



**YÜKSEK AKADEMİK BAŞARIYA SAHİP ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM SÜREÇLERİNDEKİ BAŞARI
NEDENLERİNİN ANALİZİ
(GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Sefa Burak Baysal

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sefa Burak

Soyadı : Baysal

Bölümü : Eğitim Bilimleri – Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Yüksek Akademik Başarıya Sahip Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Süreçlerindeki Başarı Nedenlerinin Analizi (Gazi Üniversitesi Örneği)

İngilizce Adı: Analysis of the Reasons for Success in the Educational Process of University Students with High Academic Achievement (Gazi University Sample)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sefa Burak Baysal

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sefa Burak BAYSAL tarafından hazırlanan “Yüksek Akademik Başarıya Sahip Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Süreçlerindeki Başarı Nedenlerinin Analizi (Gazi Üniversitesi Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

.....

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER

.....

(Eğitim Programları ve Öğretim, Düzce Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

.....

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 07/09/2020

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden beri akademik ve her anlamda her zaman yanımda olan, yolumun daha aydınlık olmasını sağlayan, ne zaman tökezlesem elimden tutup beni tekrar ayağa kaldıran, her sohbetimizde entelektüel gelişimime sonsuz katkı sağlayan, bugünlere gelmemde benden fazla emeği olan ve her zaman arkamda olduğunu bildiğim çok değerli danışmanım Prof. Dr. Nurdan Kalaycı'ya;

Tezime ikinci danışman gibi emek veren, gece gündüz ne zaman arasam bana elinden gelen her türlü yardımı yapan, tüm bilgi ve tecrübesini hiç düşünmeden paylaşan, maddi manevi tüm destekleri için kıymetli hocam Doç. Dr. Fahriye Hayırsever'e; Tez konumun belirlenme aşamasından itibaren tezimle yakından ilgilenen, tezimin bitmesinde beni kendime getirici öğütleriyle her zaman yanımda olan çok değerli hocam Doç. Dr. M. Tarık Atay'a;

Tez çalışmama görüş ve öneriyle katkı sağlayan hocam Doç. Dr. Özden Demirkan'a; tez çalışmam süresince ne zaman yardıma ihtiyacım olsa görüş ve önerileriyle her türlü desteği sunan ve beni hiç yalnız bırakmayan Öğr. Gör. Dr. Elif İlhan'a; tezi bitirme aşamamda benimle birlikte koşturan Arş. Gör. Aysun Öztürk'e; verileri toplama ve öğrencilere ulaşma aşamasında her türlü desteği sunan Gazi Üniversitesi'nin çalışanlarına;

Tezimin farklı aşamalarında yardımlarını esirgemeyen birbirinden kıymetli arkadaşlarım Burcu Özcan, Nilay Yıldırım, Aslıhan Ayaz, Özlem Yazıcı, Rıdvan Kenefici, Nurdan Kocakamburoğlu ve Elif İnci Çavuş'a; tez sürecimdeki tüm destekleri için iş yaşamının bana kazandırdığı çok kıymetli hocalarım Işıl Tapkan, Demet İkinci ve Begüm Uğuz'a;

Bugünlere gelmemde maddi ve manevi bana her zaman destek olan, beni yetiştiren ve her zaman arkamda olduklarını bildiğim anneme, babama, ablama, kardeşime ve enişteme sonsuz teşekkürler.

Sefa Burak Baysal

Eylül, 2020

**YÜKSEK AKADEMİK BAŞARIYA SAHİP ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM SÜREÇLERİNDEKİ BAŞARI
NEDENLERİNİN ANALİZİ
(GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Sefa Burak Baysal
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2020**

ÖZ

Yükseköğretimin en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması yükseköğretim sisteminin niteliği hakkında önemli göstergelerden biridir. Öğrenci başarısının yüksek olması aynı zamanda üniversitenin niteliği açısından önem taşımaktadır. Bir ülkedeki nitelikli ve yetenekli insan kaynağının fazla olması, ülkelerin hedeflerine ulaşmasında ve refah seviyelerinin yükselmesinde kritik öneme sahiptir. Buna göre eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından biri de öğrenci başarılarını üst düzeye çıkarmaktır. Öğrencilerin akademik başarılarının aynı eğitim kurumlarında aynı yöntem/teknik/strateji, öğretim elemanı ve fiziki koşullarla öğrenim görmelerine rağmen farklılık göstermesi, üzerinde durulması gereken ve oldukça dikkat çeken bir durumdur. Başta eğitim bilimciler olmak üzere bilim dünyası geçmişten bugüne öğrenci başarısını artırmaya yönelik araştırmalar yapmaktadır. Öğrenci başarısını artırmak ve başarısız olarak kabul edilen öğrencilere daha başarılı olmaları yönünde rehberlik edebilmek için öncelikle akademik başarıyı etkileyen faktörlerin irdelenmesi gerekmektedir. Bu hedefe ulaşmak için birçok yol ve yöntem mevcuttur. Bu yol ve yöntemlerin en önemlilerinden biri, yüksek başarı gösteren öğrencilerin sahip oldukları başarıya nasıl ulaştıklarının belirlenmesidir. Bu araştırma üniversite kademesindeki öğrenci başarısına odaklanmaktadır ve üniversite kademesinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin bu başarıya sahip olmalarındaki nedenlerin derinlemesine belirlenmesi ile diğer öğrencilere nasıl çalışacakları ve başarılı olacaklarına ilişkin bir yol haritası çizecektir. Bu araştırmanın amacı yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılı olma nedenlerinin saptanmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda, yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite

öncesi kademelere ilişkin akademik başarı düzeyleri, bu düzeylerin nedenleri ve üniversite kademesinde yüksek başarı göstermelerinin nedenleri belirlenmiştir. Bu belirlemenin sınıf içinde ve dışındaki öğrenme süreçleri; öğretim elemanları; dersler; kampüs içi ve dışındaki sosyal faaliyetler boyutları kapsamında yapılması amaçlanmıştır. Başarılı öğrencilerin sahip olduğu bilgi, entelektüel ve teknik yeteneklerin, başarılarında ne derece etkili olduğunun saptanması ve başarılı öğrencilerin başarıya ulaşma yollarının ortaya çıkarılması, orta ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin başarılarının artırılması konusunda kaynak olacaktır. Diğer yandan üniversitenin en önemli paydaşlarından olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olması üniversitenin niteliği ile yakından ilişkili olduğundan araştırma stratejik planlama ve kalite kuruluna, mevcut olması durumunda ise öğrenme-öğretim merkezine veri sağlayacağından önemlidir. Eğitim sisteminin her kademesinde program geliştirme çalışmalarında, öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, değişen öğrenci özelliklerini anlamada, okul-aile iletişiminin güçlendirilmesinde, bireysel öğrenci rehberliğinde, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesinde öğrencilerin akademik başarı süreçlerinin iyi analiz edilmesi gerekir. Bu araştırma da bu analizler için doğrudan veri sağlayıcı niteliktedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanı sıra ülkenin eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesinde görevli olan kurum, kuruluş ve kişiler için kaynak olması açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Gazi Üniversitesi'nde yer alan fakülteler için geçerli olan bu araştırma, diğer üniversitelerde de bu alanda çalışan veya çalışacak olan araştırmacılar için kaynak niteliği taşıyacaktır. Bu çalışma aynı zamanda akademik başarıyı etkileyen aile, eğitim-öğretim programları, fiziki koşullarla ilgili düzenleme ve geliştirme gücüne sahip aktörlerin öğrencilerin akademik başarı nedenlerini bilmeleri, öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için gereken iyileştirme çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi açısından önemlidir. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Bu çalışmada yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılarının nedenleri nitel veri toplama yöntemleri ile derinlemesine incelendiğinden, araştırma nitel yöntem özellikleri taşımaktadır. Araştırmanın deseni, nitel araştırma desenlerinden olgubilimdir. Bu çalışmada incelenen olgu “akademik başarı”dır. Bu olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek olan genel akademik not ortalaması yüksek öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda akademik başarı olgusu ve nedenleri ayrıntılı şekilde ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören ve genel akademik not ortalaması en yüksek olan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Belirlenen fakülte, bölüm ve anabilim dallarından toplam 46 öğrenci seçilmiştir. Gazi Üniversitesi'ne bağlı fakültelerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu fakülteler Diş Hekimliği, Eczacılık, Gazi Eğitim, Mimarlık ve Tıp fakültesi olmak üzere toplam beş fakülte olarak belirlenmiştir. Belirlenen fakülte, bölüm ve anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde görüşme yöntemi ile ve araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, nitel araştırma ilke ve yöntemlerine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; üniversite kademesinde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin çoğunluğunun üniversite öncesi eğitim kademelerinde de akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu başarılarının nedenleri ders çalışma, kişisel özellikler, öğretmen ve aile ve okul dışı faaliyetler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Ders çalışma temasında düzenli ders çalışmanın; kişisel özellikler temasında okulu sevme ve dersleri etkili dinlemenin; öğretmen ve aile temasında öğretmenin başarı konusunda rehber olmasının ve son olarak okul dışı faaliyetler temasında kitap okuma ve bazı ders dışı faaliyetlerin

başarılı olmada etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin üniversite kademesinde başarılı olma nedenleri incelendiğinde; onların sınıf içi öğrenme sürecinde başarılı olma nedenleri; derse düzenli devam etme ve aktif katılım; sınıf dışı öğrenme sürecinde başarılı olma nedenleri ise farklı öğrenme stratejileri kullanmalarıdır. Bu stratejiler anlamlandırma ve yineleme stratejileridir. Öğretim elemanlarıyla ilgili nedenler incelendiğinde öğretim elemanının alan bilgisinin yeterli olması, öğretim sürecinde farklı öğretim yöntem-teknikler kullanması öğrencilerin başarılı olma nedenlerindendir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımının olumlu olması ve öğrencilerini başarılı olma konusunda motive etmesi onların başarılı olmalarını sağlayan etmenlerdir. Derslerle ilgili nedenler incelendiğinde; ders içeriklerinin yeterli olması ve derslerin veriliş sırasının uygun olması öğrencilerin başarılı olma nedenleri arasındadır. Araştırmanın bir diğer sonucu; başarılı öğrencilerin çoğunlukla kampüs içi ve dışında sosyal ve akademik faaliyetlere katıldıkları yönündedir. Bunu sanatsal faaliyetler izlemektedir. Üniversitede yüksek başarıya sahip öğrencilerin üniversite öncesi kademelerde de yüksek başarılı olduğu sonucu göz önüne alındığında; temel eğitim kademesinden itibaren tüm kademelerdeki öğrenci başarısının sürdürülebilmesi için öğrenme ortamları buna uygun tasarlanmalıdır. Eğitimciler ve diğer ilgili paydaşların bu konuda gerekenleri yerine getirmeleri önerilmektedir. Düşük ve orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmeleri için öz düzenleme becerileri geliştirilmelidir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisini kazanmalarını sağlamak ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin kullanımı onlara öğretilmelidir.

Anahtar Kelimeler : Başarı, akademik başarı, yükseköğretimde akademik başarı, öğrenme, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri, öğrenmeyi öğrenme, yaşamboyu öğrenme

Sayfa Adedi : 232

Danışman : Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

**ANALYSIS OF THE REASONS FOR SUCCESS IN THE
EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH
HIGH ACADEMIC ACHIEVEMENT (GAZI UNIVERSITY SAMPLE)**

(Master's Thesis)

Sefa Burak Baysal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2020

ABSTRACT

The high academic success of students, one of the most important stakeholders of higher education, is one of the important indicators about the quality of the higher education system. High student success is also important for the quality of the university. The surplus of qualified and skilled human resources in a country is critical for countries to achieve their goals and to increase their welfare levels. Accordingly, one of the main goals of education systems is to maximize student achievement. The fact that students' academic achievements differ in the same educational institutions with the same method / technique / strategy, instructor and physical conditions is a very striking situation that needs to be emphasized. The world of science, especially educational scientists, has been conducting researches to increase student success from past to present. In order to increase student success and guide students who are considered as unsuccessful to be more successful, it is necessary to examine the factors affecting academic success first. There are many ways and methods to achieve this goal. One of the most important of these ways and methods is to determine how high-achieving students achieve their success. This research focuses on student achievement at the university level and will provide a roadmap on how to work and succeed with other students by determining in-depth the reasons why students with high achievement at the university level have this success. The aim of this study is to determine the reasons why university students with high academic success are successful. In line with this main purpose, the pre-university academic achievement levels of university students with high academic achievement, the reasons for these levels, and the reasons for their high success at the university level were determined. It is aimed that determination of these reasons will on the dimensions of learning processes in and out of the classroom; teaching

staff; lessons; social activities inside and outside the campus. Determining the extent of the effect of the knowledge, intellectual and technical abilities of successful students on their success and revealing the ways successful students achieve their success, will be sources for increasing the success of medium and low level successful students. On the another hand, the higher academic achievement of students, who are one of the most important stakeholders of the university is closely related to the quality of the university, and it is important as the research will provide data to the strategic planning and quality committee, and if there is, the learning-teaching center. It is necessary to analyze the academic success processes of students well in curriculum development studies at all levels of the education system, in designing learning environments, in understanding changing student characteristics, in strengthening school-family communication, in the development of assessment and evaluation processes, in the individual student guidance. This research is also a direct data provider for these analyzes. This research is important in terms of being a resource for the Council of Higher Education and the Ministry of National Education, as well as the institutions, organizations and individuals involved in the development of the country's curriculum design processes. This research, which is valid for the faculties of Gazi University, will be a resource for researchers working or will work in this field at other universities. This study is also important in terms of ensuring that actors who have the power to organize and develop the educational programs, to know the reasons for academic the success of students in terms of physical conditions and family that affect academic success, and to carry out the necessary improvement studies to increase the academic success of students. The research model is the descriptive model. Since the reasons for the success of university students with high academic achievement are examined in-depth with qualitative data collection methods in this study, the research has qualitative method characteristics. The pattern of the research is phenomenology, one of the qualitative research designs. The phenomenon examined in this study is "academic achievement". The academic achievement phenomenon and its reasons have been put forward in detail in line with the opinions taken from the students with a high GPA who have experienced this phenomenon and who may express this phenomenon. The working group of the research consists of the senior students who study at various faculties of Gazi University and have the highest grade point average. A total of 46 students were selected from the determined faculties, departments. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of faculties affiliated to Gazi University. These faculties are determined as a total of five faculties: Dentistry, Pharmacy, Gazi Education, Architecture, and Medicine. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the students studying in the determined faculties and departments. The data of the study were collected in the spring semester of the 2018-2019 academic year using the interview method and a semi-structured interview form developed and used by the researcher. The data were analyzed by the Content Analysis method. The validity and reliability studies in this study were conducted in accordance with qualitative research principles and methods. According to the results of the research; It has been determined that most of the students with high academic achievement at the university level also have high academic success levels in their pre-university education levels. The reasons for these successes were grouped under four themes: studying, personal characteristics, teacher and family, and out-of-school activities. To study regularly in the theme of studying; loving the school and listening to the lessons effectively in the theme of personal characteristics; It was determined that teachers' guidance on success in the theme of teacher and family, and finally, reading books and some extracurricular activities in the theme of extracurricular activities were effective in being successful in school. When examining the reasons why students are successful at the university level in the research;

reasons for their success in classroom learning; regular attendance and active participation in class; the reasons for being successful in the learning process outside the classroom are the use of different learning strategies. These strategies are interpretation and repetition strategies. When the reasons related to the teaching staff are examined, the reasons for the success of the students are that the instructor's field knowledge is sufficient and he uses different teaching methods and techniques in the teaching process. At the same time, the positive attitude of the lecturers towards the students and to motivate their students to be successful are the factors that ensure their success. When the reasons related to the courses are examined; The reason for the students' success is that the course contents are sufficient and the order of the course material is appropriate. Another result of the research is that successful students mostly participate in social and academic activities on and off-campus. This is followed by artistic activities. Considering the result that students with high success in the university levels are also highly successful in pre-university levels; learning environments should be designed accordingly in order to maintain student success at all levels starting from the basic education level. It is recommended that educators and other relevant stakeholders take action in this regard. Self-regulation skills should be developed in order for students with low and medium achievement to increase their success level. Learning strategies and the use of these strategies should be taught to students in order to ensure their own learning takes place and to make sure learning is permanent.

Key Words : Success, academic success, academic success in higher education learning, learning styles and learning strategies, learning to learn, lifelong learning

Page Number : 232

Supervisor : Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Eğitim	9
2.2. Öğrenme	10
2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler	15
2.4. Öğrenme Kuramları	16
2.4.1. Davranışçı Kuramlar	19
2.4.2. Bilişsel Kuramlar	19
<i>2.4.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram</i>	<i>20</i>
<i>2.4.2.2. Bilgiyi İşleme Kuramı</i>	<i>24</i>
<i>2.4.2.3. Anlamlı Öğrenme</i>	<i>24</i>
2.4.3. Yapılandırmacı Kuramlar	25
<i>2.4.3.1. Sosyokültürel Kuram</i>	<i>25</i>
<i>2.4.3.2. Buluş Yoluyla Öğrenme</i>	<i>25</i>
2.5. Öğrenme Stilleri	26
2.5.1. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması	28
<i>2.5.1.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli</i>	<i>30</i>
2.6. Öğrenme Stratejileri	34
2.6.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	35
2.6.2. Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	36
<i>2.6.2.1. Yineleme Stratejileri</i>	<i>37</i>
<i>2.6.2.2. Anlamlandırma Stratejileri</i>	<i>38</i>
<i>2.6.2.3. Örgütlenme Stratejileri</i>	<i>38</i>
<i>2.6.2.4. Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	<i>39</i>
<i>2.6.2.5. Duyuşsal Stratejiler</i>	<i>39</i>
2.7. Başarı	42

2.7.1. Başarı.....	42
2.7.1.1. Akademik Başarı	44
2.7.2. Başarıyı Etkileyen Faktörler	48
BÖLÜM III.....	53
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	53
3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	53
3.1.1. Yükseköğretimde Akademik Başarı Konusunda Yapılmış Araştırmalar	53
3.1.2. Öğrenme Konusunda Yapılmış Araştırmalar.....	58
3.1.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yapılmış Araştırmalar	60
3.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	62
3.2.1. Yükseköğretimde Akademik Başarı Konusunda Yapılmış Araştırmalar	62
3.2.2. Öğrenme Konusunda Yapılmış Araştırmalar.....	64
3.2.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yapılmış Araştırmalar	66
BÖLÜM IV	69
YÖNTEM	69
4.1. Araştırmanın Modeli	69
4.1.1. Araştırmanın Modeli, Yöntemi ve Deseni	69
4.2. Çalışma Grubu.....	70
4.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	71
4.2.1.1. Çalışma Grubunun Yaş Durumuna İlişkin Bilgiler	72
4.2.1.2. Çalışma Grubunun Cinsiyet Durumuna İlişkin Bilgiler	72
4.2.1.3. Çalışma Grubunun Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Bilgiler.....	72
4.2.1.4. Çalışma Grubunun Lise Başarı Puanlarına İlişkin Bilgiler	73
4.2.1.5. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler.....	73

4.2.1.6. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler	74
4.2.1.7. Çalışma Grubunun Anne Mesleğine İlişkin Bilgiler	74
4.2.1.8. Çalışma Grubunun Baba Mesleğine İlişkin Bilgiler	75
4.3. Veri Toplama Yöntemleri, Araçları ve Verilerin Toplanması	77
4.4. Verilerin Analizi.....	79
4.4.1. Verilerin Analiz İçin Hazırlanması ve Düzenlenmesi.....	80
4.4.2. Verilerin Okunması	80
4.4.3. Verilerin Kodlanması.....	81
4.4.4. Temaların Oluşturulması	81
4.4.5. Temaların Bağlantılarının Oluşturulması	82
4.4.6. Temaların Anlamının Yorumlanması	82
4.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	82
BÖLÜM V	85
BULGULAR VE YORUM	85
5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	85
5.1.1. Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Düzeyleri ve Başarılı Olma Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	86
5.1.1.1. Ders Çalışma Temasına İlişkin Görüşler	87
5.1.1.2. Kişisel Özellikler Temasına İlişkin Görüşler	91
5.1.1.3. Öğretmen ve Aile Temasına İlişkin Görüşler	95
5.1.1.4. Okul Dışı Temasına İlişkin Görüşler.....	100
5.1.2. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri.....	103
5.1.3. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Bölüm ve Üniversite Seçimine İlişkin Görüşleri	108
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115

5.2.1. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Sınıf İçindeki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri	115
5.2.2. Öğrencilerinin Başarılı Olmalarına Neden Olan Sınıf Dışındaki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri	125
5.2.3. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Öğretim Elemanları Özelliklerine İlişkin Görüşleri.....	139
5.2.4. Öğrencilerin Başarılı Olmalarında Üniversitede Aldıkları Derslere İlişkin Görüşleri.....	146
5.2.5. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Kampus İçinde ve Dışında Katıldıkları Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri.....	152
5.2.6. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Üniversite Özelliklerine İlişkin Görüşleri.....	156
BÖLÜM VI.....	163
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	163
6.1. Sonuçlar.....	163
6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	163
6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	166
6.2. Tartışma	169
6.3. Öneriler	173
6.3.1. Öğrencilere Yönelik Öneriler	173
6.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler	173
6.3.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler	173
6.3.4. Ailelere Yönelik Öneriler.....	174
6.3.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	174
6.3.6. Eğitimde Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler	174
KAYNAKLAR	175
EKLER	223

EK 1. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu Yazısı.....	224
EK 2. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu İmza Listesi.....	225
EK 3. Öğrencilerin Başarılı Olma Nedenlerine İlişkin Görüşme Formu	226

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Tanımlarının Sınıflandırılması	11
Tablo 2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	15
Tablo 3. Öz Düzenlemenin Kavramsal Çerçevesi.....	22
Tablo 4. Öz Düzenleme Süreçleri	22
Tablo 5. Öğrenme Kuramlarının Sınıflandırılması.....	26
Tablo 6. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması	29
Tablo 7. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	36
Tablo 8. Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	37
Tablo 9. Akademik Başarı Tanımlarının Sınıflandırılması	46
Tablo 10. Akademik Başarı İle İlişkili Değişkenler	49
Tablo 11. Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Birimlere İlişkin Bilgiler.....	71
Tablo 12. Çalışma Grubunun Yaş Durumuna İlişkin Bilgiler.....	72
Tablo 13. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler	72
Tablo 14. Çalışma Grubunun Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Bilgiler	72
Tablo 15. Çalışma Grubunun Lise Başarı Puanlarına İlişkin Bilgiler.....	73
Tablo 16. Çalışma Grubunun Lise Başarı Puanı Aralıklarına İlişkin Bilgiler	73
Tablo 17. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler.....	73
Tablo 18. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler	74
Tablo 19. Çalışma Grubunun Anne Mesleğine İlişkin Bilgiler	74
Tablo 20. Çalışma Grubunun Baba Mesleğine İlişkin Bilgiler	75

Tablo 21. <i>Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Genel Bilgiler</i>	76
Tablo 22. <i>Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Sürecinde Yapılanlar</i>	83
Tablo 23. <i>Araştırmanın Yöntem Süreci</i>	84
Tablo 24. <i>Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Ders Çalışma Temasına İlişkin Görüşleri</i>	88
Tablo 25. <i>Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Kişisel Özellikler Temasına İlişkin Görüşleri</i>	92
Tablo 26. <i>Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Öğretmen ve Aile Temasına İlişkin Görüşleri</i>	96
Tablo 27. <i>Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Okul Dışı Temasına İlişkin Görüşleri</i>	100
Tablo 28. <i>Öğrencilerin Akademik Başarılarında Üniversite Öncesi Kademelerde Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Nedenler</i>	104
Tablo 29. <i>Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olan Öğrencilerin Üniversite ve Bölüm Seçimine İlişkin Görüşleri</i>	109
Tablo 30. <i>Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Sınıf İçindeki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri</i>	115
Tablo 31. <i>Öğrencilerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Analizi</i>	120
Tablo 32. <i>Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Sınıf Dışındaki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Nedenler</i>	126
Tablo 33. <i>Öğrencilerin Sınıf Dışında Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Analizi</i>	128
Tablo 34. <i>Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Öğretim Elemanlarının Özellikleri İle İlgili Nedenlere İlişkin Görüşleri</i>	139
Tablo 35. <i>Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Aldıkları Derslerle İlgili Nedenlere İlişkin Görüşleri</i>	147
Tablo 36. <i>Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Kampüs İçinde ve Dışında Katıldıkları Ders Dışı Faaliyetlere Ait Nedenlere İlişkin Görüşleri</i>	152
Tablo 37. <i>Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Üniversiteye Ait Nedenlere İlişkin Görüşleri</i>	157

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yükseköğretimde Paydaşlar İçin Öğrenci Başarısı Hedefleri	2
<i>Şekil 2.</i> Öğrenme Kuramlarının Sınıflandırılması	18
<i>Şekil 3.</i> Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	31
<i>Şekil 4.</i> Başarı İçin Gereken Sekiz Özellik.....	43
<i>Şekil 5.</i> Akademik Başarının Kavramsal Gösterimi.....	47
<i>Şekil 6.</i> Görüşme Tekniğinde Uygulanan Adımlar	77
<i>Şekil 7.</i> İçerik Analizinin Aşamaları	80
<i>Şekil 8.</i> Tümevarım Yaklaşımı.....	81
<i>Şekil 9.</i> Öğrencilerin Üniversite Öncesi Eğitim Kademelerindeki Akademik Başarı Düzeyleri	86
<i>Şekil 10.</i> Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerde Akademik Başarı Göstermelerinin Nedenleri	87
<i>Şekil 11.</i> Bilişsel Altılı Modeli.....	132

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
LGS	Liselere Geçiş Sınavı
OECD	The Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TDK	Türk Dil Kurumu
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

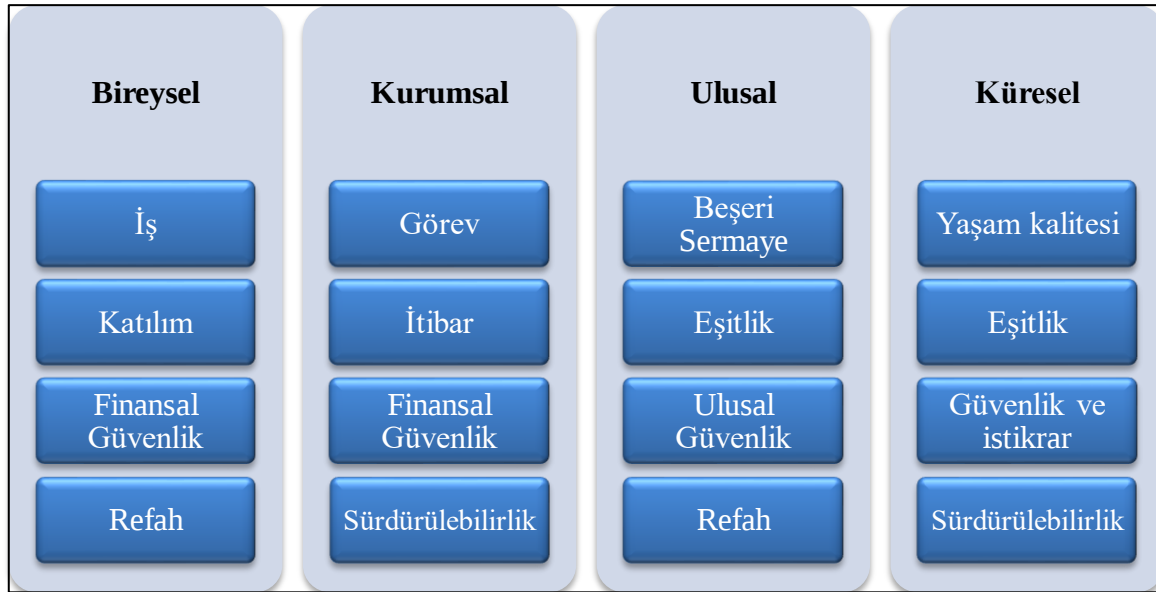
Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Üniversiteler geçmişten günümüze topluma yön veren, bireylerin gelişmesine ve toplumsal gelişmeye hizmet eden yükseköğretim kurumlarıdır. Yükseköğretim kurumları bilim yoluyla bilginin korunması, aktarılması ve ilerletilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Üniversitenin işlevleri; (1) eğitim-öğretim, (2) temel bilimsel araştırmalar, (3) toplum hizmetleri olmak üzere üç grupta toplanmıştır (Altınsoy, 2011; Doğan, 2013; Erdem, 2006; Gürüz, Şuhubi, Şengör, Türker & Yurtsever, 1994; Şenses, 2007). Bu üç işlev doğrultusunda uygun eğitim ve öğretim programları geliştirilmekte, misyon, vizyon ve stratejiler bu doğrultuda yapılandırılmaktadır. Geliştirilen eğitim ve öğretim programlarının temel amacı çağın gereklerine uygun olarak bireylere akademik yetkinlik, mesleki bilgi ve entelektüel beceriler kazandırmaktır. Eğitim/öğretim programlarının amaçlarına ulaşması da öğrencilerin program hedefleri doğrultusunda belirtilen yetkinlik ve becerileri kazanması ile gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda öğrenci başarısının artırılması yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biridir. Yükseköğretimin en önemli paydaşı olan öğrencilerin sergilemiş oldukları akademik başarı, istendik düzeyde davranışların oluşup oluşmadığının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanıldığı gibi, üniversiteye giriş, iş başvurusu gibi alanlarda da dikkate alınmaktadır (Altinkurt, 2008, s. 130). Bu yüzden eğitimde genellikle başarı olarak kastedilen akademik başarının artması, eğitim kurumlarının temel amaçlarından biridir. Hoştut (2018) araştırmasında incelediği stratejik planlara göre, yükseköğretimde iç ve dış olmak üzere 118 paydaş tanımlamış, bu

paydaşlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerin en başında öğrenciler, akademisyenler ve idari birimlerde çalışan kişiler bulunmaktadır. Belirlenen bu paydaşlardan en önemlisi olan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması, yükseköğretim sisteminin niteliği hakkında önemli bir gösterge olduğundan, öğrenci başarısının yüksek olması üniversiteler açısından önemlidir.

