derslere devam ettiğimde hocalarımla daha kolay iletişim kurabiliyorum.					
13. Derslere devam etmediğimde uygulamalara katılmaktan çekiniyorum.					
14. Derslere devam etmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
15. Derslere uygulamalar ilgimi çektiği için katılıyorum.					
16. Derslere mecburi olduğum için devam ediyorum.					
17. Devam sınırlaması bende büyük baskı oluşturuyor.					
18. Derse devam ettiğim zaman kendimi fiziksel açıdan var, zihinsel açıdan yok hissediyorum.					
19. Derse devam etme isteği o anki psikolojime bağlıdır.					
20. Derse devam ettiğimde daha kolay analiz yapabiliyorum.					
21. Derslere devam ettiğimde daha hızlı soru çözebiliyorum.					
22. Derslere devam ettiğimde bireysel becerilerim artıyor.					
23. Derslere devam ettiğimde daha üretken oluyorum.					
24. Derslere devam ettiğimde bilgilerimi günlük hayatta da uygulayabiliyorum					
25. Derslere devam etmezsem mesleğimi iyi uygulayamam.					
26. Derslere devam ettiğimde konuları daha iyi ayırt ediyorum					
27. Derslere devam ettiğimde yanlışlarımı daha kolay düzeltiyorum.					
28. Derslere devam ettiğimde konular arasında daha kolay bağlantı kuruyorum.					
29. Derse devam etmem öğrendiklerimi başka alanlara uygulamama yardımcı oluyor.					
30. Derse devam ettiğimde konularla ilgili daha iyi saptamalarda bulunuyorum.					

7. KAYNAKLAR

1. Arı, R., Üre, Ö. Ve Yılmaz, H., (2002), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Mikro Basım Yayım Dağıtım, Konya, s. 147-151.
2. Başaran, İ. E., (1978), Eğitim Psikolojisi, Pars Matbaası, Ankara, s. 252-253.
3. Yeşilyaprak, B., (2005), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Pegema Yayıncılık, Ankara, s. 201.
4. Özbay, Y., (2003), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, İber Matbaası, Trabzon, s. 132.
5. Akbaba, S., (2004), Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Öğreti Yayınları, Ankara, s. 14.
6. Özden, Y., (2002), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegema Yayıncılık, Ankara, s. 180.
7. Kaya, Z., (2003), Sınıf Yönetimi, Pegema Yayıncılık, Ankara, s. 96.
8. Küçükahmet, L., (2003), Sınıf Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 168.
9. Şişman, M. Ve Turan, S., (2004) , Sınıf Yönetimi, Öğreti Yayınları, Ankara, s. 106-107.
10. Senemoğlu, N., (1998), Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Özsen Matbaası, Ankara.
11. Küçükahmet, L., (2003), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara. s. 14-20.
12. Demirel, Ö., (2003), Eğitimde Program Geliştirme, Pegema Yayıncılık, Ankara, 105-107.
13. Akar, İ., (2003), Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler, Pegema Yayıncılık, Ankara.
14. Öztürk, B., (1999), Milli Eğitim Dergisi, sayı: 144.
15. Can, G., (2003), Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Pegema Yayıncılık, Ankara, s.7-8.
16. Demirel, Ö. Ve Kaya, Z., (2003), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegema, Ankara, s.8.
17. Bakırcıoğlu, R., (2000), Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 56-58.

18. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları, LGS Analizi, 2004.
19. Ultanur, G., (1997), Öğrenme Kuramları, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, s. 17-18.
20. Senemoğlu, N., (1999), Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi, Modül:II, Burdur, s. 17-22.
21. Senemoğlu, N., Gömleksiz, M. Ve Üstündağ, T., (1999), Öğrenmenin Oluşumu, Modül:I, Ankara, s. 3-5.
22. Bloom, S. B., (1995), İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s. 85-91.

ÖZGEÇMİŞ

1973 yılında Kars' ta doğdu. İlkokulu Merkez Halit Paşa İlkokulunda, ortaokulu Atatürk Ortaokulunda okudu. 1990 yılında Kars Alpaslan Lisesi'ni bitirdi. 1995 yılında Trakya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümünden mezun oldu. 11.09.1995 tarihinde matematik öğretmeni olarak Elazığ iline atandı. Burada Korgeneral Hulusi SAYIN Lisesinde iki yıla yakın öğretmenlik yapmakla beraber 1997 yılında vatan görevini İstanbul Ayaz ağa' da kısa dönem olarak tamamladı. 1997 yılında Kars iline atandı. Bir yıla yakın farklı ortaokullarda görev yaptıktan sonra 1998-2002 yılları arasında Kars Fen Lisesinde matematik öğretmeni olarak görev yaptı. Temmuz 2002 yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim görevlisi olarak göreve başladı. 2003 yılında Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim A.B.D Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalında " yüksek lisans eğitimine başladı. Evli ve iki çocuk babasıdır.