Yükseköğretimde paydaşlar için öğrenci başarısı hedefleri birbirlerinden farklıdır. Bireyler için iyi bir iş sahibi olma, finansal ve psikolojik olarak tatmin olma gibi amaçlar kişilerin başarılı olmalarını etkiler. Kurumsal yapıda verilen görevleri yerine getirme, itibar kazanma, finansal olarak güçlü olma ve sürdürülebilir olma gibi faktörler başarılı olmanın faktörleri olarak söylenebilir. Diğer yandan bir ulusal düzeyde yükseköğrenim görmüş başarılı kişiler ülkeye beşeri sermaye olarak katkı sağlarken, ülkenin refah seviyesinin artmasında da önemli rol oynamaktadırlar. Son olarak küresel düzeyde ise toplumların yaşam kalitesinin artmasında ve küresel güvenlik bağlamında başarılı insanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Wood & Breyer, 2016, s. 3). Yükseköğretim paydaşlarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin hedefleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yükseköğretim paydaşlarının öğrencilerin akademik başarısına ilişkin hedefleri.

Kaynak: Wood, L. N., & Breyer, Y. A. (2016). Success in Higher Education. In L. N. Wood & Y. A. Breyer (Eds.), *Success in Higher Education* (pp. 1–19). doi:10.1007/978-981-10-2791-8_1

Alanyazın incelendiğinde, akademik başarı kavramına ilişkin çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde, akademik başarının öğrencilerin sınıf içinde

yaptıkları çalışmalar ve ödevlerden aldıkları notlar, test sonuçları ve süreklilik olarak tanımlandığı görülmektedir (Bruce & Hutchinson, 1993; Finn & Rock, 1997; Trueman & Hartley, 1996). Bunların yanı sıra akademik başarıyı bir dereceyi tamamlayarak mezun olma ve ayrıca iyi bir iş sahibi olma olarak tanımlayan araştırmacılarda bulunmaktadır (Nyströma, Jackson & Karlssona, 2018, s. 2; Pritchard & Wilson, 2003). Fralick (1993) akademik başarıyı daha geniş bir bakış açısıyla öğrencilerin potansiyellerinin gelişmesi, isteklerinin farkına varmaları, kariyer seçeneklerinin ve kişisel tatminlerinin artması olarak tanımlamıştır. Kumandaş ve Kutlu (2011, s. 173) başarı kavramını yalnızca okul derslerinden geçti-kaldı notu verme olarak değil, öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek yaşamda ne derece kullandıklarının bir göstergesi olarak tanımlamaktadır.

Akademik başarı günümüzde çoğunlukla bilişsel becerilerin ölçülmesini ifade ederken, duyuşsal ve psikomotor beceriler akademik başarı kapsamında nadiren değerlendirilir. Özellikle ilk ve ortaokul kademelerinde eğitim süreci yalnızca bilişsel beceriler yoluyla ilerlemez. Öğrencilerin değerlendirilmesinde yılsonunda derslerden aldıkları puanların yanında duyuşsal becerileri de göz önünde bulundurulur. Buna karşın üniversitede ise öğrenciler yalnızca bilişsel becerilerine göre değerlendirilir.

Öğrencilerin başarılı veya başarısız olarak nitelendirilmesinde derslerde alınan notların oranı davranışların değerlendirilmesine göre daha etkilidir (İşler, 2016, s. 28). Bu yüzden başarı kavramı bütüncül bir anlayışla değerlendirildiğinde bireylerin eğitim hayatları boyunca bilişsel becerilerine, bunu mesleki yaşamlarında ve yaşamboyu öğrenme süreçlerinde de geliştirebilmeleri ve kullanabilmeleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Akademik başarı genel olarak bireyin tüm yaşantısını etkileyen bir kavramdır ve öğrencilerin gelecekte karşılarına çıkabilecek fırsatları iyi değerlendirmelerini ve iyi seçimler yapmalarını etkiler (Canıdemir, 2013, s. 2). Dolayısıyla başarılı öğrenciler sahip oldukları özellikleri/yetenekleri ile yaşamları boyunca başarılı olabileceklerdir.

Başarılı olma isteği, başarılı olmak için önemli bir etken olarak görünse de sadece istekli olmak başarılı olmak için yeterli değildir. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için akademik başarının belirlendiği değerlendirme türlerine ve yöntemlerine karşı hazırlıklı olmaları gerekir (Öhrstedt & Lindfors, 2018, s. 1).

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması amacıyla yapılması planlanan uygulamaların mevcut öğrencilerin yönelim ve eğilimlerine göre tasarlanması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler klasik yöntemler yerine daha farklı araç ve yöntemlerle öğrenmeyi tercih etmektedir. Öğrenci başarısının bir sonuç olarak ele alınması yerine,

başarının bir süreç ve süreçteki tüm değişkenlerin ortak bileşeni olduğu görüşü son derece önemlidir (Cemaloğlu, 2016). Her bir eğitim kademesinde uygulanan eğitim ve öğretim programları, öğretmenler, öğrenme ortamlarının niteliği ve fiziki koşulları aynı olmasına karşın bir sınıf/bölümdeki öğrencilerin yüksek başarı göstermesi çeşitli nedenlerden ötürü farklılaşabilir. Çünkü öğrenci başarısının ve bu başarının nedenleri olarak kabul edilen durumların hangi koşullarda gerçekleştiğinin belirlenmesine ilişkin çeşitli araştırmalarda; öğrencilerin bilişsel özellikler (Bempechat, Li & Ronfard, 2016), aile desteği (Bean, Bush, McKenry & Wilson, 2003), sosyo-ekonomik durumlar (Rosen, Sheridan, Sambrook, Meltzoff & McLaughlin, 2018), öğretim yöntem-teknikleri (Sevim, 2015), öğretim materyalleri (Nam, 2017) ve değerlendirme türleri (Morris & Chikwa, 2016; Zhang, Lai, Cheng & Chen, 2017) faktörlerin bulunmasına karşın mevcut eğitim sisteminde genel öğrenci başarısının çoğunlukla orta ve düşük düzeyde kaldığı çeşitli raporlardan görülmektedir. Örneğin, 2020 yılında yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS]'ye giren 2 milyon 295 bin 890 öğrenciden yalnızca 230'u kendi alanlarında birinci olabilmıştır (ÖSYM, 2020). Aynı şekilde 2020 yılında yapılan Liselere Giriş Sınavı [LGS]'ye giren 1.472.088 öğrenciden yalnızca 181'i tam puan alarak birinci olabilmıştır (MEB, 2020). Buna göre eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından biri de öğrenci başarılarını üst düzeye çıkarmaktır. Bu hedefe ulaşmak için birçok yol ve yöntem mevcuttur. Ancak bu yol ve yöntemlerin en önemlilerinden biri, yüksek başarı gösteren öğrencilerin sahip oldukları başarıya nasıl ulaştıklarının belirlenmesidir. Bu araştırma üniversite kademesindeki öğrenci başarısına odaklanmaktadır ve üniversite kademesinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin bu başarıya sahip olmalarındaki nedenlerin derinlemesine belirlenmesi ile diğer öğrencilere nasıl çalışacakları ve başarılı olacaklarına ilişkin bir yol haritası çizecektir.

Tüm bu nedenlerden ötürü bu araştırmada da öğrencilerin başarı elde etme sürecinde neler olup bittiğinin öğrenci görüşleri yoluyla elde edilip, bu bilgilerin diğer öğrencilerle paylaşılması akademik başarının artırılmasında önemli bir yer tutmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılı olma nedenlerinin saptanmasıdır. Bu temel amaçlar doğrultusunda;

1. Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite öncesi kademelere ilişkin;

- 1.1. Akademik başarı düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
 - 1.2. Akademik başarılarının nedenleri nelerdir?
 - 1.3. Sosyal faaliyetlere katılmalarıyla ilgili nedenler nelerdir?
 - 1.4. Üniversite ve bölüm seçimiyle ilgili nedenler nelerdir?
2. Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite kademesinde bu başarılarını göstermelerinde;
- 2.1. Sınıf içindeki ve sınıf dışındaki öğrenme süreçlerine ilişkin nedenler nelerdir?
 - 2.2. Öğretim elemanlarına ilişkin nedenler nelerdir?
 - 2.3. Derslere ilişkin nedenler nelerdir?
 - 2.4. Kampüs içi ve kampüs dışı sosyal faaliyetlere ilişkin nedenler nelerdir?
 - 2.5. Genel olarak üniversitelerine ilişkin nedenler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretim kurumları hem iş dünyasına kazandırdıkları nitelikli mezunlar ile üniversite-sanayi ilişkisi hem de bilimsel bilgiyi üreten akademisyenleri yetiştirmesi bağlamında toplumsal ilerlemeyi sağlayan en önemli kurumlardan biridir. Bu doğrultuda üniversiteler öğrencilerini eğitim ve öğretim programlarında belirtilen amaçlara uygun olarak yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının en önemli göstergelerinden biri programlarda belirtilen amaçlara uygun olarak mezun öğrencilerin ve mevcut öğrencilerin sahip oldukları başarılarıdır. Küreselleşen dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte bilgiyi üreten ve kullanan bilgi toplumları ile rekabet edebilmek için ülkelerin başvurduğu en önemli yol eğitimde başarıyı artırmaktır. Nitelikli eğitim ve bunun sonucunda başarılı öğrencilerle ülkeler sanayi, teknoloji ve bilim alanlarında ilerleme sağlayabilirler.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan demografik, sosyo-ekonomik, çevresel ve öğrenme gibi kişisel özelliklerin yanında ailenin özellikleri gibi faktörlerin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ağaoğlu, 1986; Atılğan, 1998; İlhan Beyaztaş, 2014; Höçük, 2011; Madran, 2006; Özdiyar, 2008; Pakır, 2006). Ancak bu alanda yapılan araştırmaların genellikle öğrenci özelliklerinden yola çıkarak akademik başarıyı etkileyen dış faktörlerin üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırma ile

üniversitelerde son sınıfta okuyan ve yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin başarılarının sebepleri derinlemesine görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede bu araştırma, öğrencilere akademik başarılarını artırma yollarına ilişkin somut ipuçları verecektir. Başarılı öğrencilerin sahip olduğu bilgi, entelektüel ve teknik yeteneklerin, başarılarında ne derece etkili olduğunun saptanması ve başarılı öğrencilerin başarıya ulaşma yollarının ortaya çıkarılması, orta ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin başarılarının artırılması konusunda kaynak olacaktır. Diğer yandan üniversitenin en önemli paydaşı olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olması üniversitenin niteliği ile yakından ilişkili olduğundan araştırma stratejik planlama ve kalite kuruluna, mevcut olması durumunda ise öğrenme-öğretme merkezine veri sağlayacağından önemlidir. Eğitim sisteminin her kademesinde program geliştirme çalışmalarında, öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, değişen öğrenci özelliklerini anlamada, okul-aile iletişiminin güçlendirilmesinde, bireysel öğrenci rehberliğinde, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesinde öğrencilerin akademik başarı süreçlerinin iyi analiz edilmesi gerekir. Bu araştırma da bu analizler için doğrudan veri sağlayıcı niteliktedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanı sıra ülkenin eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesinde görevli olan kurum, kuruluş ve kişiler için kaynak olması açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Gazi Üniversitesi'nde yer alan fakülteler için geçerli olan bu araştırma, diğer üniversitelerde de bu alanda çalışan veya çalışacak olan araştırmacılar için kaynak niteliği taşıyacaktır. Bu çalışma aynı zamanda akademik başarıyı etkileyen aile, eğitim-öğretim programları, fiziki koşullarla ilgili düzenleme ve geliştirme gücüne sahip aktörlerin öğrencilerin akademik başarı nedenlerini bilmeleri, öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için gereken iyileştirme çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğrencilerin görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdiği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Gazi Üniversitesi bünyesinde yer alan;

a. Gazi Eğitim Fakültesi,

- b. Tıp Fakültesi,
- c. Diş Hekimliği Fakültesi,
- d. Eczacılık Fakültesi,
- e. Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Başarı:

- İnsanın kendisiyle barışık, çevresiyle uyumlu bir şekilde belirlediği hedeflere ulaşabilmesidir (Dam, 2008, s. 81).
- Başarma işi, muvaffakiyettir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020)

Akademik Başarı:

- Akademik başarı, bireyin duyuşsal ve psikomotor gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimleridir (Ahmann & Martin'den aktaran Erdoğan, 2006, s. 97).
- Ölçme ve değerlendirme sonuçları sonucunda alınan ders notları/puanlarıdır (Bunce & Hutchinson, 1993).

Öğrenme Stili:

- Öğrenenler tarafından öğrenme ortamının nasıl algılandığı, ortam ile ne şekilde etkileşime girildiği ve ne tür tepkiler verildiğine ilişkin genel yapıları oluşturan psikolojik ve duygusal davranışlardır (Keefe, 1979).

Öğrenme Stratejisi:

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlarken kullandıkları tüm işlemlerdir (Gagne & Driscoll, 1988).

Kendi Kendine Öğrenme:

- Öğrenenin kendisine uygun olan farklı öğrenme ortamlarında kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve yönlendirebilmesi temeline dayanan ve öğrenenin bu süreci etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal

özelliklere sahip olmasını gerektiren, öğrenmede sürekliliği amaçlayan bir öğrenme türüdür (Selvi, 2020)

Yaşamboyu Öğrenme:

- Bireylerin kişisel ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine bağlı olarak tüm yaşamları boyunca devam eden öğrenme sürecidir (Heimstra, 1976).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, eğitim, öğrenme, öğrenmeyi etkileyen etmenler, öğrenme kuramları, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, başarı, akademik başarı ve akademik başarıyı etkileyen faktörler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

2.1. Eğitim

Günlük yaşamda en fazla kullanılan kavramlardan biri olan eğitim kavramı, politikacılardan ailelere, eğitim uzmanlarından iş yaşamına kadar neredeyse herkesin üzerinde akıl yürüttüğü evrensel bir kavramdır. Eğitimle ilgili uygulamalar yaşayan herkesi etkilemekte ve bu etki küresel olarak yayılma özelliği göstermektedir. Küreselleşen dünyada yaşanan uluslararası rekabet, dördüncü sanayi devrimi, siyaset ve teknoloji gibi çeşitli alanlarda yaşanan gelişme ve ilerlemeler, bireylerin ve iş dünyasının değişen beklenti ve ihtiyaçları eğitim ve öğretimde köklü değişmelerin yaşanmasına sebep olmaktadır (Korkmaz, 2019). Eğitim sistemi, her geçen gün sisteme dâhil olan farklı paydaşlar ve sistemi çeşitli şekillerde etkileyen faktörlerden dolayı giderek karmaşık bir hale gelmektedir. Bu karmaşıklığı çözebilmek ülkelerin hedefledikleri refah düzeyine erişebilmeleri açısından önemlidir. Bu doğrultuda da eğitim üzerine çok çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Eğitimi bilimsel bir yaklaşımla değerlendirme ve araştırma yöntemlerini kullanarak eğitim araştırmaları yapma diğer pozitif ve beşeri bilimlerle kıyaslandığında oldukça yeni bir olgudur (Keskin, 2014). Bu nedenle eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren konuların araştırılması, alanın ilerleyebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için oldukça önemlidir.

Eğitim kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde her bir öğrenme kuramı tarafından farklı şekillerde açıklandığı görülmektedir. Buna göre davranışçı kuramlarda öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurma süreci olarak ele alınırken, bu bağın sonucunda oluşan yeni davranışların istendik olmasını eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel kuramcılar ise eğitimi; tüm bilişsel süreçler sonucunda oluşan istendik davranışlar olarak tanımlamaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2017). Eğitimin bireylerin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreç olduğu varsayımından yola çıkarak bu süreçte bireylere hem bireysel gelişimlerini sağlamak hem de toplumsal gelişimi sağlamak için çeşitli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması gerekir. Çünkü eğitim bir süreçtir, eğitim sonucunda bir davranış meydana gelir ve bu değişiklik bireylerin yaşantıları sonucu oluşmaktadır (Erden, 2011). Ertürk (1973) eğitimi, bireyin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim (education) kavramı, mevcut bilgileri yeni nesillere aktarma ve bu sayede onları istenilen kalıplara sokma gibi anlaşılabilir; aslında Latince educere ve educare kavramlarından oluşmaktadır. Educere kavramında eğitimin öğrencileri bilgiyle besleme ve fikirleri izlemek, becerileri geliştirmek (Billington, 1997) vurgulanırken; educare kavramında ise öğrencilerin yeteneklerini dışa yönlendirme (Billington, 1997) ve beceri donatmak için talim ettirme (Mialaret, 2001) vurgulanmaktadır. Bu kavramlar ve anlamlarından yola çıkarak eğitimle birlikte öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgiler, beceriler ve değerleri, okul sonrası yaşamlarında kullanabilmeleri nihai amaçlardan biri olmalıdır.

2.2. Öğrenme

İnsanları diğer tüm canlılardan ayıran en temel özellik öğrenme yetisine sahip olmasıdır. Doğduğu andan itibaren tamamen bir başkasına bağımlı olarak hayatta kalan insanlar, zamanla temel yaşam becerilerini öğrenerek yaşamını devam ettirmektedir. Bu becerilerin öğrenilmesi bazen bilinçli şekilde gerçekleşirken bazen bilinçsiz olarak çevreye uyum sağlama yoluyla gerçekleşir. Bireylerin günlük yaşamda sıklıkla kullandıkları temel bilgi ve becerilerden beslenme, konuşma, kendini koruma, okuma-yazma, sosyal çevreye uyum sağlama, karşılaşılan problemleri çözme gibi pek çok davranış öğrenme ürünüdür (Yılmaz, 2011). Öğrenme insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için sahip olduğu en önemli özelliklerden biridir. Dolayısıyla öğrenme, sadece okulla değil, bireyin tüm yaşamının her anında gerçekleşir (Schunk, 2014).

Öğrenme, başta psikoloji ve eğitim bilimleri alanları olmak üzere tüm alanların ilgilendiği bir konudur. Bilim tarihinde öğrenmenin tanımı, nasıl gerçekleştiği, gerçekleşmesi için hangi koşulların gerektiği ile ilgili araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonunda çeşitli kuramlar ortaya konmuştur. Bu kuramlar öğrenmeyi, kuramın kendine özgü bakış açısı ile açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle öğrenmenin kabul edilmiş tek bir tanımı yoktur ve öğrenme üzerine çalışan kuramcılar, araştırmacılar, psikologlar ve eğitim bilimciler tarafından farklı öğrenme tanımları yapılmıştır. Bu tanımlara ayrıntılı şekilde Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğrenme Tanımlarının Sınıflandırılması

Yazar/lar	Yıl	Öğrenme Tanımları
Bower & Hilgard,	1981	Bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda yaşanan davranış kazanma veya değişmesi sürecidir.
Gagne	1983	Bireylerin yapmak istediklerini yaptığında, gözlenebilen davranışlarının sonucunda beyinde gerçekleştirdiği etkinliklerdir.
Shuell	1986	Davranışlarda kasıtlı bir değişme, uygulama ya da deneyimlerin sonucunda oluşan istendik bir davranış değiştirmedir.
Hergenhahn	1988	Öğrenme, bireylerin yaşantıları sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı izli davranış değişiklikleridir.
Mayer	1992	Kişinin bilgisinde ya da deneyimleri yoluyla davranışlarındaki sürekli ve kalıcı izli değişimdir.
Driscoll	1994	Bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarında veya performanslarında kasıtlı, istendik ve sürekli değişimlerdir.
Charlesworth	1998	Bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucunda belirli olaylar, durumlarla ilgili kendi bilgi, beceri ya da davranışlarını yapılandığı bir süreçtir.
Woolfolk	1998	Bireyin bilgi ve davranışlarındaki nispeten kalıcı değişimlere neden olan deneyimlerdir.
Bacanlı	1999	Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişimlerdir.
Saban	2005	Bireyin yaşantısı sonucunda oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliğidir.
Washburne	2006	Bireyin karşılaştığı sorunu, varsa deneyimlerinden faydalananarak, en uygun biçimde çözme becerisidir.
Şişman	2006	Bireyde dış çevreden aldığı uyaranlara bağlı olarak onda oluşan kalıcı izli değişimlerdir.
Ulusoy	2009	Davranışta gözlenebilir yaşantı ürünü, kalıcı izli bir değişikliktir.
Schunk	2009	Bireylerin olgunlaşma düzeylerine göre çevresi ile etkileşimleri sonucunda yeni davranışlar kazanmaları veya eskiden sahip oldukları davranışlarını değiştirmesi sürecidir.
Hoy & Miskel	2010	Tecrübenin kişilerin bilgi ve davranışlarında meydana getirdiği kalıcı değişimle ortaya çıkan etkidir.
Babayiğit	2016	Öğrenme bireysel bir süreçtir ve bireyin çevresi ile etkileşime girerek elde ettiği kazanımların tümüdür.
Ormrod	2018	Yaşantılar sonucunda zihinsel simge veya bağlantılardaki uzun süreli değişikliklerdir.
Senemoğlu	2018	Bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Kaynak: Farklı kaynaklardan yararlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmacıların öğrenme kavramı ile ilgili görüşlerinin üç temel özellikte birleştiği görülmektedir. Bunlar;

- Öğrenmenin yaşantı ile gerçekleştiği,
- Öğrenende davranış değişikliği meydana gelmesi,
- Davranış değişikliğinin nispeten kalıcı olmasıdır.

Öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin olarak bazı araştırmacılar ise öğrenme ile birlikte yaşanan davranış değişikliklerinde bireylerin başından geçen hastalık veya alınan ilaçların etkisi ile oluşan geçici değişimlerin bir ilişkisi olmadığını belirtmişlerdir (Bower & Hilgard, 1981; Hergenhahn, 1988).

Öğrenme süreci Biggs (1979) tarafından girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamada incelenmiştir. Buna göre girdi aşaması eğitim ve öğretim programlarının içerik ve eğitim durumu boyutlarını, süreç aşaması girdi aşamasındaki bilgileri çeşitli ölçütlere göre seçme ve öğrenmede kullanılan stratejileri, çıktı aşaması ise öğrenme performansının nitelik ve nicilikle ilişkili sonuçlarını ifade etmektedir. Biggs'in kuramına dayalı olarak bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları yollar *süreç* aşaması, genel akademik not ortalamaları ise *çıktı* aşaması ile ilişkilidir.

Bireylerin karşılaştıkları problemleri, kendi deneyimlerinden yararlanarak en uygun şekilde çözme becerileri öğrenmeye karşılık gelmektedir (Washburne, 2006). Washburn'e (2006) göre bireyler, bu becerileri karşılaştıkları problemlerden, bu problemleri çözme isteklerinden ve başarı arzularından elde etmelidirler. Bu nedenle öğrenmeye ilişkin tutumlar ve bireylerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmeleri aynı zamanda başarıları ile ilişkilidir.

Öğrenme, bireyin bilgi ve davranışlarındaki kalıcı değişimleri sağlayan deneyimlerle gerçekleşir. Bu değişimler iyi veya kötü, kasıtlı veya kasıtsız olabilir. Bu değişimler de, kişilerin çevresiyle etkileşim ve deneyimlerine dayalı olarak sağlanmalıdır (Woolfolk, 1998). Ancak tüm bu etkileşim ve deneyimler formal eğitim süreci dışında da gerçekleşir. Günümüzde bireyler yaşamboyu öğrenme süreci devam ederken, bunun belirli bir döneminde formal olarak kabul edilen kasıtlı öğrenmeyi sürdürmektedir (Selvi, 2020). Ancak hem formal olarak okullarda hem de okul dışında öğrenme süreci sürekli devam eden bir süreçtir. Bu da alanyazında “yaşam boyu öğrenme” kavramını akıllara getirmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, eğitim sistemi içerisinde örgün, yaygın ve her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır. Bu kavram kişisel, sosyal veya iş yaşamına dönük bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesine ilişkin olarak

bireylerin yaşamları boyunca üstlendikleri her türlü öğrenme etkinliklerini kapsar (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012). Knapper ve Cropley (2000), yaşam boyu öğrenen bireylerin kendi öğrenmelerini planlayabilen ve değerlendiren, öğrenme sürecine etkin katılan ve farklı durumlara uygun farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen bireyler olduğunu belirtmektedir. Coşkun ve Demirel de (2012), yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken temel beceriler arasında öğrenmeyi öğrenme olduğunu belirtmektedir.

Bu özellikler yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin aynı zamanda kendi kendine öğrenen bireyler olduğunun da bir göstergesidir. Kendi kendine öğrenme kavramı, ilk kez Houle (1961) tarafından, öğrencileri öğrenme durumlarına katılma nedenlerini araştırıldığı bir çalışmada yer almıştır. Taşkın'a (2019) göre kendi kendine öğrenme kavramı yapılandırmacı kuramla aynı temele dayanır ve bilgiye olan dogmatik bakış açısı sorgulanır. Brookfield (1986) kendi kendine öğrenmeyi; öğrenme sürecini tasarlama, ihtiyaçları belirleme ve gereken kaynakları bulma ve öğrenmeyi değerlendirme aşamalarını içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Selvi (2020) kendi kendine öğrenmeyi; *“öğrenenin kendisine uygun olan farklı öğrenme ortamlarında kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve yönlendirebilmesi temeline dayanan ve öğrenenin bu süreci etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip olmasını gerektiren, öğrenmede sürekliliği amaçlayan bir öğrenme türü”* olarak tanımlamıştır. Kendi kendine öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması, öğrenme amaçlarına uygun kaynaklar bulması, öğrenme ve değerlendirme yöntemlerine karar vermeleridir (Russel, Comello & Wright, 2007). Ancak kendi kendine öğrenme tamamen bireyselliği ifade eden bir süreç olmayabilir. Öğrencilerin gereken çabayı göstermesinin yanı sıra gereken durumlarda başkalarının yardımına ihtiyaç duyabilir ve yardım isteyebilirler (Wiggins, 2015). Kendi kendine öğrenme ile öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerileri gelişir. Bireylerin kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmaları için gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler kendine güvenme, başarıya motive olma, gözlem yapabilme, okuyabilme, problemleri çözebilme vb. özellikler olarak ifade edilmektedir (Long'dan aktaran Çakır & Balcı Çelik, 2020). Akın, Çıray ve Sönmez (2013), öğrenmeyi öğrenme kavramının bireylerin öğrenme stilleri ve öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stratejileri gibi özellikleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Diğer bir bakış açısından bakıldığında; artan bilgi miktarı ve öğrenenleri öğrenmeye ayırdıkları zamanın da artması nedeniyle, öğrenmenin daha çok bilgi öğrenmesi değil, öğrenmenin

niteliğini vurgulamaktadır (Csapo, 2007). Bu tanımlamalardan yola çıkarak kendi kendine öğrenme yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve bir sonucudur (Selvi, 2020).

Yaşam boyu öğrenme sürecinin ve kendi kendine öğrenmenin en önemli yapı taşlarından biri öz yönetimli öğrenmedir. Aşkın (2015) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öz yönetimli öğrenmenin tanımını en kapsamlı şekilde yapan Knowles'e (1975) göre; bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlerken, öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan kaynakları belirleme, öğrenme için uygun öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma, kendi öğrenme çıktılarını değerlendirme konularında başkalarının yardımı veya yardımını almadan inisiyatif almaları öz yönetimli öğrenmeyi ifade eder. Kelly ve Boyer (2005), öz yönetimli öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlarken; Candy (1988), öğrenme konusunda bireyin özerk olması, formal eğitim dışında da bağımsız öğrenebilmesi, öğrenmenin öğrenenin kendi denetiminde gerçekleşmesi olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleme ve öz yönetim kavramları, aralarındaki benzerliklere rağmen birbirlerinden farklıdır. Her ikisinde öğrenenin sürece etkin katılımı, hedef odaklı davranışları, üstbilişsel farkındalığı içermektedir. Ancak öz yönetim becerisi, öz düzenlemeden daha geniş kapsamlıdır (Aşkın, 2015). Loyens ve diğerlerine (2008) göre öz yönetimli öğrenenler neyi öğreneceklerine kendileri karar verirken, öz düzenlemede bu karar başkaları tarafından da verilebilir. Bu nedenle öz yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin öğrenmesinde kullanılırken, öz düzenleme daha erken dönemlerdeki öğrenme süreçlerinde kullanılır (Karataş & Başbay, 2014). Ayrıca öz yönetimli öğrenme, öğrenme sürecinin başındaki görevlerle ilgiliyken, öz düzenleme öğrenme sürecinde kendisini gösterir (Aşkın, 2015). Öz yönetimli öğrenme hem öğrenen özellikleri hem de öğrenme ortamına odaklanan bir kavramken; öz düzenleme genellikle öğrenci özelliklerine işaret eder.

Bandura (1991), öz yönetim ve öz kontrol becerileri olan öz izleme, öz güçlendirme ve öz değerlendirmeyi içeren yapıya öz yeterliliğine eklemiş ve kendi kendine öğrenme sürecini daha geniş bir yapıda ele almıştır. Bu yapıda öz yönetim, öğrenme için gerekli olan davranışsal ve bilişsel stratejilere karşılık gelmektedir (Ercoşkun, 2016). Iwasiw (1987), öz yönetim sürecini; kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme kaynaklarının tanımlama, öğrenme stratejilerini tanımlama ve öğrenme ürününü değerlendirme olmak üzere beş aşamada ele almıştır. Bireylerin öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmaları için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bazı özelliklere sahip olmaları

gerekir (Karataş, 2017). Bu özellikler; bireyin kişisel özellikleri, öğrenmeye karşı olan tutumları, öğrenme stilleri, eleştirel düşünme ve motivasyon gibi özelliklerdir (Karataş, 2017). Şimşek ve İlhan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada öz yönelimli öğrenme (öz yönetimli öğrenme) ile öğrencilerin karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme, etkili konuşma ve yazma, özgüven, merak, yaratıcılık gibi nitelikleri kazandıkları ortaya konulmuştur. Bu özellikler aynı zamanda bireylerin öğrenmelerini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır.

2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler

Öğrenme, sadece yaşantı ile oluşan bir süreç değil, bu yaşantılarla bağlantılı ve etkileşimli diğer tüm unsurlarla da oluşan bir durumdur. Davranışçı ve bilişsel kuramlar öğrenciler ve çevre arasındaki farklılıkların öğrenmeyi etkilediği konusunda hemfikirdir. Ancak davranışçı kuramlar için çevre daha baskınken, bilişsel kuramlar için öğrenci farklılıkları da aynı oranda baskındır. Bilişsel kuramlar öğrencilerin düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını da öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında kabul etmektedir (Schunk, 2014). Öğrencilerin öğrenme sürecinde pek çok etmen bu sürecin niteliğini belirlemede etkili olabilmektedir. Amerikan Psikoloji Derneği öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olan bu etmenleri Tablo 2’de ifade etmiştir (Gagne, Wager, Golas & Keller, 2005).

Tablo 2

Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Bilişsel ve Üstbilişsel Faktörler	Güdüsel ve Duyuşsal Stratejiler
Öğrenme sürecinin doğası	Öğrenmede güdüsel ve duyuşsal etkiler
Öğrenme sürecinin hedefleri	Öğrenmede gelişimsel etkiler
Bilginin yapılandırılması	Başarımda güdünün etkisi
Stratejik düşünme	Öğrenmede sosyal etkiler
Düşünme hakkında düşünme	Bireysel farklılıklar
Öğrenme içeriği	Öğrenme ve farklılıklar
Gelişimsel ve sosyal faktörler	Standartlar ve değerlendirme

Tablo 2 incelendiğinde öğrenmeyi etkileyen faktörler bilişsel-üstbilişsel ve güdüsel-duyuşsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna göre öğrenme sürecinin doğası, öğrenenin öğrenme sürecinde hedefledikleri, bilginin yapılandırılması gibi özellikler bilişsel-üstbilişsel faktörler arasındadır. Bunun yanı sıra öğrenenlerin motivasyonları ve duyuşsal durumları, gelişim özellikleri, sosyal yönleri ve bireysel farklılıkları güdüsel-duyuşsal faktörler içinde yer almaktadır.

Bazı araştırmacılar ise öğrenmeyi olumlu ve olumsuz olarak etkilemesi açısından bu faktörleri; öğrenene bağlı, öğrenme yöntemlerine bağlı ve öğrenme malzemesine bağlı faktörler olarak üç grupta incelemiştir (Bacanlı, 1999; Seven & Engin, 2008). Bu faktörler ayrıntılı incelendiğinde, öğrenene bağlı faktörler içsel faktörler olarak da bilinmektedir ve öğrenme sürecinde daha karmaşık etkilere sahiptir (Akbaba, 2012; Gün, 2018). Bu faktörler türe özgü hazıroluş, genel uyarılmışlık hali, olgunlaşma, güdüler, kaygı ve öğrenmenin aktarılması olarak belirlenmiştir. Öğrenme yöntemlerine bağlı faktörler ise öğrencilerin kendi süreçlerinde hangi yolları izlediği ile ilgili olarak öğrenilen konunun yapısı, öğrenenin öğrenme için ayırdığı zaman, geri bildirim ve aktif katılımıdır. Son olarak öğrenme malzemesine bağlı faktörlerin ise öğrenmeyi kolay ve zor hale getiren bazı özellikleri vardır. Bunlar öğrenme materyalinde öğrenilmesi gereken bilgilerin ayırt edilmesi olarak adlandırılan algısal ayırt edilebilirlik; öğrenenin yaşantısı ve deneyimleri ile yeni öğrenecekleri bilgiler anlamlı hale getireceği anlamsal çağrışım ve son olarak çoğunlukla görsel öğrenmelerde kullanılan kavram haritalarıyla ilişkilendirilen kavramsal gruplandırmadır.

Öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden ikisi olarak kabul edilen motivasyonun sağlanması ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileriyle bu sürece katılmaları oldukça önemlidir (Crosling, Heagney & Thomas, 2009; Newmann, 1992; Sarıtepeci & Çakır, 2015; Yang & Wu, 2012). Aynı şekilde Ergin ve Karataş'da (2018, s. 869), bütün faktörler içinde öğrenci performansını en fazla etkileyen faktörlerden birinin motivasyon olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin fiziksel özellikleri yanında motivasyon düzeylerini bilmek öğretimin ve dolayısıyla öğrenmenin de başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir.

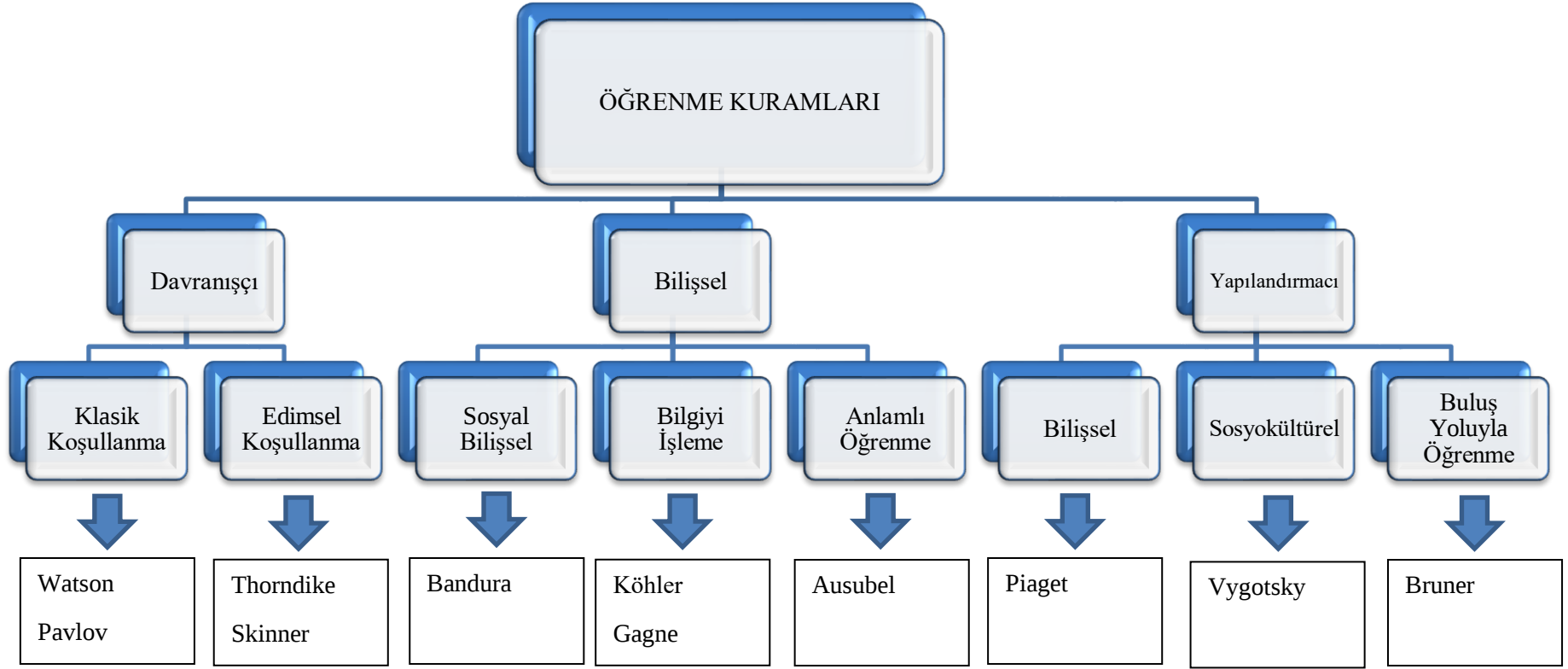
Kişilik bir bireyi kendine özgü düşünme, hissetme ve harekete geçme tarzı olarak tanımlanabilir (Terry, 2018, s. 646). Kişilik özelliklerindeki değişimlerin öğrenmeyi etkileyen farklı davranışlarla ya da bilişlerle ilişkilendirilmesi halinde kişilik, öğrenmeyle ilgili hale gelir. Öğrenme kavramı ve öğrenme sürecini etkileyen tüm faktörler öğrenme kuramları tarafından çeşitli ağırlıklar verilerek incelenmiş ve her kuram kendi bakış açısına göre bu durumları açıklamaya çalışmıştır.

2.4. Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin tanımı, nasıl ve hangi durumlarda gerçekleştiği konusunda bu konuda çalışan araştırmacıların farklı görüşleri olsa da ortak noktada birleşilen temel görüş; öğrenmenin

doğasını anlamanın en iyi yolu, öğrenmeyi objektif ve sistematik araştırmalar yaparak incelemektir (Ormrod, 2018, s. 5). Ancak yine de hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini açıklamaya ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları çözmeye yeterli değildir (Senemoğlu, 2018, s. 100). Çünkü her bir öğrenme kuramında öğrenme kavramı ve süreci, kuramın kendi ilke ve anlayışına göre açıklanmaya ve betimlenmeye çalışılmıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra, öğrenilen bilgiler kadar bu bilgilerin nasıl ve ne şekilde öğrenildiği konusunda yapılan araştırmaların artması, öğrenme sürecinin analizinde kullanılan araç-gereç ve yöntemlerin de değişmesi ve gelişmesini sağlamıştır (Babadoğan, 1994)

Öğrenme kuramları, öğrenmenin altında yatan kişisel, gelişimsel özellikler ve çevre gibi mekanizmalar hakkında açıklamalar sağlamaktadır. Öğrenme ilkeleri, öğrenmede hangi faktörlerin önemli olduğunu, kuramlar ise bu faktörlerin neden önemli olduğunu kendi bakış açılarına dayalı olarak açıklamaktadır (Ormrod, 2018, s. 5).



Şekil 2. Öğrenme kuramlarının sınıflandırılması. Kaynak: Farklı araştırmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Öğrenme kuramları Şekil 2’de de görüldüğü gibi genel olarak üç temel başlıkta yapılmaktadır. Bu konudaki araştırma ve çalışmalar incelendiğinde farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Öğrenme kuramlarına ilişkin çalışmalar son derece kapsamlı ve derindir. Bu başlık altında öncelikli olarak bu araştırmanın amacına ve bulgularına uygun olan kuramlar daha yoğun açıklanmıştır.

2.4.1. Davranışçı Kuramlar

Davranışçı kuramlar temel olarak klasik ve edimsel koşullanma temel başlığı altında toplanmaktadır. Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner gibi davranışçı psikologlar, içsel davranışların gözlenemeyeceğini bu yüzden bireydeki dışsal olayların etkileri üzerinde odaklanarak davranışlardaki gözlenebilen değişim üzerinde dururlar. Davranışçı kuramların temele aldıkları görüş; öğrenmenin, organizmayı öğrenmeye karşı harekete geçiren iç ve dış faktörler olarak tanımlanan *uyarıcılar* ve bunun sonucunda organizmada meydana gelen fiziksel ve psikolojik değişimler olarak tanımlanan *tepkiler* arasında kurulan bağ aracılığıyla gerçekleşmesidir (Bulut, 2015). Uyarıcı ve tepki arasında kurulan bu bağ, davranışçı kuramlara özgü ödül, ceza ve pekiştirme gibi yollarla kontrol edilmektedir (Scales, 2015). Klasik koşullanmacılar olan Watson ve Pavlov, edimsel koşullanma üzerinde çalışan Thorndike ve Skinner son derece önemli çalışmalar yapmıştır. Davranışçı kuramlar davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişimlere sebep olan uyarıcılarla ilgilenirler. Terry’e (2018) göre davranışçı kuramlar öncelikle gözlenebilir davranış, daha sonra davranıştan önce gelen uyarıcı ve son olarak davranışın sonucu arasındaki ilişkilerin incelenmesine vurgu yaparlar. Davranışçı psikolojinin amacı, davranışın sonuçlarını önceden bilmek ve böylece davranışları önceden kestirmek yani kontrol etmektir (Terry, 2018).

2.4.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramlar temel olarak sosyal bilişsel, bilgiyi işleme ve anlamlı öğrenme olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Bu kuramlar üzerinde çalışan Bandura, Gagne ve Ausubel’e göre insan zihni öğrenme sürecinde sadece pasif bir alıcı değil, çevreden gelen uyarıcıları anlamlandırma ve işleme becerileri ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Nacaroglu, 2019). Bilişsel kuramlar öğrenmede, yaşanan olaylara anlam yükleme, algı, bellek, hatırlama gibi zihinsel süreçler ve bunların davranışları etkileme düzeyi ile ilgilenirler (Şara, 2012). Bilişsel psikologlar bilgideki değişmeye odaklanırlar ve

öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen ve içsel zihinsel aktiviteler olduğuna inanırlar. Bu içsel zihinsel aktiviteler olarak da düşünme, hatırlama ve problem çözme gibi gözlenmeyen zihinsel aktiviteleri sayarlar (Schwartz ve Reisberg, 1991).

Bilişsel öğrenme kuramları arasında yer alan sosyal bilişsel öğrenme kuramı bu çalışmanın bulguları ile doğrudan ilişkilidir.

2.4.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Bu kurama göre öğrenme insan zihnine yerleşir ve davranışlara, içinde bulunan özelliklerine ve getirebileceği muhtemel sonuçlara göre anlam verilir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı altı ilke bulunmaktadır (Bandura, 1986).

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Davranış çevreyi, çevre de davranışı değiştirebilir. Yine çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi, bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir.

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler daha sonraki davranışları etkileyen ya da o davranışları ortaya çıkaran araçlardır (Bandura, 1986).

3. Öngörü Kapasitesi: Bu ilkeye göre öğrenci sembolik kapasiteyi kullanmanın yanında gelecek için plan yapabilme becerisini de gereksinim duyar. Düşünme, davranıştan önce geldiğinde bireyler ileriye projeksiyon yapabilmelidirler (Bandura, 1986).

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar özellikle daha küçük yaş grupları, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenirler.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: Öz düzenleme, öğrencilerin kendileri hakkındaki düşünceleri, güdülerini ve davranışları açısından öğrenme süreçlerine katılabildikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Öz düzenlemeli öğrenme ise öğrencilerin, bilinçli olarak geçirdikleri etkin öğrenme yaşantıları olarak tanımlanmaktadır (Wolters, Shirley & Pintrich, 1996; Zimmerman, 1998). Öz düzenlemeli öğrenme aynı zamanda öğrencilerin hedeflerini nasıl belirleyeceğini, bu hedeflere ulaşmak için nelerin yapılması gerektiğini ve hedeflere nasıl ulaşacaklarını bilmeleri ile ilgili becerilere sahip olmaları olarak tanımlanır (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Pintrich vd. (1991) öz düzenlemenin “güdü” ve “öğrenme stratejilerinden” oluştuğunu belirtmektedir.

Sosyal bilişsel kuramcılar etkili öğrenmeyi benzer şekilde amaçların belirlendiği, amaçların başarıya ulaşmasına yardımcı olan öğrenme stratejilerinin seçildiği ve birey

tarafından kendi çabalarının sonuçlarının değerlendirildiği bir süreç olarak tanımlamışlardır (Ormrod, 2018, s. 356).

Öz düzenlemeli öğrenme aşağıdaki özelliklerin genellikle hepsini içeren bir süreçtir (Ormrod, 2018, s. 356).

- Amaç oluşturma
- Planlama
- Öz motivasyon
- Dikkat kontrolü
- Etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı
- Öz izleme
- Uygun yardım arama
- Öz değerlendirme
- Öz yansıtma

Buna göre öz düzenleme öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendi özelliklerinin farkında olması oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin amaç oluşturmaları, planlama yapmaları, öz değerlendirme ve yansıtma gibi süreçleri gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendi özelliklerini ve bu özelliklerin nelerden etkilenip etkilenmediğini bilmeleri gerekir. Bandura (1977) bireylerin kendi davranışlarını gözlemleyip kendi standartlarıyla karşılaştırdığını ve kendi kendisini pekiştirdiğini ya da cezalandırdığını ileri sürmektedir.

Öğrencilere öz düzenleme öğrenme stratejilerini kullanmak öğretilbilir ve alışkanlık haline gelmesi için çeşitli bağlamlarda bunları kullanmaları hatırlatılabilir (Slavin, 2017, s. 134). Bu stratejilerin her biri, öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını kontrol etmelerini sağlamaktadır. Kişisel amaçların, standartların belirlenmesi ve karşılanması için genel bir strateji oluşturmak mümkündür (Schunk & Zimmerman, 2003).

Öz düzenleyici öğrenme becerilerini kullanan öğrenciler kendileri için daha yüksek düzeyde akademik hedefler oluştururlar, daha etkili öğrenirler ve daha başarılı olurlar (Bronson, 2000; Butler & Winne, 1995; Zimmerman & Risember, 1997). Öz düzenlemenin kavramsal çerçevesi Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Öz Düzenlemenin Kavramsal Çerçevesi

Öğrenme Soruları	Öğrenme Boyutları	Öğrenci Koşulları	Öz Düzenleme Nitelikleri	Öz Düzenleme Alt Süreçleri
Neden	Gerekçe	Katılmayı seçme	Öz motivasyonlu	Öz yeterlik ve öz hedefler
Nasıl	Yöntem	Yöntem seçme	Planlı ya da kendiliğinden	Strateji kullanma veya rutin performans
Ne zaman	Zaman	Zaman limiti seçme	Zamanında ve etkili	Zamanı yönetme
Ne	Davranış	Sonuç davranışı seçme	Performansın farkında	Öz gözlem, öz değerlendirme ve öz tepki
Nerede	Fiziki çevre	Yeri seçme	Çevreye duyarlı ve becerikli	Çevresel yapılanma
Kimle	Sosyal	Partner, model ya da öğretmen	Sosyal-duyarlı ve becerikli	Seçici yardım arama

Kaynak: Schunk, D. H. (2014). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

Öz düzenlemenin kavramsal çerçevesine ilişkin olarak Tablo 3'ün en solunda verilen öğrenme soruları sütununda öğrenme sürecine ilişkin en temel soruları listeleyerek öğrenmeyi anlamlı hale getirmeye çalışır. Öğrenme boyutlarına ait ikinci sütun öz değerlendirmeye ilgili kişisel ve çevresel özellikleri listelemektedir. Üçüncü sütun öğrencilere mevcut seçenekleri gösteren öğrenci koşullarıdır ve başarılı olmada öz düzenleme düzeyini belirlemede önemlidir. Son iki sütun ise öz düzenlemenin her bir boyutunun içerdiği nitelikleri ve süreçleri göstermektedir (Schunk, 2014).

Klasik sosyal bilişsel kuram, öz düzenlemenin; öz gözleme, öz yargılama ve öz tepki olmak üzere üç süreçten oluştuğunu savunur (Bandura, 1986; Kanfer & Gaelick, 1986; Zimmerman, 1990). Bu süreç Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öz Düzenleme Süreçleri

Öz gözleme	Öz değerlendirme	Öz tepki
Düzenlilik	Standart türleri	Değerlendiren motive ediciler
Yakınlık	Hedef özellikleri	Somut motive ediciler
Öz kayıt	Hedefin önemi	
	Öz nitelikler	

Kaynak: Schunk, D. H. (2014). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel

Öğrenme sürecinde bilgi edinme, kendilerine verilen görevleri tamamlama ve daha genel bir yapıda başarılı olma hedefleri öğrencilerin temel hedeflerindendir. Bu hedefler ile öğrenciler algıladıkları süreçleri gözlemler, yargılar ve tepki verir. Bu süreçlerde birbirleri

ile dinamik bir ilişki içerisinde (Schunk, 2014). Stolk, Sommerville ve Martello (2010) mühendislik fakültesi öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin öz düzenlemeyi kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlama ve öğrenilecek konuların seçiminde daha etkin kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: Bandura'ya (1986) göre öz yargılama kapasitesi alanyazında “öz yeterlik” kavramına karşılık gelmektedir. Öz yeterlik bireylerin başarı elde edebilmek için öğrenme ve davranışları ile ilgili gerekli düzenlemeleri yaparak yeterli seviyeye ulaşmak için kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1977). Özyeterlik kişinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir (Schunk, 2014). Bu inanç bireylerin yaşama ve geleceğe nasıl baktığı, önceki yaşantılarından öğrendiklerini, kendini motive etme şeklini gösterir (Arnett, German & Hunt, 2003). Akkuş İspir, Ay ve Saygı (2011) tarafından yapılan bir araştırmada öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin aynı zamanda içsel motivasyona da sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmalarının onları motive ettiğinin de bir göstergesidir.

Özyeterlik, bir birey herhangi bir problemle karşılaştığında, o problemi çözmek için gösterdiği çabanın bir göstergesidir (Avcı, 2018). Öz yeterlik seviyesi yüksek olan bireyler karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için kararlılıkla mücadele ederken, düşük öz yeterliğe sahip bireyler ise sorunları ve zorlukları çözmede yüksek kaygı düzeyi ve stres gibi faktörler nedeniyle güçlük yaşarlar (Avcı, 2018). Çiltaş (2011), öz düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrencilerin derslerinde ve yaşamlarında karşılaçacakları problemleri çözmede kendilerine daha fazla güvendiklerini ve problemi çözme için daha fazla gayret gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öz düzenleme becerisini öğrencilere kazandırmak, öğrencilerin başarısızlıklara karşı koymalarında, başarısızlık durumunda kimlerden ve ne zaman yardım isteyebileceklerini bilmede ve gerekli tüm önlemlerin alınmasına yardımcı olacaktır (Eker, 2014). Bu durum başarı ile öz yeterliğin arasındaki ilişkinin de bir göstergesidir.

Bilişsel öğrenme kuramlarından bilgiyi işleme kuramı bu çalışmanın bulguları ile doğrudan ilişkilidir.

2.4.2.2. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bu kuramın öncülerinden Gagne'ye göre öğrenme, gözlenen davranışlardan dolayı olarak anlaşılır. Öğrenme insanın beyinde gerçekleşir. Bu nedenle öğrenme sürecinde ne olup bittiğini anlamak, etkili bir öğretim düzeni kurmak için gereklidir.

Gagne'ye göre öğrenme yalnızca dış faktörler (pekiştirme, bitişiklik ve tekrar) değil, iç faktörlerin etkisiyle de oluşur. Öğrenme sürecinde etkisi olan iç faktörlerin belli başlıları, öğrenenin daha önce öğrenmiş olduğu bilgiler, zihinsel becerileri ve bilişsel stratejilerdir. Gagne, bunlara kişinin duyuşsal özelliklerini de eklemiştir. Bunlar ilgi, tutum ve değerlerimizle ilgili olan duyuşlarımızdır.

Bilgi işlem süreci yoluyla öğrenmeyi açıklamaya yönelenler, öğrenmeyi, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek açıklamışlardır. Bu tür çalışmaların dayandığı temel sayıltı, insanların bilgiyi işlemek için çeşitli zihinsel yapılaraya sahip olmalarıdır. Bu zihinsel yapılar algılama, kodlama ve hatırlama gibi süreçleri ortaya çıkarır. Bu kurama göre insanın halihazırda bildikleri, yeni bir öğrenme durumunda neleri öğreneceğini ve neleri hatırlayacağını etkiler. İnsanların halihazırda bildikleri zihinlerine depolanmış olanlardır. Bu nedenle bellek öğrenmede çok önemli bir yer tutar. İnsanlar, belleme güçleri yönünden farklılıklar göstermektedir. Görsel, işitsel ve hareket bellekleri insandan insana değişmektedir.

2.4.2.3. Anlamlı Öğrenme

Bu kuramın en önemli temsilcisi Ausubel'dir. Bu kurama göre anlamlı öğrenme için öğrencide olumlu yönde bir hazırlığın olması gerekir. Öğrenci anlamlı öğrenmeye istekli ve onu gerçekleştirmeye kararlı olmalıdır. Bu durum öğrenenin kontrolündedir. Anlamlı öğrenme, öğrenenin ilgisine, anlayarak öğrenmeye, istekli olup olmayışına ve öğrenmeyi nasıl yapacağına da bağlıdır. Anlamlı öğrenme mantıksal bir sıra içerisinde gerçekleştirilir. Öğrenilecek konunun bir bütünlük içinde kendisini oluşturan öğelerin birbiri ile olan ilişkilerinin görülecek şekilde sıralanması ve işlenmesi gerekir (Ausubel, 1960).

2.4.3. Yapılandırmacı Kuramlar

Yapılandırmacı kuramlar temel olarak bilişsel, sosyokültürel ve buluş olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Yapılandırmacı kuram, bireylerin öğrendiği ya da anladığı şeylerden daha fazlasını şekillendirdiğini ya da yapılandırıldığını öne süren fizyolojik ve felsefi bir düşüncedir (Bruning vd., 2004). Yapılandırmacılık kuramında Piaget, Vygotsky ve Bruner'in yaptıkları araştırmalar önemli yer tutar. Ancak bu kuramda Vygotsky, bilginin oluşumunda sosyal yönlendirmenin rolü üzerine yaptığı vurgu açısından, yapılandırmacılığın mihenk taşı kabul edilmektedir (Schunk, 2014). Yapılandırmacı kuram, bilgi ve becerilerin kazanılması ve düzeltilmesinde kişilerin ve durumların etkileşimini öne çıkarır (Cobb & Bowers, 1999).

Bu araştırmanın bulguları, yapılandırmacı kuramlardan sosyokültürel ve buluş yoluyla öğrenme kuramları ile ilişkili olduğundan bu bölümde bu kurama yer verilmiştir.

2.4.3.1. Sosyokültürel Kuram

Bu kuramın en önemli temsilcisi Vygotsky'dir. Vygotsky'e göre sosyal çevre, gelişim ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir kavramdır (Tudge & Scrimsher, 2003). Vygotsky'nin kuramı sosyal etkileşimin, kültürel, tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişimi için temel unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda kişinin çevreyle etkileşimleri öğrenmede başarıya katkı sağlar (Schunk, 2014). Vygotsky'nin kuramına göre öğrenme sosyal olarak yönlendirilen bir süreçtir. Her türlü öğrenme dil, semboller ve işaretler gibi araçlarla yönlendirilir. Öğrenenler de bu araçları başkalarıyla olan etkileşimleri sırasında edinirler ve içselleştirerek, daha ileri öğrenmeler için aracı olarak kullanırlar. Ancak kendi kendine öğrenme becerisi kazanmış bireyler bu sosyal etkileşimden doğrudan faydalanmasalar da, daha önceki sosyal etkileşimlerden edinilen araçları öğrenme sürecinde kullanırlar (Schunk, 2014).

2.4.3.2. Buluş Yoluyla Öğrenme

Bu kuramın en önemli temsilcisi Bruner'dir. Buluş yoluyla öğrenme temelde, öğrencilerin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varması ile gerçekleşen bir süreçtir. Buna göre tüm öğretim hizmetleri de öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilecekleri bir ortam oluşacak şekilde tasarlanmalıdır (Senemoğlu, 2018). Bu öğrenme kuramında öğrencileri öğrenmede aktif kılmak için dersin öğrenciler için anlamlı

ve faydalı nitelikte olması gerekir. Öğrenciler de bu süreçte kendilerine sunulan bilgiyi anlamlı ve faydalı bir biçimde yapılandırarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Buluş yoluyla öğrenme yapılandırılmış ve yapılandırılmamış buluş olmak üzere ikiye ayrılır (Kula, 2016; Senemoğlu, 2018). Yapılandırılmış buluşta öğrencilerin öğrenecekleri bilgiye ilişkin ilke, kavram ve problemler öğretmen tarafından organize edilir. Daha sonra öğrenci ise bu verileri kullanarak kendi öğrenmesini gerçekleştirir. Yapılandırılmamış buluş ise öğrenilecek bilgiye ilişkin tüm ilke, kavram gibi verilerin öğrenci tarafından organize edilmesi ve öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.

Öğrenme kuramlarının ayrıntılı bir sınıflaması Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5

Öğrenme Kuramlarının Sınıflandırılması

Öğrenmenin Bileşenleri	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı
Öğrenen	İçgüdüsel-Bireysel	Bilinçli-Bireysel	Bilinçli-Bireysel
Motivasyon	Dışsal	İçsel	İçsel
Bilgi	Dışardan gelen	İçerden gelen	İçerden gelen
Öğrenme Süreci	Çevre odaklı	Geçici-Birey odaklı	Sistematik-Birey odaklı
Öğretim Odağı	Çevre ve öğrenci davranışları	Öğrencilerin bilişsel süreçleri	Öğrencilerin önceki bilgilerle ilişkili olan bilişsel süreçleri
Katılım	Bireysel	Bireysel	Bireysel
Öğrenme	Öğretmen merkezli	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli

Kaynak: Biró, G. I. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151. Kaynak temele alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2.5. Öğrenme Stilleri

Tüm bilişsel kuramcılar öğrenmenin bireylerin kendileri tarafından gerçekleştirildiğini ve öğrenilen konu alanının yapısına göre yapılandırıldığını ifade etmektedirler (Post, 1992). Bu yapılandırma süreci, bilgiyi öğrenenlerin kişilik özellikleri hakkında da çeşitli ipuçları verir. Kişilik özellikleri konusundaki ilk çalışmalar Karl Jung tarafından geliştirilen Kişilik Tipleri Teorisi ile başlamış ve öğrenme stillerine uyarlanmıştır (Güven, 2004, s. 38; Kurt, Ekici, Aktaş, 2014, s. 52). Öğrenme stilleri ile ilgili olarak öncelikle stil kavramının ne anlama geldiği irdelenmelidir. Stil kavramı TDK’ya (2020) göre üslup ve biçim anlamlarına gelmektedir. Aynı zamanda spor dalları, sanat, medya ve psikoloji gibi alanlarda da kullanılan bir kavramdır (Ataseven, 2014).

Bireyler öğrenirken belli başlı eğilimler sergilerler ve bu eğilimler her bireyin öğrenme stiline karşılık gelir (Alan, 2018). Bu eğilimlere örnek olarak; bazı bireyler olgu ve verilere odaklanırken, bazıları şema, tablo, harita gibi görsel uyarıcılara odaklanabilir. Bazıları da

sessiz bir ortamı tercih ederken, bazıları akranlarıyla çalışmayı tercih edebilirler. (Erdamar Koç, 2016; Felder, 1996). Bireylerin öğrenmelerinde bu farklılıklar araştırmacıları öğrenme stilleri konusunda araştırma yapmaya yönlendirmiştir.

Öğrenme stili, bireylerin sahip oldukları farklı özelliklerinden ötürü öğrenmenin de farklı şekilde gerçekleştiğini temele alır. Tomlinson (2007), bireylerin birbirlerinden farklı düşündüklerini, öğrendiklerini ve bunun sonucunda farklı ürünler ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecinin etkili şekilde tasarlamının yollarından biri de öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin bireysel farklılıklarını dikkate almaktan geçer. Bu farklılıklardan en önemlisi ise öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim etkinlikleri gerçekleştirmektir.

Öğrenme stili kavram ve çalışma alanı olarak öğrenmedeki bireysel farklılıkların incelenmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Kaplan ve Kies, 1995). Öğrenme stili terimi, alanyazında ilk kez 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonrasında bu konuda yapılan araştırma sayısı arttıkça öğrenme stilleri alanı genişlemiş ve ilerlemiştir (Babadoğan, 2000).

Alanyazın incelendiğinde çeşitli öğrenme stili tanımları olduğu görülmektedir. Bu tanımlar irdelendiğinde; Keefe'ye (1979) göre öğrenme stili, öğrenenler tarafından öğrenme ortamının nasıl algılandığı, ortam ile ne şekilde etkileşime girildiği ve ne tür tepkiler verildiğine ilişkin genel yapıları oluşturan psikolojik ve duygusal davranışların göstergesidir. Kolb (1988) öğrenme stilini bireylerin öğrenme sürecinde bilgiyi alma ve işlemedeki tercihleri olarak tanımlamıştır. Felder ve Henriques (1995) öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki özellikleri ve tercihleri olarak tanımlarken, benzer şekilde Dunn ve Dunn'da (1986) bireylerin öğrenme sürecindeki tercihleri olarak tanımlamıştır. Gregorc'a (1984) göre öğrenme stili, bireylerin becerilerine ilişkin bilgi veren ve bireyi diğerlerinden ayıran gözlenebilen davranışlarıdır. Daha teknik ve nispeten sınırlı bir bakış açısı ile stil kavramı öğrenme sürecinde sözele karşı görsel-uzamsal öğrenmenin baskınlığına karşılık gelecek şekilde beynin sol ya da sağ bölümünü daha fazla kullananlara atıf yapmakta kullanılır (Terry, 2018).

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine hâkim olmalarında tüm dikkatlerini öğrenilen bilgi üzerinde yoğunlaştırması, bunun üzerine düşünmesi ve araştırması öğrenmede kilit noktalardan biridir (Babayiğit, 2016). Öğrenme stilleri bireylerin kalıtsal, çevresel, gelişimsel ve kültürel özellikleri ve deneyimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Gencel, 2016). Tüm bu yetkinlikler aslında öğrenme sürecini zenginleştiren özelliklerdir.

Öğrenme stillerinin temelinde de bireysel farklılıkların öğrenme ortamını zenginleştirdiği görüşü vurgulanmaktadır (Gencel, 2007).

Öğrenme stillerini etkileyen bilişsel, duyuşsal ve çevresel olmak üzere üç temel boyut bulunmaktadır. Bilişsel boyut öğrencilerin bilgiyi öğrenmek için işleme, duyuşsal boyut duygu, tutum ve beklentiler, çevresel boyut ise öğrenmenin gerçekleşeceği çevre ile ilişkilidir (Erdamar Koç, 2016).

Öğrenme stili konusunda çalışan araştırmacılar tarafından bu boyutlar farklı oranlarda ağırlık verilerek temele alınmıştır. Bu durumda birbirinden farklı öğrenme stili modellerinin gelişimine katkı sağlamıştır.

2.5.1. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stilleri konusunda Rita Dunn ile başlayan süreç, Rita Dunn ve Kenneth Dunn'ın öğrenme stilleri modeli ile ilerleme göstermiştir. Öğrenme ve eğitim psikolojisi konularında çalışan araştırmacılar da öğrenme stilleri konusunda çok çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda bireylerin öğrenme farklılıklarını ve tercihlerini farklı açılardan inceleyen öğrenme stili modelleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Tablo 6'da yer alan öğrenme stili modellerinin ağırlıklı olarak öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 6

Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Dunn ve Dunn (1974)	Grasha ve Reichmann (1975)	Kolb (1976)	Reinart (1976)	Myers-Briggs (1980)	Gregorc (1982)	Honey ve Mumford (1986)	Felder-Silverman (1988)
Çevresel Etmenler	Katılımcı	Somut Yaşantı	Görsel	İçe Dönük	Somut Sırsal	Eylemci/Aktivist	Algısal
Duygusal Etmenler	Pasif	Yansıtıcı Gözlem	İşitsel	Dışa Dönük	Soyut Sırsal	Düşünen	Görsel
Sosyolojik Etmenler	İşbirlikli	Soyut Kavramsallaştırma	Sözlü Semboller	Duyusal	Somut Dağınık	Kuramcı	Tümevarım
Fizyolojik Etmenler	Yarışmacı/Rekab etçi	Etkin Deneme	Hareket Temelli	Yargısal	Soyut Dağınık	Yararcı/Pragmatist	Aktif
Psikolojik Etmenler	Bağımsız			Düşünen			Sıralı
	Bağımlı			Duygusal			
				Algısal			

Kaynak: Farklı kaynaklardan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında Dunn ve Dunn'ın (1974) öğrenme stilleri sınıflandırması temele alınmıştır. Bu nedenle Dunn ve Dunn'a (1974) ait sınıflama ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

2.5.1.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1993), öğrenmeyi her bireyde farklı olarak ilerleyen, yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan ve bilgiyi alma ve yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak tanımlamaktadır. Buna göre öğrenme stili modeli oluştururken öğrenenlerin kişisel ve biyolojik özelliklerini dikkate almışlardır. Bu modelde öne çıkan en önemli özellik; öğrenme stillerinin oluşmasında bireylerin kişisel ve biyolojik yapılarının ne derece önemli olduğu veya olmadığıdır (Ataseven, 2014). Bu da bireylerin tüm öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenciler, öğrenme sürecinde çevrelerindeki tüm uyarıcılarla ilgili farklı tercihlere sahiptir ve bu tercihler öğrencileri birbirlerinden ayırır. Ayrıca bu öğrenme stili modelinin temel varsayımı bireylerin çeşitli şekillerde öğrenmeyi gerçekleştirebileceği, herkesin farklı bir üstün yönü olduğu ve bu yönlerin dikkate alınarak öğretim etkinliklerinin tasarlanmasının öğrencilerin akademik başarılarını artıracığıdır (Dunn & Dunn, 1993).

Öğrenme stilleri yaş, başarı düzeyi, sahip olunan kültürel özellikler veya analitik süreçlere göre farklılık gösterir (Otrar, 2006). Braio, Beasler ve diğerleri (1997) yaptıkları araştırmada, farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen ailelerin çocuklarının aynı şartlarda eğitim almalarına rağmen birbirlerinden farklı şekillerde öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmadan da görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenme biçim ve tercihleri çeşitli nedenlerden dolayı birbirinden ayrılmaktadır.



Şekil 3. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli. Kaynak: <http://www.mbirekul.com/wp-content/uploads/2018/09/ogrenmestilleri.pdf> adresinden 20 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

Bu modele göre bireylerin öğrenme tercihleri beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar:

Çevresel Etmenler

Bireyler, çevresel uyarıcılardan çeşitli şekillerde etkilenirler. Bu çevresel uyarıcılar ses, ışık, ısı ve oturma düzeni/tasarım olarak dörde ayrılmaktadır.

Ses tercihi öğrencilerin öğrenme sürecinde sesi tercih etme durumları ile ilişkilidir. Bazı öğrenciler ders çalışırken müzik dinlemeyi, radyo dinlemeyi, televizyon izlemeyi veya gürültülü ortamları tercih ederken, bazı öğrenciler de tamamen sessiz ortamları tercih ederler. Işıkla ilgili uyarıcılarda öğrencilerin çalıştıkları ortamdaki ışık kaynağı ile ilgilidir. Buna göre öğrencilerin aydınlık veya loş ortamda çalışma ile ilgili tercihleri bu etmene işaret eder. Bir ortamdaki sıcaklığa bireyler farklı tepkilerde bulunabilirler (Otrar, 2006). Bu tepkiler tamamen biyolojik ve kişisel özelliklere bağlıdır ve bu özellikler bireylerin tercih ettikleri öğrenme stili ile de doğrudan ilişkilidir. Örneğin bazı öğrenciler çalıştıkları ortamın sıcaklığının yüksek olmasını tercih ederken, bazıları ise bunun tersine daha serin ortamlarda çalışmayı tercih ederler. Bireylerin çalıştıkları ortam düzeni ile ilgili tercihleri öğrenmelerini etkileyen diğer bir çevresel etmendir. Buna göre öğrencilerin çalışma mekânlarındaki düzen veya düzensizlik tercihleri, oturdukları sandalyenin sert veya

yumuşak bir yapı malzemesinden oluşması, kendi odasında veya kütüphanede ders çalışma gibi tüm tercihleri çevresel etmenlerle ilgili öğrenme stillerinin bir göstergesidir.

Duygusal Etmenler

Bireylerin öğrenme sürecindeki duygu durumları birbirlerinden farklıdır (Ataseven, 2014). Öğrenme stillerinin duygusal boyutları, motivasyon, sorumluluk, yapı, sebat olarak dört şekilde incelenmektedir.

Buna göre motivasyon etmeninde bireylerin öğrenmeye karşı motive olurken içsel veya dışsal uyarıcılardan hangisini tercih etmesi önemlidir. Bireylerin kendi kendilerini motive etme veya bir başkası tarafından öğrenmeye karşı motive edilme tercihleri bu etmen ile ilişkilidir. Sorumluluk etmeninde bazı bireyler akranlarına göre sahip oldukları sorumluluk duygusunun etkisi ile kendi öğrenme sorumluluklarını alırken, bazı bireyler bu sorumluluktan çeşitli nedenlerle kaçınırlar. Yapı etmeni, bireylerin öğrenme sürecinde öğrenmek istedikleri bilgilerin tamamen yapılandırılmış şekilde sunulması veya bunun tam tersi şekilde yapılandırılmamış bilgileri ilişkiler kurarak ve bağımsız şekilde öğrenme tercihleri ile ilgilidir. Son olarak sebat etmeninde ise, bireylerin herhangi bir konuyu öğrenme sürecinde, konuyu öğrenene kadar devam edip etmediği ile ilişkilidir. Bazı öğrencilerin öğrenme sürecinin sonuna kadar ilerleyebilirken, bazılarının ise öğrenme sürecini yarıda kesmeleri buna örnektir.

Sosyolojik Etmenler

Sosyolojik etmenler bireylerin öğrenme sürecinde bireysel olma veya sosyal bir ortamda çalışma tercihleri ile ilgilidir. Bu etmenler bireysel, grupta, akranla, yetişkinle ve çeşitlilik olmak üzere beşe ayrılmaktadır.

İç motivasyona sahip öğrenenler, ilgilendikleri konu ile ilgili bireysel olarak zevkle çalışırlar (Otrar, 2006). Bu durumda bu tarz öğrenciler öğrenme sürecinde yalnız olmayı tercih ederler. Bunun aksine bazı öğrenciler ise kendilerine yakın hissettikleri bir arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih edebilirler. Diğer yandan bazı öğrenciler ise bir grup içerisinde karşılıklı sorular sorarak, bildiklerini diğer grup üyeleri ile paylaşarak veya onlardan dinleyerek tamamen etkileşimli şekilde öğrenmeyi tercih ederler. Kendilerine yol gösterici veya bir otorite olarak kabul ettikleri bir yetişkinle birlikte öğrenmeyi tercih eden bireylerde sosyal öğrenenler arasında yer almaktadır. Birlikte çalışılan yetişkinin öğrenme sürecinde yardımcı olması, öğrenen bireye çeşitli yönergeler vermesi öğrenmenin gerçekleşmesini de sağlayabilir. Son olarak kimi öğrenciler belirli bir plan ve program

dâhilinde çalışmayı tercih ederken, kimi öğrenciler gelişigüzel biçimde ve değişik yöntem ve stratejiler kullanarak öğrenmelerini gerçekleştirir.

Fizyolojik Etmenler

Fiziksel etmenler öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi duyu organlarını baskın olarak kullandıkları, yeme-içme durumları, hareket edip etmedikleri ve çalışma zamanları ile ilgili tercihleridir. Bu etmenler algısal, yeme-içme, hareketlilik ve zaman olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Ataseven, 2014; Otrar, 2006; Toğrul, 2014).

Bu sınıflandırmada algısal boyut, bireylerin öğrenme sürecinde hangi duyu organlarını daha baskın olarak kullanmaları ile ilişkilidir. Buna göre bazı öğrenciler okuma, resim kullanma gibi görsel yönden öğrenmeyi tercih ederken, bazı öğrenciler anlatma, karşılıklı tartışma gibi işitsel duyularını kullanmayı tercih ederler. Diğer yandan bazı öğrenciler ise oyun oynama, drama, ellerini kullanma gibi kinestetik türde öğrenmeyi tercih ederler (Otrar, 2006). Yeme-içme boyutunda öğrencilerin öğrenme sürecinde bir şeyler atıştırma veya içmeyi tercih edebilir veya tam tersi durumda tam odaklanma sağlayabilmek için bir şeyler yemeyi veya içmeyi tercih etmezler. Hareketlilik boyutu, öğrencilerin öğrenme sürecinde ne düzeyde hareket ettikleri tercihleri ile ilgilidir. Öğrencilerin öğrenirken uzun süre hareketsiz bir şekilde çalışmaları veya yatarak, uzanarak ya da dolaşarak çalışmaları hareketlilik tercihlerinin göstergelerindendir (Ataseven, 2014). Son olarak zaman boyutunda ise öğrencilerin günün hangi vaktinde öğrenmeyi tercih etmeleri önemlidir. Bazı öğrenciler gündüz çalışmayı tercih ederken, bazı ise bunun tam aksine gece çalışmayı tercih edebilirler (Toğrul, 2014)

Psikolojik Etmenler

Öğrenme sürecinde bilgiyi içeren materyallerde bütüne veya parçalara odaklanma tercihleri ile ilgilidir. Bu etmenler bütünsel-analitik, baskın beyin yarımküresi ve tepkisel olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Buna göre bütünsel-analitik etmende, bazı öğrenciler bilgiyi bir bütün olarak öğrenmeyi tercih ederken bazıları ise parçalardan yola çıkarak bütüne ulaşma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler (Erdamar Koç, 2016). Tepkisel etmende ise bazı öğrenciler öğrenme sürecinde hızlı düşünmeyi tercih ederken, bazıları da daha yavaş bir şekilde tüm seçenekleri değerlendirerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Son olarak baskın beyin yarımküresi etmeni, öğrenme sürecinde beynin hangi yarımküresini ağırlıklı olarak kullandığı ile ilgilidir. Caine ve Caine'e (2002) göre sol yarımküreyi baskın olarak

kullanan bireylerin sözel yönü kuvvetlidir ve bu kişiler öğrenmede mantıksal bir sıra olmasını tercih ederler. Sağ yarımküreyi baskın olarak kullananlar ise sayısal yönü daha kuvvetli bireylerdir. Bu bireyler bütüncül bir anlayışı benimserler.

Dunn ve Dunn tarafından ortaya konulan bu model değerlendirildiğinde ise öğretim hizmetlerine önemli mesajlar vermektedir. Öğrenenlerin farklı tercihleri ve bu tercihlerine uygun öğrenme ortamları tasarlamak günümüz eğitim sisteminde oldukça zor görünmektedir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları ve daha sonra bu tercihlerine uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanmaları gerekir. Bu farkındalığın öğrencilere kazandırılması ise eğitim sistemi ve ailelerin sorumluluğundadır.

2.6. Öğrenme Stratejileri

İnsan beyninin doğumundan ölümüne kadar geçen sürede sürekli öğrenmeye açık olduğu düşünüldüğünde bireylerden de kendilerini öğrenmeye sürekli açık tutmaları beklenmektedir. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenmenin nasıl ve ne şekilde gerçekleştiği, öğrencilerin öğrenme sürecinde neler yapmaları gerektiği ve kendi kendine öğrenmeye karşı güdülenmenin sağlanması, öğrencilere sunulan öğretim hizmetinin amaçlarından biridir.

Bu amaçlar öğrenme ürünleri ile ilgili olarak, bireylerin neyi öğrenmeleri gerektiği ile ilgili amaçlar ve öğrenme süreçleri ile ilgili olarak öğrenme sürecinde kullanabilecekleri stratejilerin öğretimine yönelik amaçlardır (Weinstein ve Mayer, 1986). Schmek (1988) tarafından belirtildiği üzere "strateji" kavramı, büyük bir askeri planın uygulanması sürecine işaret eden askeri bir kavrama dayanır. Bu bağlamda amaçlanan görevleri başarmak için gerçekleştirilen ve birbiri ile ilişkili dinamik uygulamalar bütünü strateji kavramına işaret etmektedir. Strateji kavramına eğitim açısından bakıldığında ise öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgilerin içeriği, bu bilgileri nasıl ve ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ile tüm bu süreci yapılandırmaları öğrenme stratejisi kapsamına girmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986; Wittrock, 1977).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlarken kullandıkları tüm işlemlerdir (Gagne & Drisscoll, 1988). Riding ve Rayner'a (1997) göre ise öğrenme stratejileri, çevrenin taleplerini karşılamak için bireyin gösterdiği tepkinin bir parçası olarak oluşturulur ve bu stratejiler belirli bir konuyu başarıyla tamamlamak için bireylere

belirli oranda yardımcı olan bilişsel araçlar olarak görülebilir. Bu stratejiler, bilgi seçme ve düzenleme, öğrenilecek unsurun tekrarlanması, yeni unsur bellekteki bilgi ile ilişkilendirme ve materyalin anlamını geliştirmek gibi eylemleri de içerir (Schunk, 2014, s. 218). Öğrenme stratejileri, kodlama sırasında duyuşsal ve bilişsel süreçleri etkilemesi umulan, öğrenme sırasında öğrencinin sergilediği davranışlardır (Subaşı, 2015, s. 284). Öğrenme stratejileri aynı zamanda bilişsel stratejiler olarak da adlandırılmaktadır. Bunlar karmaşık zihinsel etkinlikler olup, öğrencilere herhangi bir bilgi ve/veya davranışı algılama, zihinde saklama ve hatırlamada yardımcı olacak düşünce ve davranışlardır (Köymen, 1994, s. 20). Öğrenme stratejilerinin uygulanabilmesi için bireylerin bilişsel süreçlerinin aktif olması gerekmektedir. Bu aktiflik aynı zamanda belli bir amaca yönelik olmayı da gerektirmektedir. Böylece öğrenci kendisini ve öğrenme yollarını kontrol edebilmeyi öğrenmektedir (Köymen, 1994, s. 20).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları etkili öğrenme stratejileri, öğrenme çıktılarının istenen düzeyde olması üzerinde belirleyicilerden biridir (Bhagat, Vyas & Singh, 2015, s. 59). Öğrenmenin doğru şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenmek istenen konuya veya duruma en uygun stratejiyi seçmek ve seçilen stratejiyi en uygun şekilde kullanmak gerekir (Senemoğlu, 2018, s. 558). Çünkü öğrencilerin öğrenme verimliliğinin artması bu stratejilerin etkin kullanımına bağlıdır. Shi (2017), uygun öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırmakla birlikte, öğretmenler tarafından bu stratejilerin öğretiminin, öğrencilere öz yeterlik ve kendi kendine öğrenme konularında yardımcı olacağını ifade etmiştir.

2.6.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerinin bu konuda çalışan araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Her araştırmacı farklı şekilde bir sınıflama yapsa da sınıflamalarda ortak olarak bilginin anlamlandırılması, yapılandırılması, organize edilmesi ile ilgili ortak süreçlerin olduğu görülmektedir.

Öğrenme stratejilerinin farklı yazarlara göre sınıflandırılması Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Yazar/lar	Öğrenme Stratejileri Sınıflandırılması
Jones(1986)	Oluşturucu Yapılandırıcı
Nisbet ve Schucksmith (1986)	Merkezi Makro Mikro
Gagne ve Driscoll(1988)	Dikkat Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran Kodlamayı arttıran Geri getirmeyi arttıran İzleme
Weinstein ve Mayer (1986)	Temel ve karmaşık yineleme Temel ve karmaşık anlamlandırma Temel ve karmaşık örgütlenme Anlamayı izleme Duyuşsal
Oxford (1990)	Doğrudan Dolaylı
Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine (1991)	Yineleme Açıklama Örgütlenme Eleştirel düşünme Anlamayı izleme Kaynak yönetimi

Kaynak: Bu tablo farklı kaynaklardan yararlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflandırılması kullanıldığından bu bölümde bu sınıflama ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.6.2. Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Alanyazında en yaygın olarak kullanılan öğrenme stratejileri sınıflaması, Weinstein ve Mayer tarafından 1986 yılında yapılan sınıflamadır. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenmeyi dört aşamada toplamıştır. Bunlardan ilki dikkati çeken bilgilerin aktif belleğe aktarılmasını içeren seçme aşamasıdır. İkinci aşama edinme aşamasıdır. Bu aşamada bilgi aktif bellekten uzun süreli belleğe aktarılır. Üçüncü aşama edinilen bilgilerin kendi içinde ilişkilendirilerek anlamlandırıldığı aşama olan yapılandırmadır. Son olarak entegrasyon aşaması ise uzun süreli bellekte yerleşik olan bilgiler ile yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirildiği aşamadır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998).

Yukarıda belirtilen bu dört aşamanın gerçekleşmesine yardımcı olan öğrenme stratejileri orijinalinde temel ve karmaşık yineleme stratejileri, temel ve karmaşık anlamlandırma stratejileri, temel ve karmaşık örgütlenme stratejileri ile anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak sekiz başlık altında incelense de, Türkçe alanyazında temel ve karmaşık ayrımına gidilmemiş ve beş başlık altında toplanmıştır.

Tablo 8

Weinstein ve Mayer'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	ALT STRATEJİLER
Yineleme Stratejileri	Yüksek sesle okuma
	Kodlama
	Altını çizme
	Ezber yapma
	Tekrar etme
	Anahtar kelimeler kullanmak
	Listeleme
	Özel işaretler koyma
	Not tutma
Anlamlandırma Stratejileri	Karşılaştırma yapma
	Özetleme
	Soru oluşturma
	Metafor oluşturma
	Benzetme yapma
	Eşleştirme
	Zihinsel imge oluşturma
	Tablo oluşturma
Örgütlenme Stratejileri	Kavram haritaları oluşturma
	Anahat oluşturma
	Parçaları bağlama
	Sınıflandırma
	Çalışma alışkanlıklarını değiştirme
	Öz-eleştiri yapma
Anlamayı İzleme Stratejileri	Sorumluluk alma
	Kendisi üzerine düşünme
	Bireysel izleme
	Odaklanma
Duyuşsal Stratejileri	Kaygıyı yönlendirme
	Etkili zaman yönetimi
	Stresi azaltma
	İlgiyi geliştirme
	İçsel motivasyonu teşvik etme
	Anlamli idealler belirleme

Kaynak: Bu tablo farklı kaynaklardan yararlanarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2.6.2.1. Yineleme Stratejileri

Yineleme stratejileri öğrencilerin öğrenmeleri gereken veya öğrenmek istedikleri bilgileri ezberleyerek tekrarlanmasını ve gerekli tüm bilgilerin seçilerek öğrenilmesini kapsamaktadır (Şensoy, 2008).

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre yineleme stratejileri öğrencilerin öğrendikleri bilgileri önce kısa süreli belleğe almalarına, öğrenmeye dikkat çekmesine ve daha sonra öğrenilenlerin ezberlenerek uzun süreli belleğe aktarılmasına yarayan stratejilerdir. Yineleme stratejilerini kullanan öğrenciler öğrenme sırasında kullanmayanlara göre daha etkindirler. Bu nedenle öğrenme onlar için daha kolaydır ve bilgileri hatırlamada daha başarılıdır (Özer, 1998).

2.6.2.2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler ile önceki öğrenmeleri arasında bağ kurmalarını kapsamaktadır (Koç Erdamar, 2016; Rashid & Rana, 2019; Şensoy, 2008). Weinstein ve Mayer (1986), anlamlandırma stratejilerini bir materyali yorumlama ya da özetlemeyi öğrenmeyi sağlamak olarak açıklamaktadır. Buna göre bireyler yeni karşılaştıkları bir bilgi veya materyali önceli öğrenmelerini kullanarak yorumlar ve anlamlandırır. Bilgi anlamlı bulunduğu daha kolay öğrenilir ve uzun süreli bellekten de geriye daha kolay getirilir. Bu stratejiler öğrenilen bilgiyi ilk karşılaşılan haliyle belleğe yerleştirmekten çok anlamlı bir bütün halinde yerleştirme de kullanılır (İncirci, 2020).

Yineleme stratejilerinde ezberi kullanan öğrenciler, anlamlandırma stratejilerinde bilgiyi yorumlamaya çalışır (Koç Erdamar, 2016). Bu stratejilerin kullanımında öğrenci aktif bir bilişsel süreç içine girer. Bu süreçte öğrenmeyi daha anlaşılır ve hafızada tutulabilir hale getirmek için bilgi veya materyalde bir değişiklik yapabilir (Çekim, 2016).

2.6.2.3. Örgütlenme Stratejileri

Örgütlenme stratejisinde öğrenci bilgiyi yeniden organize eder ve yapılandırır (Güven, 2004). Bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanılan stratejiler ile öğrenciler uygun bilgiyi seçer ve öğrenilecek bilgiler arasında bir ilişki kurar (Rashid & Rana, 2019). Öğrencilerin bu stratejiyi etkili kullanabilmesi için öğrenme görevini gözden geçirmesi, materyali çok iyi kavraması ve kendi öğrenme stratejilerini kullanarak bilgiyi yeniden düzenlemesi gerekir (Erdamar Koç, 2016). Öğrenciler bu düzenlemeye aktif olarak katılırlar ve anahat oluşturma, sınıflandırma, tablo oluşturma gibi etkinlikleri işe koşarlar.

2.6.2.4. Anlamayı İzleme Stratejileri

Öğrencilerin öğrenirken kendine öğrenme hedefleri koyması, bu hedeflere ulaşım ulaşmadığını kontrol etmesi ve bu hedeflere ulaşmak için hangi stratejileri kullanacağına karar vermesi sürecine işaret eder (Ataseven, 2014). Bu strateji öğrencinin kendisinin en iyi nasıl öğrendiğinin farkına varması ve öğrenme sürecini daha etkili planlamasını destekler. Öğrenci kendine sorular sorarak ya da kendi öğrenmesini değerlendirerek, daha etkili bir öğrenme gerçekleştirir (Erdamar Koç, 2016). Anlamayı izleme stratejileri, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme hedeflerinin oluşturulması ve bu hedeflere ne derece sahip olunduğunun değerlendirilmesini içerir (Weinstein & Mayer, 1986).

İzleme stratejisi yürütücü biliş ve yürütücü kontrol olmak üzere iki süreci içermektedir. Bu süreç öğrencinin bir bilgiyi öğrenirken hangi öğrenme stratejisini seçmesi gerektiğini bilmesi ve kendi anlama sürecini kontrol etmesidir. Kısaca öğrencinin en iyi hangi yolla öğrendiğinin farkında olmasıdır (Erdamar Koç, 2016, s. 293).

Anlamayı izleme stratejileri planlama, izleme ve düzenleme olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır (Erdamar Koç, 2016; Vural, 2011). Buna göre planlamada; hedef belirleme ve görev oluşturma gibi süreçler yer alırken, izlemede; öğrencilerin kendi öğrenme performansını izlemesi yer alır. Son olarak düzenleme ise, öğrencilerin bilişsel süreçlerini değerlendirmeleri söz konusudur. Bu stratejiyi kullanan öğrenci öncelikle hedeflerini belirler, bu hedeflere ulaşmak için planlar yapar, dikkatini yoğunlaştırır, kendi öğrenmesini izler ve hedeflerine ulaşım ulaşmadığını değerlendirir. Eğer bazı hedeflere ulaşamazsa, yeni öğrenme stratejileri deneyerek konuyu yeniden öğrenmeye çalışır (Erdamar Koç, 2016).

2.6.2.5. Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal stratejiler güdülenme stratejileri olarak da adlandırılır. Dikkatini toplama, öğrenilecek bilgiye yoğunlaşma, başarısızlık kaygısını azaltma, kendini güdüleme ve öğrenme süresince güdülenme düzeyini yüksek tutma, öğrenme zamanını etkili kullanma ve dikkat dağıtıcıları kaldırma duyuşsal stratejilere örnek olarak verilebilir. Öğrenmeye güdülenmiş öğrenci, öğrenmesinin sorumluluğunu alır, öğrenme isteği duyar ve öğrenmek için çaba gösterir (Güven, 2004). Ayrıca kendi öğrenme ortamını da düzenleyebilir (Şara, 2012). Kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrenciler ise özerk öğrenme yani dğer bir ifade ile kendi kendine öğrenme becerisine sahip öğrencilerdir (Holec, 1980). Öğrencilerde en üst düzey öğrenmenin gerçekleşebilmesi için güdülenme sürecinde dikkat, uygunluk,

güven ve doyum gibi koşulların karşılanması gerekir (Senemoğlu, 2018). Bu stratejiler öğrenme için gerekli olan içsel ve dışsal koşulların oluşturulup sürdürülmesinde de etkilidir (Güven, 2004).

Öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan öğrenme stratejilerinden bazıları ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Not Alma

Not alma öğrencilerin dikkatini konu üzerinde toplanmasına ve ilgili materyalin kodlanmasını kolaylaştırması açısından faydalı olabilmektedir (Ormrod, 2018, s. 360). Not alma genel olarak metin kenarına alınan notlar, önemli görülen veya bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine alma, cümlelerin veya kelimenin önemini belli etmek için yanına çeşitli işaretler (yıldız vb.) koyma gibi uygulamaları kapsamaktadır. Bu stratejide işe koşulan tüm bu uygulamalar, öğrencilere materyalde geçen bilgileri organize etme konusunda yardımcı olur (Senemoğlu, 2018, s. 561). Not alma stratejisini uygularken metin kenarına alınan notlar, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar etmelerine, yeni öğrenecekleri bilgilere hazırlanmalarına ve bu bilgileri kolayca kodlamalarına imkân tanır (Arends, 1998). Öğrenciler not alma stratejisini kullanırken bilgiyi aynen geçirmez, bunun yerine önemli bilgiye dikkat eder, yeni bilgiyi ön bilgileri ile bütünleştirir, bilgiyi örgütler ve kendi cümlelerini oluşturur (Erdamar Koç, 2016, s. 290). Etkili not alan öğrenciler, öncelikle öğretmen tarafından söylenen veya ders materyalinde yer alan önemli bilgileri tanıyıp, kendine özgü bir biçimde özetleyebilen öğrencilerdir (Senemoğlu, 2018, s. 565).

Özet Çıkarma

Öğrenciler, çalışmadaki önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmek, açıkça belirtilmiş ya da belirtilmeyen ana fikirleri tanımlamak ve bütün içindeki birbirine bağlı önemli unsurları organize etmek zorundadır (Erdamar Koç, 2016, s. 289; Ormrod, 2018, s. 364). Bu organizasyon yeni karşılaşılan bilgilerin öğrenciler tarafından daha kolay öğrenilmesinde fayda sağlamaktadır. Özetleme okunan bilginin ana fikirlerini sunan kısa ifadeler yazmayı içerir (Slavin, 2017, s. 170). Özetleme, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir (Senemoğlu, 2018). Özet çıkarmada anlamak için okuma, önemli fikirleri ayırt etme ve bilgiyi kendi cümleleriyle tekrar ifade etme gibi ilkeler bilginin yeniden örgütlenmesine ve anlamlandırılmasında etkilidir (Senemoğlu, 2018, s. 566).

Altını Çizme

Anahtar sözcüklerin ve önemli düşüncelerin altının çizilmesi öğrencilerin sıklıkla başvurduğu öğrenme stratejilerinden biridir. Altını çizme temelde okunan ve öğrenilen ilgili materyalde (ders kitabı, ders not vb.) öğrenci tarafından önemli görülen düşüncelerle önemli olmayanların ayırt edilmesine dayanmaktadır (Senemoğlu, 2018, s. 560; Subaşı, 2015, s. 286). Ancak bu stratejiyi kullanmada dikkat edilmesi gereken nokta okuduğunu anlamadır (Senemoğlu, 2018). Çünkü okuduğunu anlamadan altını çizme stratejisini kullanmak sadece fiziksel olarak bilgilerin altını çizmeye yarar.

Altını çizme stratejisini uygulama aşamasında altı çizilen metinde geçen anahtar kelimeleri ve temel düşünceler fiziksel olarak yerleştirilir ve böylece öğrenilenleri hatırlama hızlı ve etkili şekilde gerçekleşebilir. Ayrıca okunan materyalde önemli görülen bilgilerin altını çizerek seçme süreci, önceki bilgilerle yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurulmasına olanak sağlar (Arends, 1998; Senemoğlu, 2018, s. 560).

Anahtar Kelimeler Kullanma

Anahtar kelimeler kullanma biraz daha yaratıcılık ile birbiriyle eşleştirilmiş pek çok şeyin hatırlanmasında yararlı olabilir (Ormrod, 2018, s. 369). Bu stratejide öğrenilecek materyaldeki bilgiler arasında bağ kurma yani bilgiyi belirli bir yapıya oturtma gerçekleşmektedir (Tay, 2002). Özellikle yabancı dil öğrenimin de bu stratejiden sıklıkla yararlanılmaktadır.

Tekrar Etme

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre tekrar etme öğrenenlerin kendilerine sunulan materyalleri ezberden okumalarını içermektedir. Aynı zamanda öğrenenlerin bilgileri zihinsel veya sesli olarak tekrar etmesi sürecidir (İlhan Beyaztaş, 2014). Bu stratejinin amacı öğrenilen bilgileri kısa süreli bellekte tutma süresini artırmaktır. Özellikle düz yazı türündeki metinlerin öğrenilmesinde kullanılan bu strateji, konuyu sesli olarak tekrar etme ve yazıya aktarmayı kapsamaktadır. Sürekli veya aralıklı olarak gerçekleştirilebilir (Sönmez, 2012).

Kodlama

Kodlama, kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli bellekte var olan mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe aktarılması sürecinde kullanılan bir stratejidir (Tay, 2002). Senemoğlu (2018), kodlama sürecinde yeni bilgileri eski bilgilerle tamamlama,

anlamlandırma ve örgütlemenin gerçekleştiğini belirtmektedir. Bazı bilgiler sık diğer stratejiler kullanılarak uzun süreli belleğe gönderilse de, anlamlı olarak kodlandığı zaman daha kolay geri getirilmekte, hatırlanmaktadır. Bu nedenle kodlama stratejileri bilginin anlamlandırılıp daha kolay hatırlanmasında fayda sağlar.

2.7. Başarı

2.7.1. Başarı

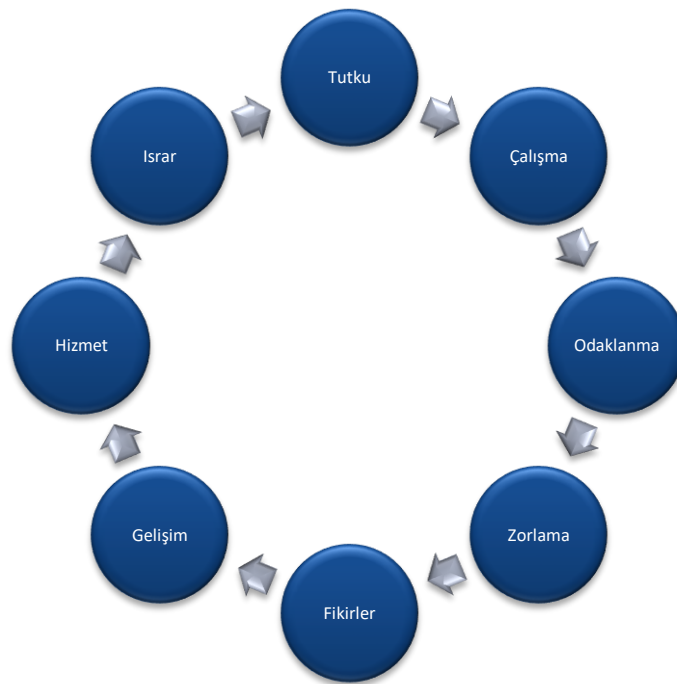
Eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından olan öğrencilerden tüm kademelerde beklenen en önemli görev iyi bir akademik başarıya sahip olmalarıdır. Ancak bireylerdeki zihinsel, duygusal ve fiziksel potansiyelleri sadece derslerden aldığı notlara karşılık gelen akademik başarı ile sınırlamak bireyler hakkında doğru bir değerlendirme olmayabilir. Başarı kavramının tanımı ve başarıdan ne anlaşıldığı kültürden kültüre, toplumdan topluma ve kişiden kişiye göre değişebilir.

Başarı tanımları incelendiğinde TDK'ya (2020) göre başarı; başarma işi, muvaffakiyettir. Başarı aynı zamanda belirli bir eylemin belirlenen süre içinde gerçekleştirilmesi veya bir hedefi gerçekleştirebilmek olarak da tanımlanabilir. Baltaş (1988), birey için anlam ifade eden hedeflerin ve amaçların günlük izlenceler ile aşamalarla gerçekleşmesini başarı olarak ifade ederken; Dam'a (2008, s. 81) göre, "insanın kendisiyle barışık, çevresiyle uyumlu bir şekilde belirlediği hedeflere ulaşabilmesi", Kurtuldu'ya (2010, s. 165) göre ise bireyin yapabileceğine kendini inandırması ve planlı programları çalışarak, çaba göstererek hedefe varması olarak tanımlanabilir. Bu tanımlara benzer şekilde Wolman'dan aktaran İşler'e (2016, s. 26) göre başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir. Bunun yanında Holt'dan aktaran Yıldız (2016, s. 4) başarıya daha farklı bir perspektiften bakarak "yapamaz" düşüncesini "yapabilirim ve yaptım" düşüncesine dönüştürmektir şeklinde ifade etmiş ve başarıyı bireylerin tüm yaşamları boyunca karşılaştıkları durumlara ilişkin olarak yorumlamıştır.

Başarılı olmak, insanın kazanmak istediği konu ve ulaşmak istediği hedeflere ulaşmak için sistemli bir çaba göstermesi ve belirli kişilik özelliklerini kendinde toplayabilmesidir. Bu özelliklerin bir bölümü zeka veya düzgün bir fizik gibi doğuştan gelen özelliklerdir. Bir bölümü ise başarıyı istemekte kararlı olmak, kendini çaresiz hissetmemek, çevresiyle

ilgilenmek, güçlü olmak, yaşamdan zevk almak gibi sonradan öğrenilen ve kazanılan özelliklerdir (Kasatura, 1991).

Başarılı olabilmek için gerekli kişilik özelliklerini farklı bir açıdan değerlendiren St. John (2016), TED konuşmaları gerçekleştiren 500 ünlü ve kendi alanında başarılı kişilerle 10 yıllık bir zaman dilimi içinde görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde odaklanılan temel nokta ise bu kişilerin nasıl başarılı olduğu üzerinedir. Yapılan görüşmeler sonucunda başarılı insanların sahip oldukları bu özellikleri sekiz bölüme ayırmıştır. Bu özelliklere ilişkin bilgi Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Başarı için gereken sekiz özellik. Kaynak: St. John, R. (2016). *8'de 8 başarı*. İstanbul: Mona.

St. John (2016), bu özellikleri başarılı insanların temel özellikleri olarak açıklamıştır. Ancak burada özellikle vurgulanan nokta bu özelliklerin doğuştan gelmediği ve sonradan geliştirildiğidir. Bu özellikler ayrıntılı incelendiğinde;

Tutku: Belirlenmiş amaçlara ulaşmak için yapılan iş, görev ve sorumlulukların tümünü sevmektir.

Çalışma: Amaçlara ulaşmak için gerekli tüm görevleri gerçekleştirmek için yapılan işlemlerdir.

Odaklanma: Başarı için yalnızca hedefe odaklanabilmek, başka işlerle ilgilenmemektir.

Zorlama: Başarıya ulaşmak için hedeflenenden daha ötesine ulaşma isteğidir.

Fikirler: Çalışma ve odaklanma süreçlerinde yapılan işle ilgili derinlemesine düşünmek ve bunun sonucunda hedefi zenginleştirecek iyi fikirler üretebilmektedir.

Hizmet: Belirlenen hedeflerin yalnızca bireyin kendisi için değil, başkaları içinde değerli bir hizmet sunmasıdır.

Israr: Başarı yolunda karşılaşılan bütün zorluklar, başarısızlıklar ve zaman karşı sabırlı olabilmektir.

St. John (2016) tarafından ortaya konulan bu özellikler, başarıya ulaşmak ve onu sürdürmek için temel özelliklerdendir. Bu sekiz temel özelliklerden birinde veya birkaçında yaşabilecek bir sorun, diğerlerini de etkileyecek ve sonuçta başarısızlık kendisini gösterecektir.

Başarı kavramı akademik başarıyı da içine alan daha geniş bir kavramdır. Ancak başarı denildiğinde akla doğrudan akademik başarı gelmektedir. Bu nedenle özellikle eğitim ve psikoloji araştırmalarında başarı ve akademik başarıyı birbirinden ayırmak güçleşmektedir (Şevik, 2014). Bu nedenle yukarıdaki genel başarı tanımlarından sonra bu araştırmada akademik başarının ne olduğu üzerinde durulacaktır.

2.7.1.1. Akademik Başarı

Yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biri olan eğitim ve öğretim hizmeti sürecinin sonunda öğrenciler her bir dönemde ve bütün bir yıldaki akademik performansları temele alınarak öğrenim gördükleri süre boyunca hesaplanan genel akademik not ortalamaları tüm dünyada kabul gören akademik başarı göstergelerinden biridir. Kademe fark etmeksizin eğitim kurumlarının temel amacı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik yönlerden gelişmelerini sağlamaktır (Sarier, 2016). Öğrencilerin gelişim göstermeleri ile ilgili en temel çıktılardan biri de akademik başarıdır.

Eğitim kurumlarının amacı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik yönlerden gelişmesini sağlamak olduğuna göre, en temel okul çıktısının da öğrenci başarısı olduğu söylenebilir (Sarier, 2016). Akademik başarı öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerini şekillendirdiği için, aileleri ve çevreleri açısından da oldukça önemli görülmektedir (Tuncer & Yılmaz, 2018, s. 482).

Öğrencilerin akademik olarak başarılı olması konusunda, başarının farklı şekillerde tanımlandığı, elde edildiği ve değerlendirildiği görülmektedir (Coates & Matthews, 2018, s. 905). Akademik başarı konusunda farklı tarihlerde, farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Akademik Başarı Tanımlarının Sınıflandırılması

Yazar/Yazarlar	Yıl	Tema	Tanım
Colarelli vd.	1991	Kariyer Başarısı	Okul sonrası iş başarısının yordayıcısıdır.
Bunce & Hutchinson	1993	Akademik Başarı	Ölçme ve değerlendirme sonuçları sonucunda alınan ders notları/puanlarıdır.
Trueman & Hartley	1996	Akademik Başarı	Akademik performans ile ilişkili olarak derslerden alınan notlardır.
Finn & Rock	1997	Akademik Başarı	Öğrencilerin derslerden aldıkları notlar ile azim düzeyleri arasındaki ilişkidir.
Heckert & Wallis	1998	Kariyer Başarısı	Öğrencilerin kariyerlerine hazırlık ve iş yaşamında memnun olmalarıdır.
Özgüven	1998	Katılım	Okuldaki akademik faaliyetlerden yararlanma düzeyidir.
Astin vd.	2000	Akademik Başarı	Akademik performanstır.
Gurin	2002	Beceri ve Yetkinliklerin Kazanılması, Akademik Başarı	Aktif düşünme becerileri, entelektüellik, motivasyon ve derslerden alınan notlarla belirlenen öğrenme çıktılarıdır.
Pritchard & Wilson	2003	Azim	Bir üniversite derecesini tamamlamadır.
Dennis vd.	2005	Akademik başarı	Öğrencilerin kişisel özellikleri, bilişsel yetenekleri, akademik becerileri, hedefleri, motivasyonları ve çevre özelliklerinin etkileşimi sonucu tüm dönemlerin sonunda elde edilen genel akademik not ortalamasıdır.
Zajacova vd.	2005	Akademik Başarı	İlk yıldan alınan tüm notların ortalaması, alınan kredi sayısı ve sınıf geçebilmedir.
Choi	2005	Akademik başarı	Bir dönemde derslerde alınan notlardır.
Gore	2006	Akademik Başarı	Öğrencilerin derslerden aldıkları notlar ile azim düzeyleri arasındaki ilişkidir.
Tinto & Pusser	2006	Akademik Başarı	Minimum düzeyde öğrenmedir.
Diseth	2007	Beceri ve Yetkinliklerin Kazanılması, Akademik Başarı	Akademik başarı; okul başarısı, ders deneyimleri ve öğrencilerin öğrenme çevresine ilişkin algıları arasındaki ilişkidir.
Nonnis & Hudson	2010	Akademik Başarı	Çalışma süresi ve elde edilen genel akademik not ortalaması arasındaki ilişkidir.
Arum & Roksa	2011	Beceri ve Yetkinliklerin Kazanılması, Akademik Başarı	Öğrenci performansıdır.
DeFreitas	2012	Akademik Başarı	Tüm dönemlerin sonunda elde edilen genel akademik not ortalamasıdır.
Adesokan & Eni-Olorunda	2015	Akademik Başarı	Ulaşılan eğitim seviyesini gösteren ve program hedeflerini başarmadır.
Sarier	2016	Akademik Başarı	Öğrencilerin eğitim sürecindeki hedef davranışlarıdır.

Kaynak: York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20. Kaynak temele alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Akademik başarı konusunda yapılmış bu tanımlar incelendiğinde, akademik başarının çoğunlukla derslerden kazanılması gereken bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesi ve değerlendirilmesine, ardından bu değerlendirme sonuçlarının puan olarak

tanımlanmasına odaklandığı görülmektedir. Bunun yanında akademik başarıyı, eğitim ve öğretim etkinlikleri yoluyla öğrencilerin kazanması gereken çeşitli beceri ve yetkinliklerle açıklayan araştırmacılar da bulunmaktadır. Akademik başarıyı tanımlarken bazı araştırmacılar ise öğrenim görülen dereceyi tamamlama, bir üst sınıfa geçme ile ilişkili olarak “azim” temasını kullanmışlardır. Son olarak akademik başarıyı diğerlerinden farklı olarak okuldaki etkinliklerden faydalanma olarak tanımlayan araştırmacılar da mevcuttur.

Keating ve Stanley (1972) tarafından, öğretim etkinlikleri ile öğrencilerde gerçekleşmesi istenen davranış değişikliklerinin yalnızca bilişsel davranışlarla sınırlı olmadığı ifade edilmektedir. Bu görüşe uygun bir biçimde York, Gibson ve Rankin (2015), öğrencilerin eğitim sürecine etki eden tüm bileşenleri dikkate alarak notların öğrenmeyi ve bilgiyi ölçmek için tasarlandığını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşması ve istenilen beceri ve yetkinliklerin kazanılması bu notlar tarafından ölçülen temsili ölçümlerdir.



Şekil 5. Akademik başarının kavramsal gösterimi. Kaynak: York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20 kaynağından alınarak araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Öğrencilerin akademik başarılarını çeşitli yollarla ölçmek ve değerlendirmek, değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin performansları hakkında karar vermek ve bu performanslarına göre öğrencileri ilgi ve becerilerine göre başarı gösterebilecekleri alanlara yönlendirmek eğitim sisteminin temel görevleri arasındadır (Silah, 2003). Bu yönlendirmeler öğrencilerin bulundukları alanda başarılı olmalarını da sağlayacaktır.

Öğrencilerin başarıları bilgiden beceriye, beceriden de yeteneğe doğru yükseltilmelidir (İşler, 2016). Öğrencilerin sosyal yaşamlarında etkili iletişim kurabilmeleri, eleştirel düşünebilmesi, problem çözebilmeleri gibi çağın gerektirdiği zihinsel becerilere sahip olmaları bu yükselme de etkili olacaktır. Örneğin; öğrenciler önce iletişimi öğrenecek, daha sonra iletişim kurabilecek ve bunu etkili hale getireceklerdir. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları, kendilerini tanımaları ve yine kendilerini başarılı kılacak özelliklerinin farkında olmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin değerlendirme sürecine öğretmenlerinde etkin katılmaları gerekir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010).

Öğrenci başarısı, yalnızca öğrencilerin kendileri için değil, aynı zamanda öğretmenler, veliler ve akademik başarı konusunda araştırma yapan uzmanlar içinde oldukça önemlidir. Arıcı (2008), öğrenci başarısının eğitim ve okul süreçlerinin merkezinde olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci başarısının, öğrencilerin aynı koşullarda eğitim aldıklarında dahi farklılaşması, araştırmacıları bu farklılığın nedenlerini araştırmaya iten sebeplerden biridir. Bu nedenle akademik başarıyı etkileyen faktörlerin belirlenmesi öğrenci başarısının artırılma yollarının da öğrenilebilmesi açısından üzerinde durulması gereken başka bir konudur.

2.7.2. Başarıyı Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin akademik başarıları aynı zamanda uygulanan eğitim ve öğretim programlarının ve bunların uygulayıcıları olan okullarda çalışan tüm personelin de başarısı olarak kabul edilmektedir (İşler, 2016). Bu nedenle eğitim kurumları, öğrenci başarısının artırılması için başarıyı etkileyen faktörlerin neler olduğunu yani başarının gerçek nedenlerini belirleyerek, bu konudaki eksiklikleri tamamlamak zorundadır (Sarpkaya, 2008).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok farklı faktör bulunmaktadır. Akademik başarının öğrencilerin öğrenme özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğu varsayımından yola çıkarak; bireylerde öğrenmeyi etkileyen faktörlerin aynı zamanda akademik başarılarını da etkileyebileceğini düşünmek hatalı olmayacaktır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler, araştırmacılar tarafından üzerinde durulan konulardan biridir. Yapılan araştırmalarda, bu faktörlerin çeşitli boyutlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ragan ve Smith (1999), öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili değişkenleri dört temel boyut ile birbirinden ayırmıştır. Bu boyutlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Akademik Başarı ile İlişkili Değişkenler

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
Zeka bölümü	Kişilik yapısı	Akran ilişkileri	Duyusal algılama kapasitesi
Yetenek türü ve düzeyi	İlgiler	Otoriteye karşı tepkiler	Beyinin bilgi işleme kapasitesi
Bilişsel gelişim düzeyi	Güdülenme tür ve düzeyi	Ahlaki gelişim	Genel sağlık durumu
Dil gelişim düzeyi	Tutumlar	Rol modelleri	Cinsiyeti
Okuma düzeyi	Akademik benlik algısı	İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi	Yaşı
Sözcük bilgisi	Kaygı düzeyi	İrksal köken	
Görsel okur-yazarlık	Denetim odağı	Sosyo-ekonomik düzeyi	
Öğrenme stili	Epistemolojik inançlar	Aile yapısı ve desteği	
Öğrenme stratejileri	Öz-yeterlik inancı		
Önbilgi düzeyi	Diğer inançlar		

Kaynak: Ragan, T. J., & Smith, P. L. (1999). *Instructional design*. New York: Macmillan Publishing Company kaynağından alınarak araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde başarı ile ilişkili değişkenlerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik olmak üzere dört temel boyutta incelendiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin zekâları, yetenekleri, bilişsel ve dil gelişimleri, okuma düzeyleri, sahip oldukları öğrenme stili ve kullandıkları öğrenme stratejileri bilişsel boyutta yer almaktadır. Duyuşsal boyutta öğrencilerin kişilik yapıları, ilgileri, güdülenme düzeyleri, öz yeterlik inançları yer alırken; toplumsal boyutta akran ilişkileri, rol modelleri, sosyo-ekonomik düzeyler ve aile yapıları yer almaktadır. Son olarak fizyolojik boyutta ise yaş, cinsiyet ve sağlık durumları gibi özellikleri yer almaktadır.

Cachia, Lynam ve Stock (2018) araştırmalarında, akademik başarıyı etkileyen faktörleri içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Buna göre içsel faktörler kapsamında; özyönetim (sorumluluk alma, öz farkındalık vb.), motivasyon (kısa ve uzun süreli hedefler, ilgi ve öğrenme isteği vb.) ve kişisel beceriler (profesyonellik ve iletişim vb.) yer almaktadır. Dışsal faktörler kapsamında ise öğretim koşulları (kaynakların kalitesi, öğretmenlerin uygunluğu vb.) gibi özellikler, destek (aile desteği, finansal yeterlik vb.) yer almaktadır.

Yıldırım (2000), içsel faktörlerden kişilik özellikleri için özellikle özsaygı ve utangaçlığın akademik başarıyı etkilediğini belirtirken; Kesgin ve Sezgin (2009) de diğer bir kişilik özelliği olarak yeteneği başarı nedeni olarak ileri sürmüştür.

Batman ve Yiğit (2016), öğrenci başarısında özellikle öğretmen faktörüne odaklanarak öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde temel aldığı öğrenme kuramlarının, uyguladığı öğretim strateji ve yöntemlerinin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, aynı zamanda alanındaki yeterliliğinin, alandaki yeni gelişmeleri izlemesinin ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerileri ile ilgili yeterliliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen dışsal faktörler olduğunu ifade etmiştir. Shannon ve Bylsma (2007) da öğretmenlerin mesleki gelişiminin; destekleyici öğrenme ortamını sağlamasının akademik başarı için önemli olduğunu belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde başarıyı etkileyen pek çok faktörden söz etmek mümkündür. Akademik başarının öncelikle öğrencilerin zekâ düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu görüşü vurgulanırken (Kaya & Oğurlu, 2015; Yıldırım, 2000), Mihaela (2015), psikolojik faktörlerin akademik başarı üzerinde daha önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Özdoğan (2001), çevrenin, öğrencinin bedensel ve ruhsal sağlığının, aile içindeki anne-baba tutumlarının ve kardeşler arası ilişkinin, öğrencilerin başarılı olmalarında önemli olduğunu vurgulamıştır. Keskin ve Sezgin (2009), araştırmasında ergenlerin akademik başarılarının aile nitelikleri, anne-babanın öğrenim durumu, ailenin geliri, annenin çalışması, anne-babanın geçimi, ailenin öğrencisinin derslerindeki başarısıyla ilgilenmesi, ergeni anlama derecesi, ona olan güveni gibi birçok faktörden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yıldırım, Kızıldağ vd. (2016) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada da öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen sosyal değişkenler arasında aile ve arkadaşlık ilişkilerinin etkisi ilk sırada saptanmıştır.

Aile içi ilişkilerin yanı sıra öğretmen, öğretim elemanı ve arkadaşlık ilişkilerinin de başarı üzerinde önemli oranda etkili olduğu çeşitli çalışmalarca belirlenmiştir (Batman & Yiğit, 2016, s. 218; Özdoğan, 2001; Yıldırım & Kızıldağ vd. 2016). Yıldırım (1998), öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynaklarını aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri şeklinde sıralamaktadır.

Yıldırım ve Kızıldağ vd. (2016), diğer çalışmalardan farklı olarak, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, zaman yönetimi becerilerinin, öğrenme ortamlarının uygunluğunun, öğrencilere sunulan akademik danışmanlık hizmetlerinin ve öğretim sürecine ilişkin değerlendirmelerin, öğrencilerin akademik başarılarına önemli oranda etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Bir başka çalışmada ise akademik başarı ile okul faktörü ilişkisine odaklanılmıştır. Shannon ve Bylsma (2007), okulların özellikleri, okulun vizyonunu açık bir şekilde paylaşması, öğrenciden başarı beklentisi, etkili okul liderliği, okulda işbirliği ve iletişimin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Neden bazı öğrenciler diğerlerinden daha başarılı oluyor sorusuna cevap bulabilmek amacıyla araştırmacılar, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin çalışmalar yapmışlardır (Kalaja, 2015). Bu konuda Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (2000), öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmalarını sağlayan önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

Sosyoekonomik özellikler de başarıya etki eden bir diğer faktördür (Köse, 2011). Öğrenci başarısının okulların yapısı ve sosyoekonomik koşullardan ziyade aile-okul iş birliği ile arttığı tespit edilse de (Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Griffith 1996), öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Gustafsson, 1998; Konstantopoulos, 2006; White, Reynolds, Thomas & Gitzlaff, 1993; Yang, 2003). Sosyoekonomik düzeyin başarının bir belirleyicisi olması; öğrencinin evde özel odası ve odasında çalışma masası, bilgisayar, internet, gibi olanaklarının varlığının yanında, ailenin bütçeden eğitime ayırdığı payla değerlendirilmektedir (Abbott & Fouts, 2003; Gelbal, 2008). Şu bir gerçektir ki, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ailelerinden daha az sosyal ve ekonomik destek almakta (Hashima & Amato, 1994) ve bu durum, onların daha fazla akademik ve sosyal zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Bryan, 1999). Eğitim ortamlarının fiziki koşullarının akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu belirten araştırmalarda mevcuttur (Batman & Yiğit, 2016; Yıldırım & Kızıldağ vd., 2016).

Weiner'ın (1985) ortaya attığı nedensel çıkarsama kuramına göre bireylerin elde ettikleri sonuçların arkasında yatan nedenlere yaptıkları atıflar onların gelecek motivasyonlarına, beklentilerine, devamlılık göstermelerine ve dolayısıyla gelecekte gösterecekleri akademik başarıya etki eden en önemli unsur olarak görülmektedir (Taşkiran, 2017, s. 59).

Başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin yapılan araştırmalar başarının yaş, kişilik, motivasyon gibi çeşitli kişilik özellikleri, sosyoekonomik durum, öğretmen özellikleri ve öğrenme ortamlarının koşulları gibi pek çok farklı faktörden etkilendiğini göstermektedir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yükseköğretimde akademik başarı, öğrenme ve öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler ve ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış bilimsel araştırmalar incelenmiştir.

3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

3.1.1. Yükseköğretimde Akademik Başarı Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Dikmen (2020) “Öğrenme Stillerine Göre Yapılandırılmış Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına, Üstbiliş Düşünme Becerilerine, Akademik Öz-Yeterliklerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli doktora tezinde öğrenme stillerine göre yapılandırılmış Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üstbiliş düşünme becerilerine, akademik öz-yeterlikleri ve akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmada veriler, üç farklı ölçek ve bir başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerine uygun olarak yapılandırılmış Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki akademik başarılarının önemli ölçüde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme stillerine uygun olarak yapılandırılmış ders sonunda deney grubunda öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerileri düzeylerinde artış saptanmıştır.

Özdemir (2019) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde aşağıda belirtilen durumların belirlenmesi amaçlanmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimi alt boyutları olan öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma düzeyleri,
- Başarı yönelimleri alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi vb. değişkenlerle ilişkisi,
- Başarı yönelimi alt boyutları ile öğrencilerin rekabetçi tutumları ve akademik beklentilere ilişkin stres düzeyleri arasındaki ilişki.

Araştırmada veriler başarı yönelimleri ölçeği, rekabetçi tutum ölçeği ve akademik beklentilere ilişkin stres envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelim puanlarının yüksek olduğu yani diğer bir deyişle öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme yönelimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin çoğunlukla öğrenme yönelimine sahip olduklarıdır. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uyumlu başarı yönelimine sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada görüş alınan öğrencilerin akademik başarı ile hayat başarısını eşdeğer olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Değer (2019) “Yükseköğretimde Öğrenci Tatmin Düzeyleri İle Akademik Başarı Ortalamaları Arasındaki İlişki: Kırklareli Üniversitesi Örneği” isimli yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin tatmin düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli taramadır ve nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nicel veri toplama aracı olan ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üniversite tercihleri ile üniversiteye yönelik tatmin düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre üniversitelerini kendi isteğiyle tercih eden öğrencilerin tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye yönelik tatmin düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Göksu (2019) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Faaliyetlere Katılımlarının ve Motivasyonlarının Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde araştırmacı üniversite öğrencilerinin rekreatif faaliyetlere katılımlarının ve sahip oldukları motivasyonlarının akademik başarılarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel modelde tasarlanmış olup, veriler iki farklı anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada boş zamanlarını etkili kullandığını düşünen öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca

rekreatif faaliyetlere katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde akademik başarıya sahip oldukları saptanmıştır.

Tuncer ve Yılmaz (2018) “Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmalarında öğrencilerin akademik başarı durumlarında etkili olan değişkenlerin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır ve nicel yöntem kullanılmıştır. Veriler nicel veri toplama araçlarından anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, arkadaşlık ilişkileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir. Ayrıca örneklem olarak seçilen öğrencilerin genel akademik başarılarını en fazla yordayan derslerin sosyoloji, sanat eğitimi ve yazılı anlatım derslerindeki başarıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin LYS puanları ile lisans ortalamaları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ergin ve Karataş (2018) “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri” isimli araştırmalarında üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini ölçmeyi ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli taramadır ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin başarı motivasyonlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin, başarı motivasyonları ve buna bağlı olarak akademik başarıları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mimarlık fakültesi öğrencilerinin başarı motivasyon düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim göre öğrencilere göre daha yüksek olduğu, maden mühendisliği bölümünde okuyan öğrencilerin ise diğer bölümlere kıyasla en düşük başarı motivasyonu düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Taşkıran (2017) “Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Atıfları Üzerine Fenomenolojik Bir İnceleme” isimli araştırmasında, açıköğretim fakültesi öğrencilerinin başarı algıları ve bu algılarına yönelik yaptıkları nedensel yüklemeleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın modeli betimseldir ve nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik özellik taşımaktadır. Araştırmada veriler çoklu görüşme tekniğine uygun olarak görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, görüşme yapılan öğrencilerin çoğunlukla çaba göstermek, ilgi, motivasyon, gelecek hedefleri gibi içsel kontrol odaklı başarı atıfları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada,

başarı algısının yüksek not almak, öğrenilenleri içselleştirmek gibi kişiden kişiye göre değişebileceği saptanmıştır.

Batman ve Yiğit (2016) “Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörleri Belirleme Ölçeği: Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliliği” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçme aracının geliştirilmesinde 351 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik başarılarını; arkadaş çevresi, öğrenme ortamı ve öğretim elemanına ilişkin “kişisel özellikler ve motivasyon” ve “öğrenme ortamı ve öğretim elemanına bağlı faktörler” olarak iki temel faktörün etkilediği saptanmıştır.

Yıldırım, Kızıldağ, Dinçel ve Demirtaş-Zorbaz (2016) “Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcıları” isimli araştırmalarında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını yordayan aile, sosyal çevre, öğretim elemanı, okul memnuniyeti gibi çeşitli değişkenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli betimseldir ve nicel yöntem özellikleri taşımaktadır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; incelenen değişkenlerden aile, ders çalışma alışkanlığı, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler ve öğrenme ortamının uygunluk derecesinin öğrencilerin akademik başarılarını yordadığı saptanmıştır. Ancak bu değişkenlerden öğrenme ortamının uygunluk derecesinin, öğrencilerin akademik başarısını negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeyleri arttıkça, akademik başarıları düşmektedir.

Sahebi (2014) “Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Gazi Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda beş fakültedeki öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ile genel not ortalaması ve üniversiteye giriş puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmada iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre en düşük not ortalamasına sahip olduğu ve genel olarak öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

İlhan Beyaztaş (2014) “Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri” isimli doktora tezinde Fen Lisesi öğrencilerinin ve Lisans Giriş Sınavında (LGS) Türkçe-Sosyal (TS), Türkçe-Matematik (TM) ve Matematik-Fen (MF) alanında ilk yüzde bir dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel, stratejik), bu öğrenme yaklaşımlarına etki eden faktörleri ve bu öğrencilerin etkili öğrenmeye ilişkin önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrenme yaklaşımı ölçeği ve görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini, TS alanındaki öğrencilerin başarılı olma amaçlanan stratejik öğrenme yaklaşım puanlarının daha yüksek olduğu, MF alanında erkek öğrencilerin öğrenilenlerin anlamlandırılmasının amaçlandığı derinlemesine yaklaşım puanlarının daha yüksek olduğu, TM alanında kız öğrencilerin stratejik yaklaşım puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ders türünün ve öğretmen beklentilerinin öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yorulmaz (2013) “Üniversiteye Giriş Sıralaması İle Lisans Mezuniyet Sıralamasında Meydana Gelen Değişim” isimli araştırmasında üniversite öğrencilerinin üniversite giriş sıralaması ile lisans mezuniyet sıralamasındaki yükselme ve düşmenin nedenlerini öğrenci görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi niteldir ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde örneklem olarak seçilen öğrenciler üniversite giriş sıralaması ve lisans mezuniyet sıralamalarına göre “yükselen” ve “düşen” olarak iki gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda; sınav kaygısı, alan yeterliliği, sınavın türü, geleceğe yönelik hedef ve beklentiler, derslerde not tutma gibi özelliklerin öğrencilerin akademik başarı sıralamasını olumlu ve olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Altinkurt (2008) “Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi” isimli araştırmasında öğrencilerin devamsızlık nedenlerini ve akademik başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın modeli taramadır ve 308 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler devamsızlık yapma nedenleri olarak; okul müdürü, öğretmen, aile, çevre ve kişisel nedenleri ifade etmişlerdir. Ayrıca özürsüz devamsızlık sayısı fazla olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

3.1.2. Öğrenme Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Sucuoğlu ve Gökdağ-Baltalıoğlu (2020), “Başarı Yönelimli Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” isimli araştırmalarında başarı yönelimli öğretmen adaylarının, ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli betimseldir ve karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Başarı Yönelimleri Ölçeği ve yarı yapılandırılmış öğrenme stratejileri formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda başarı yönelimli öğrencilerin not tutma, özet çıkarma, tekrar etme, tablo-şekil-kavram haritası kullanma gibi biliş ve biliş ötesi öğrenme stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Dağyar ve Şahin (2020), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öz Düzenleme Öğrenme Stratejilerinin ve Akademik Başarılarının Öz Yeterlik İnançlarını Yordama Gücü” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının kullandıkları bilişsel (yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme), metabilişsel ve zaman/çevre yönetimi olarak ayrılan öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının, öğrencilerin öz yeterlik inançlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmada veriler, GÜDÜLENME ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik başarılarının ve öğrenme öz yeterlilik inançlarının ortalamanın üzerinde olduğu, öz düzenleyici öğrenme stratejilerini de ortalamanın üzerinde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik başarısı yüksek, odaklanma, güdülenme, kendi öğrenme sürecini planlama, çalışma zamanını ve çevresini düzenleme gibi becerilere sahip olan öğrencilerin öğrenme öz yeterlilik inançlarının, akademik başarısı düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toraman, Aytuğ-Koşan ve Yurdal (2020), “Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri, Öğrenme Yaklaşımları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri (Çanakkale Örneği)” isimli araştırmalarında Tıp Fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek, öğrencilerin öğrenme, öğretme ve sınavlara yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada, Tıp Fakültesi öğrencilerinin değişen koşullar karşısında algısını değiştirebilme becerisi olarak tanımlanan bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin genellikle derin öğrenme yaklaşımını benimsedikleri ve öğrenme sürecinde anlamlandırma, tekrar ve dikkat öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit

edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, yapılan sınavların onları ezberlemeye yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

Adıgüzel ve Dolmacı (2018) “Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli tarama modelidir ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Kara (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu ulaşılmıştır. Ayrıca kitap okuyan öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının, kitap okumayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Özcan, Bütün ve Şahin (2015), “Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejileri ve Öğrenme Stillerinin Akademik Başarılarına Etkisi” isimli araştırmalarında tıp fakültesi öğrencilerinin kullandıkları ders çalışma stratejileri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır ve nicel özellik taşımaktadır. Araştırmada veriler “öğrenme stilleri, öğrenme ve ders çalışma envanterleri” ile “kişisel bilgi formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin ağırlıklı olarak karar verme ve problem çözme becerilerinin sıklıkla kullanıldığı “ayrıştıran” ve organize etme, model oluşturma gibi becerilerin kullanıldığı “özümseyen” olduğu görülmüştür. Ders çalışma stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak stratejilerin kaygı alt boyutunda erkek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmamışken, ders çalışma stratejileri ve akademik başarı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2008) “Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği)” isimli araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, lisede öğrenim gördükleri alanlar ve mezun oldukları lise türü arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri iki farklı araştırmacı tarafından geliştirilen “Kolb öğrenme stili envanteri” birleştirilerek toplanmıştır. Araştırma sonunda; Türkçe öğretmeni

adaylarının çoğunlukla öğrenme sürecinde karar verme ve problem çözme becerilerinin ön planda olduğu “ayrıştırıcı” öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin mezun oldukları lise türünün tercih ettikleri öğrenme stilleri üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ve lisede öğrenim gördükleri sözel, sayısal vb. alanların tercih ettikleri öğrenme stilleri üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” isimli araştırmalarında Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie’nin (1991) geliştirdikleri Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ölçeğini Türkçe’ye uyarlamayı amaçlamışlardır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada ölçek yoluyla veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam 81 maddeden oluşan ölçekte Güdülenme Ölçeği (GÖ) altı faktörlü, Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) ise dokuz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır.

3.1.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Kan (2018) “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri İle Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada iki farklı ölçek yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin bir konuyu öğrenirken tüm boyutları ile anlamaya çalışmalarının motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin ders çalışma konusunda daha az motive oldukları ve zaman yönetimi açısından sorun yaşadıkları saptanmıştır.

Hüzmeli (2017) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleğe Karşı Tutum ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde müzik öğretmeni adaylarının mesleğe karşı tutumlarının ve benimsedikleri ders çalışma yaklaşımlarının belirlenmesi ile bunlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır ve veriler iki farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin mesleğe yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin benimsedikleri ders çalışma yaklaşımları ile ilgili olarak

derin ve yüzeysel yaklaşımın orta düzeyin üzerinde olmakla beraber yüzeysel yaklaşımın daha öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan, Ceylan ve Koçoğlu (2015) “Hemşirelik Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları” isimli araştırmalarında hemşirelik bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeline uygun tasarlanan araştırmada veriler, bilgi formu ve ders çalışma yaklaşımları ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelik bölümü öğrencilerinin çoğunlukla yüzeysel ders çalışma yaklaşımını benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada 1. Sınıf öğrencilerinin yüzeysel yaklaşım puan ortalamalarının diğer düzeylere göre daha yüksek olduğu, derin yaklaşım puanlarında ise 2. Sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca düşük gelir ve geniş ailede yaşama gibi durumların derin yaklaşım puanlarını olumlu yönde etkilediği araştırmadan elde edilen önemli sonuçlardan biridir.

Durukan, Batman ve Yiğit (2015) “Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları, öğrenim gördükleri programlar ve alanlar (sözel-sayısal) ile akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmanın verileri “kişisel bilgi formu” ve “çalışma alışkanlıkları envanteri” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ders çalışma alışkanlığına sahip olma ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre düzenli ve bilinçli ders çalışan, not tutan, ödev yapan ve derse katılan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca en fazla derse katılan öğrencilerin Biyoloji ve Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrenciler olduğu; en fazla ödev yapan öğrencilerin ise Biyoloji öğretmenliği programında okuyan öğrenciler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Olpak ve Korucu (2014), “Öğrencilerin Ders Çalışma Yaklaşımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarında ön lisans öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli taramadır ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ders çalışma yaklaşımı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun anlamlı ve bütüncül öğrenmeyi hedefleyen derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip oldukları saptanmıştır. Buna göre derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada incelenen değişkenlerden yaş, cinsiyet, öğrenim görülen

bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları ile bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır.

Erdamar Koç (2010) “Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının ders çalışmaya yönelik tutumları, kendilerini başarılı algılama düzeyleri, fakülte ve öğretim elemanlarına yönelik olumlu algıları ve sınıf düzeyi ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri çalışma stratejileri ve çalışmaya yönelik tutum ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin ders çalışmaya yönelik tutumlarının son sınıf öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu saptanmıştır. Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilere göre kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca kendilerini daha başarılı olarak algılayan öğrencilerin ders çalışma stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005), “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında öğrencilerin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma vb. puanlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın yöntemi niceldir ve veriler nicel veri toplama araçlarından anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, son sınıf öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin puanlarının, birinci sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Müzik anabilim dalı öğrencilerinin ders çalışma motivasyonlarının diğer anabilim dalı öğrencilerinin motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

3.2.1. Yükseköğretimde Akademik Başarı Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Santos ve Farley (2020) “Kampüs Güvenliği ve Öğrenci Başarısı: Pensilvanya York Üniversitesi Durum Çalışması” isimli araştırmalarında kampüs güvenliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri örneklem olarak seçilen üniversiteden alınan suç oranları ve 16 yıllık zaman diliminde öğrenim görmüş öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kampüsteki suç oranları ile öğrenci başarısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Alipio (2020) “Denetim ve Motivasyon Odağı Olarak Yordanan Akademik Başarı” isimli araştırmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında denetim ve motivasyon odağının yordama etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun dış denetim odağına sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin nadiren motive olduğu saptanmış ve okulu bırakma düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları motivasyon düzeyinin akademik başarıları üzerinde etkisinin olmadığı ancak denetim odağının akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sharp, Hemmings, Kay ve Atkin (2018) “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Can Sıkıntıları, Öğrenme Yaklaşımları ve Son Sınıf Çıktıları” isimli çalışmalarında üniversite öğrencilerinin yaşadıkları akademik can sıkıntısı düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları ve son sınıf not ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel verileri iki farklı ölçek ile toplanırken, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ders anında, ödev teslim ve değerlendirme süreçlerinde sıklıkla yaşanan ve akademik başarı önündeki engellerden biri olarak kabul edilen akademik can sıkıntısı yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az etkili öğrenen olduğu saptanmıştır. Araştırmada akademik can sıkıntısının öğrencilerin ilgi, zaman yönetimi, motivasyon ve öğrenme yaklaşımlarına olumsuz şekilde yansıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca akademik can sıkıntısı yaşayan öğrencilerin son sınıf akademik başarı notlarının ise düşük düzeyde kaldığı elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Hetzel, Laskey ve Hardt-Schultz (2014) “Üniversite Öğrencilerinin Özel Ders Alma ve Akademik Performansları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında birinci sınıf üniversite öğrencilerinin özel ders almalarının, akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın modeli deneyseldir. Araştırma verileri üniversite veri tabanından toplanmıştır. Araştırma sonunda bir dönem boyunca haftalık 60 dakika özel ders alan öğrencilerin akademik başarılarının, haftalık 30 dakika özel ders alan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Richardson, Kemp, Malinen ve Haultain (2013) tarafından yapılan “Yeni Zelanda Üniversitesi’ndeki Öğrencilerin Akademik Başarıları: Çalışmak Kazandırır mı?” isimli çalışmada bir işte çalışma süresinin öğrencilerin akademik başarılarındaki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel yöntemde yapılmış olup veriler çevrimiçi anket

yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna öğrencilerin akademik başarılarında bir işte çalışıp çalışmamanın etkisinin olmadığı ancak çalışma süresinin etkisinin olduğu saptanmıştır. Buna göre okul dışında bir işte çalışan öğrencilerden daha uzun süre çalışanların akademik başarıları daha düşüktür. Araştırmada yapılan analizde çalışan öğrencilerin hiç çalışmama durumlarında daha yüksek not ortalamasına sahip olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Forsyth, Story, Kelley ve McMillan (2009) “Başarı ve Başarısızlığa Neler Sebep Olur? Öğrencilerin Akademik Çıktılarına İlişkin Algıları” isimli araştırmalarında öğrencilerin akademik performanslarındaki başarı ve başarısızlıkları hangi nedenlerle açıkladığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını aynı nedenlerle açıkladıkları saptanmıştır. Bu nedenler başarısız olanlar için yetersiz çaba, yetersiz motivasyon ve yetenek veya zeka eksikliği olarak açıklanırken; başarılı olanlar için yüksek çaba, yüksek motivasyon ve iyi hazırlık olarak açıklanmıştır.

3.2.2. Öğrenme Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Ainscough, Leung ve Colthorpe (2020) “Nasıl Öğrenileceğini Öğrenmek: Gömülü Tartışma Panoları Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yeni Öğrenme Stratejileri Keşfetmelerine Yardımcı Olabilir mi?” isimli araştırmalarında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin anatomi ve fizyoloji dersinde küçük grup akran tartışma panolarının kullanılarak öğrenme stratejilerinin paylaşılması ile yeni öğrenme stratejilerinin öğrenilme düzeyinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %76’sının en az yeni bir öğrenme stratejisi öğrendikleri saptanmıştır. Yeni stratejileri benimseyen öğrencilerin bu stratejileri %33’ü akranlarından, %32’si tartışma panosundan ve %32’si de kendi kendine keşfetme yoluyla öğrendikleri tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun tartışma panolarının yeni öğrenme stratejilerini öğrenebilecekleri bir kaynak olarak yararlı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Castejón, Gilar, Veas ve Miñano (2016) “Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri, Hedef Oryantasyonu ve Benlik Kavramı Farklılıkları” isimli araştırmalarında yüksek, normal ve düşük düzey akademik başarıya sahip öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, hedef oryantasyonu ve benlik kavramı arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri dört farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda başarısız öğrencilerin öğrenme stratejileri, hedef oryantasyonu, akademik ve kişisel benlik kavramları, aile ilişkileri, dürüstlük ve istikrar testlerini tümünde düşük ortalamalara sahip

oldukları saptanmıştır. Buna karşın yüksek başarılı öğrencilerin incelenen tüm değişkenlerde düşük ve normal başarılı öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stott ve Hobden (2015) “Etkili Öğrenme: Fen Bilimleri Öğreniminde Üstün Yetenekli Yüksek Başarılı Bir Öğrencinin Kullandığı Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bir Durum Çalışması” isimli araştırmalarında yüksek akademik başarıya sahip üstün yetenekli bir öğrencinin üç yıl boyunca Fen Bilimleri dersinde kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sürecinde veriler görüşme, gözlem gibi farklı veri toplama yöntemleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda seçilen öğrencinin yeni bilgileri sorgulama, üzerine düşünme, organize etme ve bağlama olmak üzere dört farklı öğrenme stratejisi kullanarak Fen Bilimleri dersinde etkili öğrenme gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Bhagat, Vyas ve Singh (2015) “Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Farkındalıkları ve Karma Yöntemli Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Algıları” isimli araştırmalarında tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri farkındalıklarını belirlemeyi ve karma öğrenme yaklaşımlarını kullanma konusunda motive etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler ölçek ile toplanmış, nitel veriler ise görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç öğrenme stilinin farkında olmanın öğrencileri farklı öğrenme stratejileri ve karma öğrenme yaklaşımları kullanmaları konusunda motive ettiğiidir.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2003) tarafından yapılan “Kişilik, Öğrenme Yaklaşımı ve Akademik Performans Arasındaki İlişki” isimli araştırmada üniversite öğrencilerinin kişilikleri, öğrenme yaklaşımları ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi niceldir ve veriler iki farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımının akademik performans ile pozitif yönde bir ilişkisinin bulunduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrenme yaklaşımı ile kişilik arasında da bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen genel sonuç ise kişilik, öğrenme yaklaşımı ve akademik performans arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğudur.

3.2.3. Ders Çalışma Alışkanlıkları Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Sasi ve Hsu (2020), “Tayvanlı Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Dört Yıllık Lisans Eğitimi Karşılaştırması” isimli araştırmalarında Tayvan üniversitelerinde lisans eğitimi alan tüm sınıf düzeylerinden öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin daha iyi uyum sağladıkları ve daha etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada en düşük düzeyde çalışma alışkanlığına sahip sınıf düzeyi ise ikinci sınıflar olarak belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerinin tümünde en yüksek puana sahip olan alışkanlığın “derse zamanında gelme”, en düşük puana sahip olan alışkanlığın ise “ders kitaplarını takip konusunda sistemli olmak” olduğu saptanmıştır.

Kimiafar, Kasrineh ve Sarbaz (2020), “2016-2017 Akademik Yılı Meşhed Paramedikal Bilimler Okulu İlk ve Son Dönem Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları” isimli araştırmalarında paramedikal bilimleri okulu ilk ve son dönem öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli betimseldir. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çalışma alışkanlıkları orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin çoğunluğunun sınavlara, sınavdan bir gece önce çalıştıkları ve çalışma kaynaklarının çoğunlukla ders notları olduğu saptanmıştır. Ayrıca sabah çalışmayı tercih eden öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Vicente, Gonzales, Cabilan, Diaz, Sausa ve Ocampo (2018), “İşletme Bölümü Öğrencilerinin Benlik Saygıları, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Performansları” isimli araştırmalarında İşletme Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları, çalışma alışkanlıkları ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli betimseldir. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda görüş alınan öğrencilerin benlik saygısı, çalışma alışkanlıkları ve akademik performanslarının tümünün yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin benlik saygıları ile akademik performansları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarını okuma, not tutma ve kaynak kullanma açılarından ders çalışma alışkanlıkları ile akademik performansları arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu araştırmada elde edilen diğer bir önemli bulgudur.

Khan (2016), “Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler” isimli araştırmasında kolej öğrencilerinin cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumlarının çalışma alışkanlıkları üzerindeki

etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır ve veriler anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada cinsiyetin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip erkek öğrencilerin yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde ders çalışma alışkanlığına sahip olduğu saptanmıştır. Diğer yandan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin düşük düzeyde ders çalışma alışkanlığına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Nonis ve Hudson (2010), “Üniversite Öğrencilerinin Performansı: Çalışma Zamanı ve Çalışma Alışkanlıklarının Etkisi” isimli araştırmalarında üniversite öğrencilerinin ders çalışma sürelerinin ders çalışma alışkanlıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ders çalışılan sürenin kalitesinin öğrencilerin akademik performansları üzerinde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ancak bu etkinin üçüncü bir değişken olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olduğu da diğer bir sonuçtur. Ayrıca öğrencilerin ders çalışırken odaklanmaları, çalışılan sürenin akademik performans üzerindeki etkisini artırmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Modeli, Yöntemi ve Deseni

Araştırmanın birinci alt amacında başarılı öğrencilerin üniversite öncesi kademelere ilişkin başarılı olma nedenlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacında ise başarılı öğrencilerin başarılı olmalarında üniversite eğitimi sürecine ilişkin nedenlerin saptanması amaçlanmıştır. Birinci ve ikinci alt amaçlarında, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koyulması amaçlandığından (Karasar, 2016, s.109) araştırma tarama modelindedir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlediği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılarının nedenleri nitel veri toplama yöntemleri ile derinlemesine incelendiğinden, araştırma nitel yöntem özellikleri taşımaktadır. Ayrıca başarılı öğrencilerin başarı konusundaki öznel deneyimlerinin ortaya konulması ve başarı konusunda anlayış derinliği oluşturulması amaçlanmıştır (Leavy, 2017, s. 9) Araştırmanın deseni, nitel araştırma desenlerinden olgubilimdir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız

olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 69). Bu araştırmada incelenen olgu “akademik başarı”dır. Bu olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek (Yıldırım & Şimşek, 2016) olan genel akademik not ortalaması yüksek öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda akademik başarı olgusu ve nedenleri ayrıntılı şekilde ortaya konulmuştur.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçlarına ilişkin çalışma grubunu Gazi Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören ve genel akademik not ortalaması en yüksek olan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Seçilen fakülte, bölüm ve anabilim dallarından toplam 46 öğrenci seçilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Gazi Üniversitesi öğrencileri arasından seçilmesinde araştırmacının Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi olması ve bu üniversitede öğrenim gören öğrencilere daha kolay ve hızlı ulaşabileceği nedenlerinden ötürü amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Gazi Üniversitesi’ne bağlı fakültelerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu aşamada belirlenen ölçüt üniversiteye giriş sınavında en yüksek puanlarla öğrenci kabul etme olarak belirlenmiştir (ÖSYM, 2018). Bu fakülteler Diş Hekimliği, Eczacılık, Gazi Eğitim, Mimarlık ve Tıp fakültesi olmak üzere toplam beş fakülte olarak belirlenmiştir. Seçilen fakülteler içerisinde Gazi Eğitim Fakültesi’nde yer alan ve lisans düzeyinde öğrenci kabul eden toplam yedi bölümden 10 anabilim dalı seçilmiştir. Bunlar Eğitim Bilimleri Bölümü’nden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nden Müzik Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü’nden Fen Bilgisi Eğitimi ve Matematik Eğitimi, Özel Eğitim Bölümü’nden Zihin Engelliler Eğitimi ve Görme Engelliler Eğitimi, Temel Eğitim Bölümü’nden Sınıf Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nden Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’nden İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalları olarak seçilmiştir. Anabilim dallarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu ölçütler ise her bölümden en az bir anabilim dalının seçilmesi ve üniversiteye giriş sınavında yüksek puanla öğrenci alma olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre Gazi Eğitim Fakültesine bağlı anabilim dallarından; Fen Bilgisi Eğitimi, Görme Engelliler Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Matematik Eğitimi, Müzik Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Zihin Engelliler Eğitimi anabilim dalları

seçilmiş; Mimarlık Fakültesine bağlı anabilim dallarından ise Endüstriyel Ürünler Tasarımı anabilim dalı seçilmiştir. Çalışma grubunun homojen olması açısından eğitim dili İngilizce ve Türkçe olan iki farklı bölümün yer aldığı fakültelerde yalnızca Türkçe eğitim veren bölümler seçilmiştir.

Belirlenen fakülte, bölüm ve anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bir araştırmada çalışma grubu/örneklem belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, s. 91). Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde dikkate alınan ölçütler-Gazi Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde öğrenimine devam etmek, son sınıfta olmak ve görüşmenin yapıldığı dönemde genel akademik not ortalaması açısından bölümlerinde ilk beşte yer almak olarak belirlenmiştir. İlk beşte yer alan ve ulaşılabilen tüm öğrenciler görüşme yapmayı kabul etmiştir. Türkiye'de mevcut yükseköğretim sisteminde akademik başarının ölçütü öğrencilerin öğrenim süreleri boyunca vize ve final notlarından aldıkları puanlardır. Ancak bazı fakülte ve bölümlerde vize ve final notlarına ek olarak hazırlanan projeler ve farklı değerlendirme yöntemleri de puanlama ölçütleri arasındadır. Öğrencilerin son sınıf bahar döneminde sahip oldukları genel akademik not ortalamasının mezuniyet ortalamasına en yakın ortalama olması nedeniyle çalışma grubu son sınıf düzeyinde öğrencilerden seçilmiştir.

4.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Tablo 11

Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Birimlere İlişkin Bilgiler

FAKÜLTE	ANABİLİM DALI	ÖĞRENCİ SAYISI	SINIF DÜZEYİ
Diş Hekimliği		4	5
Eczacılık		3	5
Gazi Eğitim	Fen Bilgisi Eğitimi	3	4
	Görme Engelliler Eğitimi	3	4
	İngiliz Dili Eğitimi	3	4
	Matematik Eğitimi	3	4
	Müzik Eğitimi	3	4
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	4	4
	Sınıf Eğitimi	3	4
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	3	4
	Türkçe Eğitimi	3	4
	Zihin Engelliler Eğitimi	3	4
Mimarlık	Endüstriyel Ürünler Tasarımı	5	4
Tıp		3	6
TOPLAM		46	

Çalışma grubunun yaş durumlarına ilişkin bilgileri Tablo 12’de verilmiştir.

4.2.1.1. Çalışma Grubunun Yaş Durumuna İlişkin Bilgiler

Tablo 12

Çalışma Grubunun Yaş Durumuna İlişkin Bilgiler

Yaş	n
22	17
21	12
23	9
24	7
32	1
Toplam	46

4.2.1.2. Çalışma Grubunun Cinsiyet Durumuna İlişkin Bilgiler

Tablo 13

Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	n
Kadın	43
Erkek	3
Toplam	46

4.2.1.3. Çalışma Grubunun Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Bilgiler

Tablo 14

Çalışma Grubunun Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Bilgiler

Mezun Olunan Lise Türü	n
Anadolu Lisesi	18
Anadolu Öğretmen Lisesi	17
Güzel Sanatlar Lisesi	3
Fen Lisesi	2
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2
Genel Lise	2
İmam-Hatip Lisesi	2
TOPLAM	46

4.2.1.4. Çalışma Grubunun Lise Başarı Puanlarına İlişkin Bilgiler

Tablo 15

Çalışma Grubunun Lise Başarı Puanlarına İlişkin Bilgiler

Başarı Puanı	n	Başarı Ortalaması
92	8	87
90	7	
80	6	
88	5	
87	4	
91	2	
83	2	
84	2	
79	2	
97	1	
95	1	
82	1	
98	1	
86	1	
75	1	
94	1	
85	1	
TOPLAM	46	

Tablo 16

Çalışma Grubunun Lise Başarı Puanı Aralıklarına İlişkin Bilgiler

Başarı Puan Aralığı	n
90-100	21
89-80	21
79-70	3
TOPLAM	46

4.2.1.5. Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Tablo 17

Çalışma Grubunun Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Anne Eğitim Düzeyi	n
İlkokul	20
Ortaokul	9
Lisans	8
Lise	7
Ön Lisans	1
Yüksek Lisans	1
TOPLAM	46

4.2.1.6. Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Tablo 18

Çalışma Grubunun Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Baba Eğitim Düzeyi	n
Lise	13
İlkokul	10
Lisans	10
Ortaokul	9
Yüksek Lisans	3
Doktora	1
TOPLAM	46

4.2.1.7. Çalışma Grubunun Anne Mesleğine İlişkin Bilgiler

Tablo 19

Çalışma Grubunun Anne Mesleğine İlişkin Bilgiler

Anne Mesleği	n
Ev Kadını	31
İşçi	4
Öğretmen	2
Hemşire	1
Eczacı	1
Yönetici	1
İç Mimar	1
Laborant	1
Esnaf	1
Bilgisayar İşletmeni	1
İş Güvenliği Uzmanı	1
Emekli	1
TOPLAM	46

4.2.1.8. Çalışma Grubunun Baba Mesleğine İlişkin Bilgiler

Tablo 20

Çalışma Grubunun Baba Mesleğine İlişkin Bilgiler

Baba Mesleği	n
Emekli	9
İşçi	7
Esnaf	5
Memur	5
Serbest Meslek	5
Çiftçi	2
Yönetici	2
Eczacı	1
Öğretmen	1
Biyolog	1
Hekim	1
Mühendis	1
İmam	1
Şoför	1
Aşçı	1
Astsubay	1
Öğretim Görevlisi	1
Çalışmıyor	1
TOPLAM	46

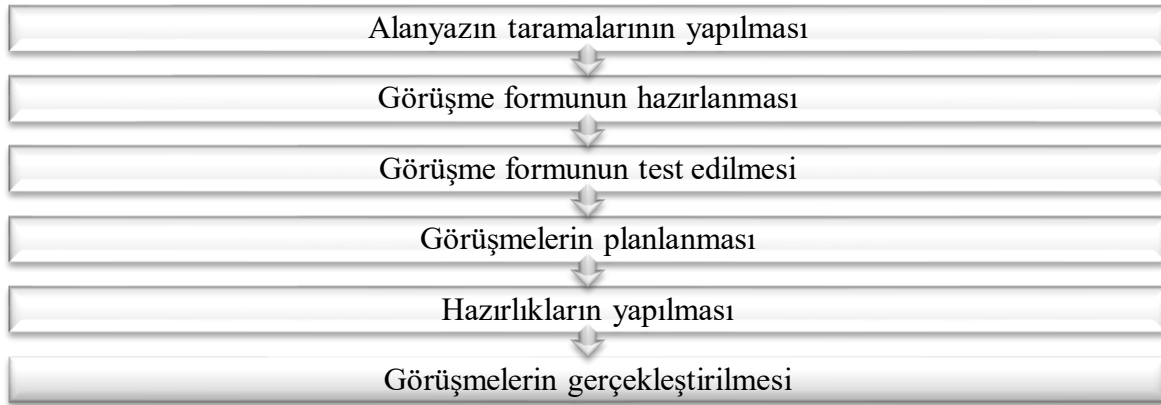
Tablo 21

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Genel Bilgiler

FAKÜLTE	ANABİLİM DALI	ÖĞRENCİ SAYISI	SINIF DÜZEYİ	YAŞ	CİNSİYET		GANO/4
					K	E	
DİŞ HEKİMLİĞİ		4	5	22	✓	-	3,54
				22	✓	-	3,54
				23	✓	-	3,51
				24	✓	-	3,49
ECZACILIK		3	5	24	-	✓	3,96
				22	✓	-	3,80
				24	-	✓	3,54
GAZİ EĞİTİM	FEN BİLGİSİ	3	4	22	✓	-	3,85
				22	✓	-	3,77
				22	✓	-	3,63
	GÖRME	3	4	32	✓	-	3,84
				21	✓	-	3,81
				21	✓	-	3,75
	İNGİLİZCE	3	4	23	✓	-	3,80
				23	✓	-	3,71
				23	✓	-	3,70
	MATEMATİK	3	4	22	✓	-	3,14
				21	✓	-	3,05
				21	✓	-	3,00
	MÜZİK	3	4	22	✓	-	3,78
				21	✓	-	3,71
				21	✓	-	3,69
	PDR	4	4	22	✓	-	3,84
				22	✓	-	3,68
				22	✓	-	3,64
				21	✓	-	3,64
	SINIF	3	4	21	✓	-	3,74
				21	✓	-	3,74
				21	✓	-	3,73
	SOSYAL	3	4	22	✓	-	3,68
				22	✓	-	3,58
				24	✓	-	3,52
	TÜRKÇE	3	4	23	-	✓	3,80
				21	✓	-	3,68
				21	✓	-	3,68
	ZİHİN ENGELLİLER	3	4	22	✓	-	3,64
				22	✓	-	3,60
				23	✓	-	3,55
MİMARLIK	ENDÜSTRİYEL ÜRÜNLER TASARIMI	5	4	24	✓	-	3,39
				24	✓	-	3,30
				22	✓	-	3,29
				22	✓	-	3,26
				23	✓	-	3,23
TIP		3	6	23	✓	-	3,65
				23	✓	-	3,63
				24	✓	-	3,59
TOPLAM		46			43	3	

4.3. Veri Toplama Yöntemleri, Araçları ve Verilerin Toplanması

Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre başarılı olma nedenlerinin belirlendiği araştırmada veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yüksek başarılı üniversite öğrencilerinin başarılı olma nedenlerinin saptanabilmesi için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda önceden hazırlanan sorular sorulur ve görüşme sırasında sorular üzerinde değişiklik yapılabilir (Kumar, 2011, s. 154; Sönmez & Alacapınar, 2017, s. 185). Verilerin toplanması sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s. 136) belirttiği aşağıdaki adımlar izlenmiştir.



Şekil 6. Görüşme tekniğinde uygulanan adımlar

1. Alanyazın Taramalarının Yapılması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanması sürecinin ilk adımı olarak öncelikle yükseköğretimde akademik başarıyı etkileyen ve çalışma grubu olarak çoğunlukla üniversite öğrencilerinin seçildiği lisansüstü tez ve araştırma makaleleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrencilerin kişisel özellikleri, sosyo-ekonomik durumları, ders çalışma alışkanlıkları, sosyal yaşama katılım ve üniversitenin özelliklerinin akademik başarılarında etkili olduğu saptanmıştır.

2. Görüşme Formunun Hazırlanması

İlgili alanyazının taranmasının ardından araştırmacı tarafından bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunda yer alan sorular araştırmanın amacına uygunluğu açısından ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve araştırmanın amacına doğrudan hizmet etmeyeceği düşünülen sorular çıkarılmıştır. Hazırlanan formda yer alan soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığı konusunda nitel araştırma yöntemine hâkim iki

program geliştirme uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form içerik ve biçim özellikleri açısından düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda daha önce tablo şeklinde hazırlanan görüşme formu, soruların alt alta sıralanması şeklinde düzenlenmiş ve ses kaydı alınmasına izin vermeyen öğrencilerin olabileceği düşünülerek sorular arasına araştırmacının görüşme notlarını alabileceği boşluklar yerleştirilmiştir. Bazı sorular, uzman görüşleri doğrultusunda temel soruların altına yerleştirilerek sonda sorular haline getirilmiştir. Ayrıca farklı temel soruların altında yer alan ancak aynı amaca hizmet eden sorular, kendilerine uygun temel sorular altına yerleştirilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

3. Görüşme Formunun Test Edilmesi

Gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından araştırmanın asıl çalışma grubuna dâhil edilmeyen ve yüksek başarı gösteren farklı sınıf düzeylerinden 15 üniversite öğrencisi ile pilot uygulama yapmak amacıyla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda görüşme sorularına farklı sondalar eklenerek verilerin niteliğini artırılması hedeflenmiştir. Bu uygulama sonucunda; görüşme formuna öğrencilerin başarılarını etkileyen bir unsur olarak “*eğitim ve öğretim programları*” bölümü eklenmiştir.

Uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda araştırmanın asıl çalışma grubuna uygulanacak yarı yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Bu form (EK-3) “Kişisel Bilgiler” ve “Başarılı Olma Nedenlerine İlişkin Görüşler” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, tekrar alınan ders sayısı, mezun olunan lise türü, lise başarı puanı, mezun olunan lise türü ve anne-babanın eğitim durumu ve meslekleri gibi farklı değişkenlere ait bilgilere ulaşılması amaçlanan 13 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin geçmiş akademik başarı durumları, sınıf içi ve dışındaki ders çalışma durumları, öğretim elemanları, eğitim ve öğretim programları, ekstra program ve üniversitenin fiziki koşullarına ilişkin bilgilere ulaşılması amaçlanan üç temel soru ve 14 alt soru (sonda) bulunmaktadır.

4. Görüşmelerin Planlanması

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’na başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır (EK-1, EK-2). Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin belirlenmesinde bölüm ve anabilim dalı başkanlıkları, fakülte sekreterlikleri ve öğrenci danışmanlarından yardım alınmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin isim ve

iletişim bilgileri Diş Hekimliği Fakóltesi, Eczacılık Fakóltesi ve Gazi Eğitim Fakólterinde öğrenci danışmanlarından alınmış, Mimarlık Fakóltesinde anabilim dalı başkanlığından alınmış ve Tıp Fakóltesinde ise fakólte yönetim kurulundan çıkan izin sonrasında fakólte öğrenci işlerinden alınmıştır. Yapılacak görüşmelerin gün, saat ve yer bilgilerinin belirlenebilmesi için öncelikle öğrencilerin ders programları anabilim sayfalarından indirilerek incelenmiştir. Ders saatlerine göre uygun olarak bazı öğrencilere kampüs içinde ulaşılmıştır. Kampüs içinde ulaşılamayan öğrencilere ise daha önce anabilim dalı başkanlıklarından alınan iletişim bilgileri yoluyla ulaşılmış, görüşmelerin yapılacağı gün, saat ve yer bilgileri belirlenmiştir.

5. Görüşme İçin Hazırlıkların Yapılması

Araştırmacı tarafından görüşme yapılacak mekânların belirlenmesi, bu mekânların öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için hazırlanması (oturma düzeni, ikramlar vb.) ve görüşme formlarının çoğaltılması gibi hazırlıklar yapılmıştır. Görüşmeler genellikle ses kaydının yapılmasına imkân verecek şekilde gürültüsüz ve az insanın bulunduğu mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çoğunlukla ilgili fakólterdeki diğer öğrencilerinin derste oldukları zamanlarda sessiz olan fakólte kantinlerinde ve tez danışmanının ofisinde gerçekleştirilmiştir. Mimarlık Fakóltesi Endüstri Ürünleri Tasarımı Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından ise araştırmacıya bir görüşme ofisi tahsis edilmiştir.

6. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

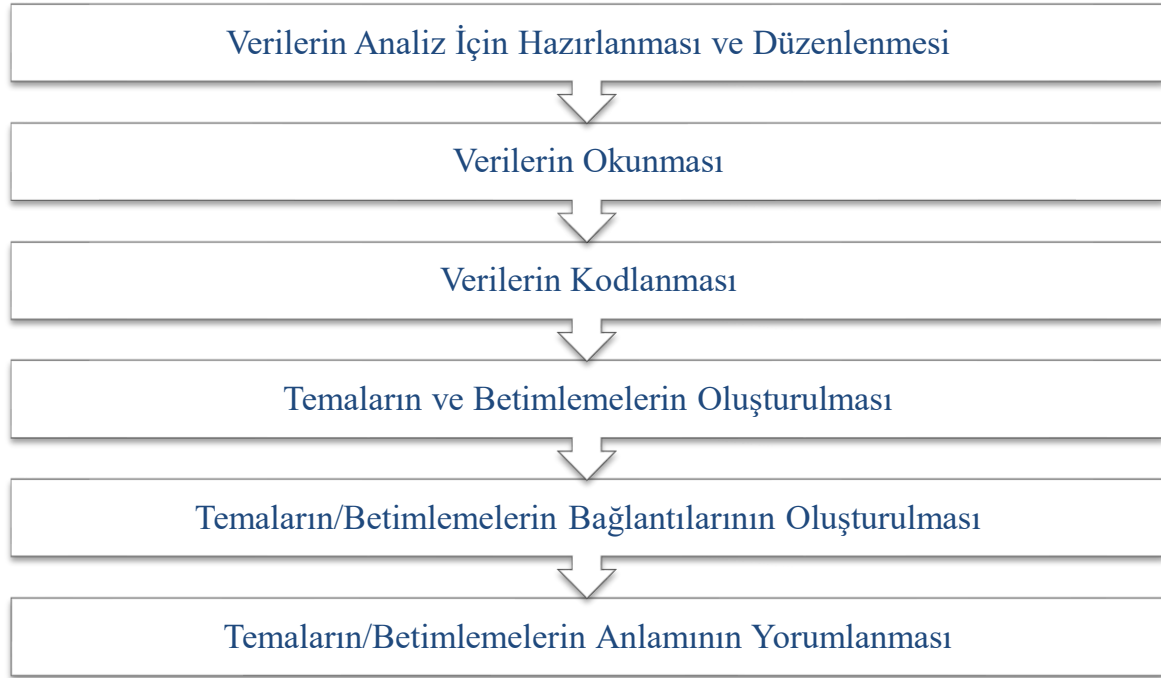
Bu aşamada öğrencilerle gönüllölük esasına uygun olarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sürecinde öğrencilerden alınan sözlü izinler doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencileri yönlendirecek, görüşmelerin nesnelliliğini engelleyecek herhangi bir müdahaleden kaçınılmıştır.

Öğrencilerle görüşme yapmadan hemen önce araştırmanın amacı açıklanmış, görüşlerinin ve kişisel bilgilerinin araştırma dışında başka herhangi bir amaç için kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 10 haftada tamamlanmıştır. Görüşmelerden en kısa görüşme 25 dakika, en uzun görüşme ise 150 dakika sürmüştür.

4.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler yoluyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaştırmaktır (Yıldırım & şimşek, 2016, s. 242).

İçerik analizinde aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir (Creswell, 2017, s. 194).



Şekil 7. İçerik analizinin aşamaları. Kaynak: Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

4.4.1. Verilerin Analiz İçin Hazırlanması ve Düzenlenmesi

Görüşmeler sırasında her bir öğrenci için görüşme formunun üst köşesine öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte veya bölümü temsil eden kısaltma ve görüşme önceliğini belirten numaradan oluşan TIP1, MÜZİK2, ECZ3 şeklinde kodlar verilmiştir (EK-3). Görüşmeler tamamlandığında alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Daha sonra her bir soruya ilişkin verilen cevaplar görüşme formunda ilgili sorunun altında olacak şekilde bilgisayar ortamında düzenlenmiştir.

4.4.2. Verilerin Okunması

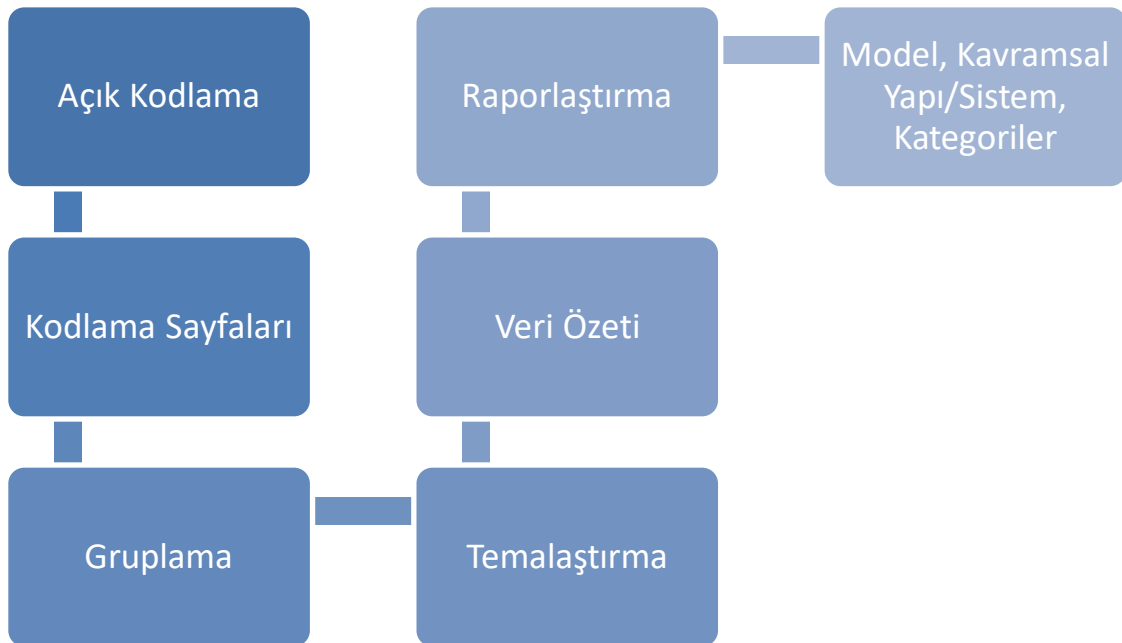
Bu aşamada bilgisayar ortamına aktarılan görüşme kayıtlarının tamamı sırasıyla hiçbir müdahalede bulunulmadan araştırmacı tarafından okunmuştur. Bu okuma sürecinde derinlemesine düşünme yoluyla görüşmeciler tarafından belirtilen görüşlerin birbiriyle olan bağlantısı kurularak araştırılan olgu olan akademik başarıya yönelik genel bir fikir edinilmiştir.

4.4.3. Verilerin Kodlanması

Elde edilen görüşlerin okunmasının ardından orijinal fikirler araştırmacı tarafından benzerlik ve farklılıklarına göre renklendirilmiştir. Renklendirme yoluyla gruplanan orijinal fikirlerden benzer olanlar kendi içlerinde tekrar gruplandırılmış ve aynı ifadeler tek bir cümle haline getirilerek kod ifadeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar frekanslarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

4.4.4. Temaların Oluşturulması

Orijinal fikirlerden elde edilen kodlar bir tablo üzerinde alt alta yazılmış ve alt temaların oluşturulması için benzerliklerine göre renklendirilmiştir. Bu benzerlikler kendi içerisinde gruplandırılarak aynı bağlam içerisine giren kodlar birleştirilerek bu kodlar için alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ve temaların oluşturulmasında tümevarımsal yaklaşım baskın olarak kullanılmıştır. Bu yaklaşımın aşamaları Şekil 8’de sunulmuştur. Tümevarımsal yaklaşımda veriler özelden genele doğru analiz edilir yani diğer bir deyişle özel durumlar gözlemlenerek daha genel bir yargıya varılır (Chinn & Kramer, 1999). Bu bağlamda öğrenci görüşlerinden elde edilen kodlar ve bu kodların gruplandırılmasıyla oluşan alt temalardaki benzerlikler düşünülerek tema isimleri oluşturulmuştur.



Şekil 8. Tümevarım yaklaşımı. Kaynak: Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (1999). *Theory and nursing integrated knowledge development*. St. Louis: Mosby Year Book kaynağından araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

4.4.5. Temaların Bağlantılarının Oluşturulması

Ortaya çıkan kodlardan alt temaların ve alt temalardan da kapsayıcı olan temaların oluşturulmasında öğrencilerin orijinal fikirlerine bağlı kalınarak “başarılı olma nedeni” bağlantısının kullanılmasına dikkat edilmiştir. Analiz süreci sonunda toplamda 12 tablo ortaya çıkmıştır. Tablolar, alt amaca ulaşmak için sorulan sorulardan elde edilen verilerin analiziyle elde edilen tema, alt tema, kod ve kodların tekrar sayısı olan frekanslardan oluşmuştur.

4.4.6. Temaların Anlamının Yorumlanması

Her bir tablo, araştırmada incelenen olgu olan akademik başarı çerçevesinde alanyazında ortaya konulmuş kuramlar, daha önce yapılmış araştırmalar ve orijinal öğrenci görüşleri kullanılarak yorumlanmıştır.

4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması sürecinde yapılan işlemler Tablo 22’de belirtilmiştir.

Tablo 22

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Sürecinde Yapılanlar

Geçerlik ve Güvenirlik Aşamaları			Araştırmada Yapılanlar
Geçerlik	İnandırıcılık	Uzun Süreli Etkileşim	Araştırmacı, yapılan görüşmeler sürecinde öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlayabilmek amacıyla görüşme süresini uzun tutmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere görüşme dışında sorular sorulmuş ve kendilerini daha rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Ayrıca her bir görüşme sonunda alınan ses kayıtları yazıya aktarılmıştır.
		Derinlik Odaklı Veri Toplama	Verilerin yazıya aktarılmasından sonra sonuçlar araştırmacı tarafından birkaç kez birbirleriyle karşılaştırılarak okunmuştur. Okunan veriler eleştirel bir anlayışla araştırmanın amacı olan öğrencilerin akademik başarı nedenlerinin belirlenmesine hizmet etmesi açısından incelenmiştir.
		Uzman İncelemesi	1. Veri toplama aracı olan görüşme formu hazırlanırken iki program geliştirme ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından formun araştırmanın amacına uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. 2. Toplanan veriler tablolastırılmadan önce nitel araştırma konusunda deneyimli iki program geliştirme uzmanı tarafından farklı zamanlarda incelenmiş ve araştırmacıya dönüt verilmiştir. 3. İçerik analizi sonucunda oluşturulan tablolarda, kodların birbirleri ve alt temalar ile alt temaların temalar ile ilişkisinde yine iki program geliştirme uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
	Aktarılabirlik	Ayrıntılı Betimleme	Verilerin olabilecek en nesnel haliyle sunulması amacıyla tablolar yorumlanırken görüşmeci ifadeleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.
		Amaçlı Örneklem	Araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır.
Güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık İncelemesi	Araştırmada tutarlık incelemesi aşamasında tez danışmanı yapılan görüşmelerin birkaçında kısa süreli gözlem yaparak araştırmacıya dönüt vermiştir.
	Teyit Edilebilirlik	Teyit İncelemesi	Araştırma süresince elde edilen tüm doküman, görüşme formları, ses kayıtları gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere araştırmacı tarafından saklanmıştır.

Araştırmanın yöntem süreci Tablo 23’de özetlenmiştir.

Tablo 23

Araştırmanın Yöntem Süreci

Araştırmanın Modeli	Araştırma Yöntemi	Çalışmanın Temel Amacı	Çalışmanın Alt Amaçları	Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
Betimsel	Nitel	Temel Amaç: Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılı olma nedenlerinin saptanması	1. Alt Amaç: Üniversite öncesi kademelere ilişkin akademik başarı nedenlerinin saptanması 2. Alt Amaç: Üniversite eğitimi sürecine ilişkin akademik başarı nedenlerinin saptanması	Gazi Üniversitesi’ne bağlı Diş Hekimliği, Eczacılık, Gazi Eğitim, Mimarlık, Tıp Fakültelerinin son sınıf düzeyinde öğrenim gören ve genel akademik not ortalaması en yüksek olan üniversite öğrencileri	Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi

BÖLÜM V

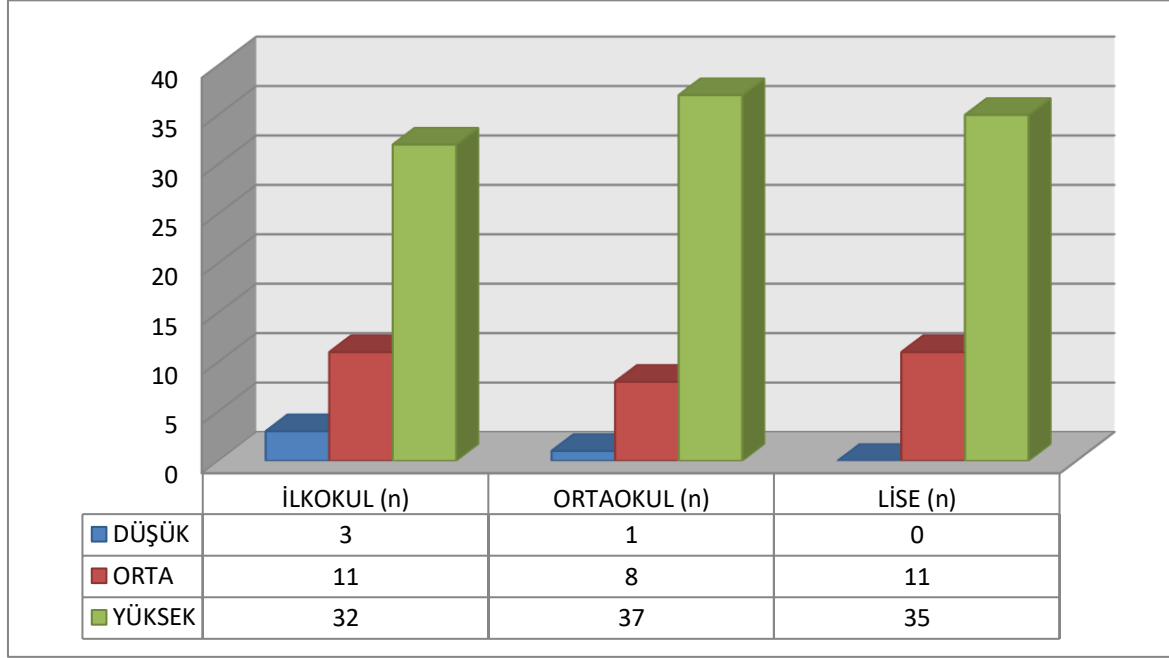
BULGULAR VE YORUM

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite öncesi kademeler olan ilkokul, ortaokul ve lisede karne notlarını temele alarak ifade ettikleri akademik başarı düzeyleri, bu akademik başarılarının nedenleri, her üç kademede de katıldıkları sosyal faaliyetlerle ilgili görüşleri temele alınmıştır. Ayrıca bölüm ve üniversite tercih süreçlerine ait görüşleri de üniversite öncesi kademelerle ilişkili şekilde yorumlanarak ilgili başlıklar altında sıralanmıştır.

Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite öncesi kademelerdeki akademik başarı düzeyleri ve başarılı olma nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

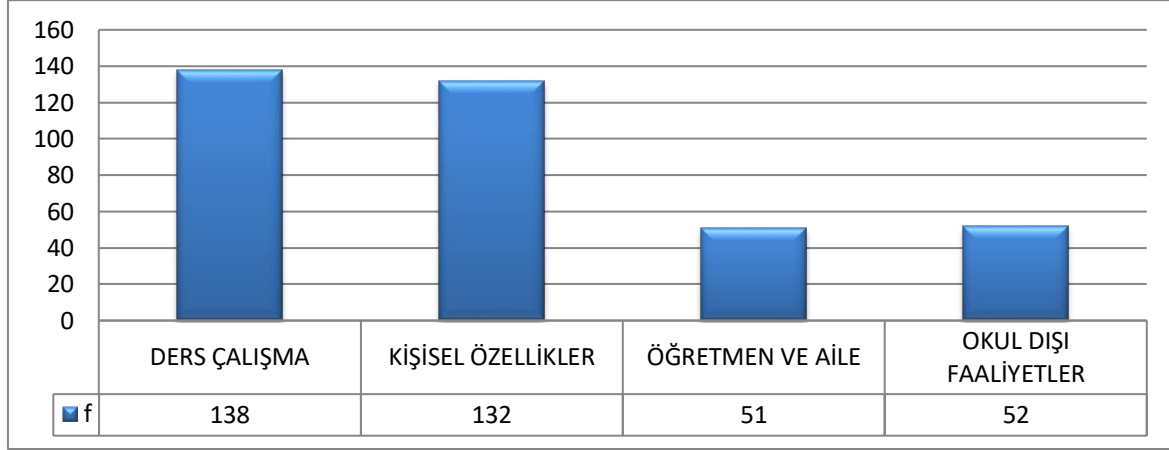
5.1.1. Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Düzeyleri ve Başarılı Olma Nedenlerine İlişkin Görüşleri



Şekil 9. Öğrencilerin üniversite öncesi eğitim kademelerindeki akademik başarı düzeyleri

Şekil 9 incelendiğinde yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin ilkökul, ortaokul ve lisedeki başarı düzeylerini “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre üniversite kademesinde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin çoğunluğunun üniversite öncesi eğitim kademelerinde de yüksek başarıya sahip olduğu saptanmıştır (İlkokul, n:32; Ortaokul, n:37; Lise, n:35). Öğrencilerin bir önceki öğrenim kademelerindeki akademik başarıları, gelecek öğrenim kademelerindeki başarılarını yordayan önemli değişkenler arasındadır (Şimşek, 2012). Yapılan araştırmalarda da öğrencilerin önceki akademik başarılarının sonraki eğitim kademelerindeki başarıları ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Begük, 1997; Çetin, Mahir & Özdemir 2006; Önen & Demirtaşlı, 2004; Peker, 2003). Bunun yanı sıra öğrencilerin sadece dörtte biri orta düzey akademik başarıya sahip olduklarını ifade ederken (İlkokul, n:11; Ortaokul, n:8; Lise, n:11), düşük başarıya sahip olduğunu belirten öğrenci yok denecek kadar azdır (İlkokul, n:3; Ortaokul, n:1; Lise, n:0). Bu bağlamda, öğrencilerin üniversite öncesi kademelerden itibaren eğitim yaşamları süresince, devam eden yüksek akademik başarıya sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum üniversite öncesi akademik başarının, öğrencilerin üniversite kademesindeki başarılarına zemin hazırlayan önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Üniversitede yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki akademik başarılarının nedenleri incelendiğinde, bu nedenlerin “Ders Çalışma”, “Kişisel Özellikler”, “Öğretmen ve Aile” ve “Okul Dışı Faaliyetler” olmak üzere dört tema altında toplandığı saptanmıştır. Öğrencilerin üniversite öncesi kademelerdeki akademik başarı nedenlerine ilişkin temaların dağılımı Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Öğrencilerin üniversite öncesi kademelerde akademik başarı göstermelerinin nedenleri

Şekil 2 incelendiğinde, yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite öncesi kademeler olan ilkokul, ortaokul ve lisedeki akademik başarılarına ilişkin görüşleri çoğunlukla ders çalışma teması altında toplanmıştır. Öğrenci başarısına etki eden ikinci sıradaki tema kişisel özelliklerdir. Bunun yanı sıra öğretmen- aile ve okul dışı faaliyetler temaları da öğrencilerin başarılı olma nedenleridir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin nedenler hem kademeye hem de temalara göre karşılaştırmalı biçimde Tablo 24-25-26-27’de sunulmuştur.

5.1.1.1. Ders Çalışma Temasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir neden olarak ifade edilen ders çalışma temasına ilişkin görüşleri kademelere ve akademik başarı düzeylerine göre Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Ders Çalışma Temasına İlişkin Görüşleri

TEMA	BAŞARI DÜZEYİ	İLKOKUL	f	ORTAOKUL	f	LİSE	f	T
DERS ÇALIŞMA	YÜKSEK	Düzenli/planlı ders çalışma	18	Düzenli/planlı ders çalışma	22	Düzenli/planlı ders çalışma	25	
		Ödev yapma	14	Stratejik ders çalışma	5	Stratejik ders çalışma	10	
		Tekrar yapma	3	Ödev yapma	5	Uzun süreli ders çalışma	3	
				Tekrar yapma	3			
		Ara Toplam	35	Ara Toplam	35	Ara Toplam	38	108
	ORTA	Ödev yapma	2	Düzenli ders çalışma	3	Düzenli ders çalışma	5	
		Tekrar yapma	1	Tekrar yapma	2	Sistematisik ders çalışma	1	
				Stratejik ders çalışma	1	Stratejik ders çalışma	1	
				Gereğinden fazla ders çalışmama	1	Kütüphanede ders çalışma	1	
		Ara Toplam	3	Ara Toplam	7	Ara Toplam	8	18
	DÜŞÜK	Düzenli ders çalışmama	8	Düzenli ders çalışmama	1	Düzenli ders çalışmama	3	
		Verimli ders çalışmama	1	Verimli ders çalışmama	1	Sadece ilgi duyulan derslere çalışma	1	
		Ara Toplam	9	Ara Toplam	2	Ara Toplam	4	15
		GENEL TOPLAM	47	GENEL TOPLAM	44	GENEL TOPLAM	50	141

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin belirtmiş oldukları akademik başarı nedenleri en fazla ders çalışma teması altında toplanmıştır. Buna göre tüm kademelerde yüksek akademik başarıya sahip olan öğrenciler, düzenli ders çalışmanın başarılı olmalarında en önemli etken olduğunu açıklamışlardır. Düzenli ders çalışmayı başarılı olma nedeni olarak belirten bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“İlkokulda yaz dönemleri de dâhil olmak üzere her gün muhakkak bir süre çalışırdım.” (ZİHİN-2)

“Özellikle 8.sınıfta günü gününe çalışıyordum. Günde 200 soru çözme limitim vardı ve o 200 soruyu muhakkak çözüyordum.” (DİŞ-2)

“Lisede haftada bir ders yapıyorduk ama muhakkak ben günlük olarak ses açma teknikleri, nefes teknikleri gibi ne yapabiliyorsam günlük olarak çalışıyordum.” (MÜZİK-1)

Verimli ders çalışma, daha önceden belirlenmiş öncelikler ve hedefler ile planlı bir şekilde zamanın etkili yönetimidir (Yeşilyaprak, 2003). Bu süreçte davranışların çoğunluğu bireylerin kendi kendine belirlediği standartlar ve bireyin kendi davranışlarını

değerlendirmesi ile başlar ve düzenlenir (Kesgin, 2006). Sosyal bilişsel kurama göre sahip olunması gereken beş temel özellikten biri olan öz düzenleme becerisinde bireyler öz düzenlemeyi bir beceri haline getirmeli ve etkili bir biçimde uygulayacak inanç ve iradeye sahip olmalıdır (Multon, Brown & Lent, 1991). Kendi kendini düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini tasarlamaları ve yönlendirmesi anlamına gelir. Üniversite öncesi kademelerde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin de bu süreci en iyi şekilde yönettikleri söylenebilir. Eren (2011) ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin ders çalışma alışkanlığına sahip olmaları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelenay (2019) tarafından yapılan çalışmada da ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarılarının, alışkanlığa sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile Tablo 24’te yer alan düzenli ders çalışan öğrencilerinin her üç kademe de de yüksek akademik başarıya sahip olması sonucu paralellik göstermektedir.

Üniversite öncesi her üç kademede de düşük akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrenciler, başarısız olma nedenlerini düzenli ders çalışmamaları olarak ifade etmişlerdir. Buna göre ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde yüksek, ortaokul ve lise kademelerinde orta düzey akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrencilerin bu başarılarında en fazla etkisi olduğunu belirttikleri düzenli ders çalışma nedeni ile düşük düzey akademik başarıya sahip olan öğrencilerin düzenli ders çalışmaları nedeni birbirini desteklemektedir.

Buna göre yüksek ve orta düzey akademik başarılı olmalarında düzenli ders çalışmalarını neden olarak ifade eden öğrencilerle,

Düzenli ders çalışmamanın başarısız olmalarında etkisinin olduğunu ifade eden öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İlkokulda bir çalışma düzenim yoktu. Günlük çalışmazdım.” (ECZ-1)

“Ortaokulda oturup da planlı programlı bir çalışma yapmadım.” (FEN-2)

“Lisede mesela sınava son iki ay kala çok çalıştım ama düzenli olmadığı için pek fayda etmedi.” (MAT-3)

Demirezen ve Akhan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunlukla ders çalışmayı sevmelerine rağmen sıkıcı buldukları, ders çalışmayı yapılması zorunlu bir görev olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada görüşlerine başvuru alan öğrenciler, gelecekte başarılı olabilmek, iyi bir liseye devam edebilmek, üniversiteyi

kazanıp iyi bir meslek sahibi olabilmek için derslerine düzenli olarak çalışmaları gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin ilkokul ve ortaokul düzeyinde sıklıkla belirttikleri diğer bir neden ödev yapmaktır. Özellikle ilkokul düzeyinde öğrencilerin ödevlerini yapmaları, ders çalışmaları sahip olmaları gereken en temel sorumluluklarıdır. Ödevler derste öğrenilen konuları pekiştirmek, öğrenme eksikliklerini gidermek veya yeni bir konuya hazırlık yapmak için verilebilir (Ok & Çalışkan, 2019). Şenkal (2020) araştırmasında, öğrencilerin derslerle ilgili evde yaptıkları çalışmalarda ilk sırada ödev yapmanın yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğrenciler ödev yapmalarının nedeni olarak da öğrenme ve sorumlulukları olduğunu düşündükleri gibi nedenler belirtmişlerdir. Ok ve Çalışkan (2019), öğretmenlerin üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ödev vermedeki temel amaçlarının öğrencilerin bilgileri pekiştirmeleri ve sorumluluk duygusunun gelişmesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ödev yapma ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“İlkokuldayken düzenli çalışırdım ve ödevlerimi düzenli yapardım. Ödevlerim evde kontrol edilirdi.” (DİŞ-1)

“Okuldan eve gelip hemen ödevlerini yapan bir öğrenciydim.” (TIP-3)

Ortaokul ve lise kademesinde ikinci yüksek frekansa sahip olan sistematik ve stratejik ders çalışma önemli bir bulgudur. Öğrenciler stratejik ve sistematik bir şekilde ders çalışmalarının başarılı olmalarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıkları arttıkça yine kendilerine en uygun ders çalışma koşullarını belirledikleri söylenebilir. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Aslında böyle yaş ilerledikçe çalışma sıklığım daha stratejik oldu. İşte böyle her gün ders çalışmak değil de kendimi daha çok tanımaya başlamanla birlikte ona göre bir çalışma planı oluşturmaya başladım.” (MAT-2)

“Lisede tamamen sınava yönelik çalışmaya başladım.” (PDR-3)

İlkokul ve ortaokulda yüksek ve orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler, derslerini düzenli bir biçimde tekrar etmelerini başarılı olma nedeni olarak ifade etmişlerdir. Loftman (1975), düzenli olarak gerçekleştirilen ders tekrarlarının ve ödev hazırlamanın da ders çalışma alışkanlıkları kapsamında akademik başarı üzerinde etkili

olduğunu ifade etmektedir. Ortaokul ve lise kademesinde başarılı olma nedeni olarak en fazla düzenli çalışma ifade edilirken, ilkokul kademesinde dersleri tekrar etmenin daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Tekrar etmenin en önemli özelliği öğrenme, düşünme ve hatırlama konularındaki bağlantının kurulmasıdır. Düzenli tekrarlar var olan bilginin korunması, yeni öğrenilen bilgileri yönlendirme ve kullanma miktarını da artıracaktır (Güleryüz, 2016). Bu durumda özellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde düzenli tekrar yapmak öğrencilerin daha sonraki kademelere temel oluşturacak bilgileri kalıcı şekilde öğrenmelerini sağlayacağı düşünülebilir.

Bu konuda öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir:

“Günlük belki yarım saat çalışırdım. O yarım saatlerde de ders tekrarı yapardım.”

(ECZ-1)

“Sevdiğim dersleri eve gelince tekrar ederdim.” (MÜZİK-3)

“İlkokulda dersten sonra eve gelince mutlaka tekrar yapardım.” (MİMAR-3)

5.1.1.2. Kişisel Özellikler Temasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir neden olarak ifade edilen kişisel özellikler temasına ilişkin görüşleri kademelere ve akademik başarı düzeylerine göre Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Kişisel Özellikler Temasına İlişkin Görüşleri

TEMA	BAŞARI DÜZEYİ	İLKOKUL	f	ORTAOKUL	f	LİSE	f	T
KİŞİSEL ÖZELLİKLER	YÜKSEK	Okulu sevmeye	10	Dersleri etkili dinleme	5	Mesleki hedefinin olması	7	
		Dersi etkili dinleme	8	İyi bir lise kazanma hedefi	4	İlgi duyulan alan seçimi	7	
		Sorumluluk bilincine sahip olma	6	Özgüvenli olma	3	Dersi derste öğrenme/Dersi etkili dinleme	8	
		Başarılı olma isteği	5	Başarılı olma isteği	3	Başarılı olma isteği	6	
		Hırslı olma	5	Azimli olma	3	Hırslı olma	5	
		Ders çalışmayı sevmeye	3	Dersi derste öğrenme	2	Ders çalışmayı sevmeye	4	
		Ara Toplam	37	Ara Toplam	20	Ara Toplam	37	94
	ORTA	Başarılı olma isteği	2	Sınav stresi yaşamama	2	Dersi derste öğrenme	2	
		Okuma-yazmayı çabuk öğrenme	1	Başarı farkındalığının artması	1	Alan değiştirme	1	
		Hırslı olma	1	Azimli olma	1	Özgüvenli olma	1	
		Azimli olma	1	Dersleri etkili dinleme	1	Devamsızlık yapmama	1	
		Ön sıralarda oturma	1	Arkadaşlarla iyi ilişkiler kuramama	1	Akademik altyapının sağlam olması	1	
						Olumsuz arkadaş çevresini değiştirme	1	
		Ara Toplam	6	Ara Toplam	6	Ara Toplam	7	19
	DÜŞÜK	İçe kapanık olma	2	İçe kapanık olma	2	Liseye uyum sağlayamama	5	
		Derslere karşı ilginin az olması	1	Derslere karşı ilginin az olması	1	Yanlış alan tercihi	3	
		Bilişsel yetersizlik	1	Öğretmenleri sevmeme	1	Üniversite farkındalığının oluşmaması	1	
		Sınıf ortamına uyum sağlayamama	1	Odaklanamama	1	Derslerle karşı ilginin az olması	1	
		Arka sırada oturma	1	Ders çalışmayı sevmeme	1	Başarı farkındalığının olmaması	1	
		Ara Toplam	6	Ara Toplam	6	Ara Toplam	11	23
		GENEL TOPLAM	49	GENEL TOPLAM	32	GENEL TOPLAM	55	136

Öğrencilerin üniversite öncesi kademelerdeki akademik başarılarının nedenlerine ilişkin olarak ikinci sırada kendi kişisel özellikleri ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Tablo 25'e göre öğrencilerin ilkokulda yüksek başarılı olma nedenleri okulu sevmeleri ve dersleri etkili dinlemeleridir. Öğrencilerin okula karşı tutumları, okulla ilgili duygu, düşüncelerine yön veren olumlu veya olumsuz yöndeki eğilimleri olarak ifade edilebilir (Alıcı, 2013; Atik, 2016; Sarı & Cenkseven, 2008). Okula yeni başlamış olan ilkokul öğrencilerinin okula ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarının öğrencilerin tüm eğitim kademelerindeki başarılarına temel oluşturduğu söylenebilir. Bu temel öğrencilerin çoğunlukla öğrenmenin okulda gerçekleştiği dikkate alındığında öğrenme güdüsünü sürekli canlı tutacak (Çalık, 2008), bu da öğrencilerin ilkokul ve daha sonraki tüm kademelerdeki akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Okulu sevme koduna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Okulu çok seviyordum. Okula gitmeyi çok seviyordum. Erken gitmek istiyordum sürekli.” (SINIF-1)

“Okula isteyerek giderdim ve okulu çok severdim.” (TIP-1)

Ortaokulda başarılı olma nedenleri dersi etkili dinleme ve iyi bir lise kazanma hedefinin olması; lise kademesinde ise mesleki hedeflerinin olması ve ilgi duydukları alanları seçmeleridir.

Tablo 25 incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yüksek ve ilkokulda orta düzey akademik başarıya sahip öğrenciler, başarılı olmayı istemelerini başarılarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir. Motivasyon, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Pintrich, 2003). Bozgün ve Kösterelioğlu'na göre (2020), özellikle ilkokul kademesinin başında kazanılan okuma-yazma becerisi ile öğrencilerin motivasyonları artmakta ve bu durum, öğrencilerin bir üst sınıf seviyelerindeki yeni konu ve sorumluluklarla daha kolay başa çıkabilmelerine olanak sağlamaktadır. Ancak yalnızca başarılı olmayı istemenin yüksek akademik başarıya ulaşmada yeterli olmayacağı, bunun yanında akademik başarıyı artıracak okulu sevme gibi duyuşsal, dersi etkili dinleme gibi bilişsel faktörlerin de işe koşulması önemlidir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramında belirttiği üzere anlamlı öğrenmenin ve dolayısıyla başarının da gerçekleşebilmesi için öğrencilerin anlayarak öğrenmeye istekli olması ile doğrudan ilişkilidir (Ausubel, 1960). Anlamlı öğrenme, öğrencinin ilgisine, anlayarak öğrenmeye, istekli olup olmayışına ve öğrenmeyi nasıl yapacağına da bağlıdır.

Bu konuda bir öğrenci şu yorumu yapmıştır:

“Mesela takdir aldığımda bana özgüven geldi. Sonraki dönemlerde de yapabiliyordum demek ki dedim.” (ZİHİN-1)

Üniversite öncesi kademelerde düşük düzeyde başarılı olan öğrencilerin başarısızlık nedenleri incelendiğinde; ilkökul ve ortaokul kademelerinde içe kapanık davranışlar sergilemelerinin, lise kademesinde ise liseye uyum sağlayamama gibi nedenlerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Özellikle ilkökula başlarken bazı öğrenciler okul yaşamına uyum sorunu yaşayabilmektedirler. Bu sorunların başında ailenin özlenmesi, okul ve sınıf kurallarına uyum sağlayamama gelmektedir (Yamaç, 2014). Bu sorunlar, temel eğitime henüz başlamış bir öğrenci için öncelikli olarak çözülmesi gereken sorunlardır. Aksi takdirde öğrencilerin bu süreçte yaşayacakları akademik başarısızlık durumu daha sonraki eğitim kademelerine de yansması kaçınılmaz olacaktır.

Bu konuda örnek öğrenci görüşü şöyledir:

“İçe kapanık bir çocuktum yani duygularımı gizleyen bir çocuktum. Bu da başarıyı olumsuz etkiliyordu.” (MÜZİK-3)

Öğrencilerin lise kademesinde düşük başarı gösterme nedenlerinde liseye uyum sorunu yaşama ve yanlış alan tercihi dikkat çekmektedir. Buna göre ortaokuldan liseye geçen öğrenciler, yeni bir akademik ve sosyal çevreye girmekte ve özellikle ilk yıllarda bu yeni çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca meslek seçimi ile ilgili en önemli dönüm noktalarından biri olan alan seçimi yine lise kademesinde gerçekleşmektedir. Çeşitli zorluklar karşısında başarılı olmak ve karşılaşılan problemleri kolayca çözebilmek için bireylerin sahip olduğu becerilerine yönelik olan inancı olarak tanımlanan yetkinlik inancı (Bandura, 1986) yüksek olan öğrencilerin, akademik olarak daha az stresli oldukları ve daha kolay ve etkili karar verdikleri görülmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Yeni bir öğrenim kademesine, yeni bir şehre veya yeni bir okula uyum sağlayamama öğrencilerin yetkinlik inançları açısından zayıf olduklarının bir göstergesidir. Bandura'nın (1986) da belirttiği üzere bu yetkinlik inancı öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkilidir. Bu görüşe dayanarak düşük başarılı öğrencilerin de yetkinlik inançlarının zayıf olduğu söylenebilir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Liseye kolay adapte olamadım, Çünkü herkes benden daha iyiydi. İlk kez zayıf aldım” (MİMAR-5)

“Bursa'da okudum liseyi orada birazcık çevreye adapte olamadım. Sonuçta ben Kütahya'da büyüdüm ve lisede Bursa'ya gittim.” (MAT-3)

5.1.1.3. Öğretmen ve Aile Temasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir neden olarak ifade edilen öğretmen ve aile temasına ilişkin görüşleri kademelere ve akademik başarı düzeylerine göre Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Öğretmen ve Aile Temasına İlişkin Görüşleri

TEMA	BAŞARI DÜZEYİ	İLKOKUL	f	ORTAOKUL	f	LİSE	f	T	
ÖĞRETMEN VE AİLE	YÜKSEK	Öğretmenin ilgili davranması	6	Öğretmenin başarı konusunda rehber olması	5	Öğretmenin başarı konusunda rehber olması	4		
		Ailenin başarı konusunda rehber olması	4	Öğretmenin ilgili davranması	2	Öğretmenin ilgili davranması	3		
		Öğretmeni sevmeye	2	Öğretmenin nitelikli olması	2				
		Öğretmenin nitelikli olması	1	Öğretmen değişiminin olmaması	1				
		Ara Toplam	13	Ara Toplam	10	Ara Toplam	7	30	
	ORTA	Ailenin başarı konusunda rehber olması	3	Ailenin başarı konusunda rehber olması	2	Ailenin başarı konusunda rehber olması	2		
		Öğretmenin başarı konusunda rehber olması	1	Öğretmenin başarı konusunda destek vermesi	1	Öğretmenlerin başarı konusunda rehber olması	1		
		Daha nitelikli öğretmenlerin derse gelmesi	1	Daha nitelikli öğretmenlerin derse gelmesi	1				
		Ailenin ilgili davranması	1	Öğretmenin ilgili davranması	1				
				Kardeşler arasında başarı konusunda rekabet olması	1				
		Ara Toplam	6	Ara Toplam	6	Ara Toplam	3	15	
	DÜŞÜK	Öğretmenin şiddet eğiliminin olması	1	Öğretmenin başarı konusunda destek vermemesi	1	Öğretmenlerin ilgisiz davranmaları	1		
		Aileden birinin kaybı	1	Ailenin başarı konusunda destek vermemesi	1	Öğretmenlerin niteliğinin zayıf olması	1		
		Ailenin diğer kardeşlere daha fazla ilgi göstermesi	1	Ailenin eğitim seviyesinin düşük olması	1				
		Ara Toplam	3	Ara Toplam	3	Ara Toplam	2	8	
	GENEL TOPLAM		22	GENEL TOPLAM		19	GENEL TOPLAM		12

Tablo 26 incelendiğinde üniversite öncesi kademelerde yüksek akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrencilerin başarılı olma nedeni olarak tüm kademelerde en fazla öğretmenleri ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen etmeninin üç kademedен sadece ilkokulda farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ilkokulda başarılı olmalarında, öğretmenlerinin ilgili davranışları en fazla ifade edilen görüşken, ortaokul ve lise kademelerinde başarılı olma konusunda rehberlik yapmalarının en fazla ifade edilen görüş olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları eğitsel rehberlik hizmetleri, öğrencilerin kendi yeteneklerini en üst düzeyde kullanmaları, akademik başarılarının artması ve bir üst eğitim kademesine geçmeleri açısından önemlidir (Sert Ağır, 2017). Can (2003) eğitsel rehberliği öğrencilerin çevreye uyum sağlamaları, ders çalışma becerilerini kazanmaları, akademik başarılarını engelleyen etmenlerin azaltılması konularında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Can'dan aktaran Seven & Engin, 2012). Ayköse (2019) tarafından 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada sınıf rehberliği programına katılan öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu becerilerin artması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır.

İlkokulda öğretmenlerin ilgili davranışının yüksek başarılı olma nedeni olarak görüş belirten öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Ben okula başlamadan önce okuma yazmayı öğrenmiştim. Öğretmenim dikkatini çektim diğer öğrenciler karşısında ve öğretmenim bende bir potansiyel görüp sadece benimle ilgilendi. Bunun bana katkısı çok büyük oldu.” (TÜRKÇE-2)

“Öğretmenlerimiz başarılı öğrencilerin üzerine çok düşerlerdi. Orada öğretmenlerim beni fark ettiklerinden beni hepsi şımartırdı.” (SINIF-3)

“Dersleri takip ettiğim için genelde sevilen öğrenciydim. Öğretmenlerim benimle ilgilenirlerdi.” (MİMAR-3)

Ortaokul ve lisede öğretmenlerin başarı konusunda rehber olmasının yüksek başarılı olma nedeni olarak ifade eden öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Ortaokuldayken öğretmenlerimiz çalışma programı hazırlıyorlardı şu kadar soru çözülecek şu dersten diye. O programlara uymaya çalıştım.” (DİŞ-1)

“Ortaokuldayken maddi durumumuz çok iyi değildi. Bana kaç kere kitap aldı hocamız.” (ZİHİN-1)

“Düzenli çalışmaya başladıkça hocalarımdan da olumlu geri dönüşler almaya başladım. Öyle olunca da beni gaza getirdi. Ben daha çok çalıştım daha çok çalıştım derken zaten liseyi de birincilikle bitirdim.” (ECZ-1)

“Ailem beni üniversiteye göndermek istemiyordu. Öğretmenlerde çok teşvik ettiler.” (TÜRKÇE-3)

Özellikle üniversite öncesi kademelerde bir günde okulda geçirilen süre dikkate alındığında, öğrencilerin öğretmenleriyle derinlemesine bir ilişki kurdukları ve bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yoğun bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin başarılı olmalarında öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişimde bazı ilkelere dikkat etmeleri gerekir. Bu ilkeleri; öğretmenlerin öğrencileri yüreklendirmesi, güçlükleri yenmelerinde yardımcı olması ve başarı konusunda motive etmesi olarak belirtilmektedir (Newble & Cannon, 1989). Tüm bu ilkelere dikkat edilen bir sınıf ortamında öğretmen öğrencilerine başarı konusunda rehber olacak ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Tablo 26 incelendiğinde orta düzeyde başarılı öğrenciler, ailelerinin onlara başarılı olma konusunda rehber olmalarını, başarı nedeni olarak ilk sırada ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından en sık ifade edilen diğer bir neden ise öğretmenlerin başarılı olma konusunda rehber olmasıdır. Erdoğan (2007) 5. Sınıf öğrencilerinin başarılarında anne-baba ve öğretmenin etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan faktörlerin önem sırasına göre anne tutumları, baba tutumları ve öğretmen davranışları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre her iki araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ablam da bana çok yardımcı olurdu. Özellikle matematikte ve fende. Ortalama bir öğrenciydim yani bana yetecek orta düzeylerde notlar alırdım.” (MÜZİK-3)

“Hani bazı insanlar bir kere okumada anlarken, ben iki üç kere okuyunca anlıyordum. Ama annem sürekli yardımcı oldu. Böyle ilk 3 sene bütün ödevlerinde yardım etti.” (SOSYAL-2)

“Ablam o dönemler üniversiteye hazırlanıyordu ve o dönemde yapamadığım soruları ablama soruyordum. Ablam çok destekçim oldu bu konuda.” (FEN-3)

Hollingsworth ve Hoover (1999), çocuklarını okula hazırlamaları ve okula başladıktan sonrada eğitimlerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkilerinin olduğu için aileleri “evdeki öğretmen” olarak ifade etmektedir. Yüksek başarılı öğrencilerin bu başarılarında öğretmen etkisi fazla iken, orta düzey başarılı öğrencilerin başarılı olmalarında ailenin etkisinin fazla olması, öğrencilerin okuldan veya öğretmenlerinden farklı nedenlerden ötürü alamadıkları desteği ailelerinden alarak düşük başarılı olmak yerine orta düzey başarılı oldukları söylenebilir. Özcan (2006) ise 4. ve 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının oluşmasında, ailelerin ders çalışma sürecine katılmaları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 26 incelendiğinde üniversite önce kademelerde öğrencilerin düşük düzeyde akademik başarıya sahip olma nedeni olarak öğretmen ve aileyi çeşitli şekillerde belirttikleri görülmektedir. Buna göre ilkökul kademesinde öğretmenin şiddet eğilimli olması, ortaokul kademesinde öğretmenlerin başarı konusunda destek vermemesi ve lise kademesinde öğretmenlerin ilgisiz davranmalarının öğrencilerin başarılarının düşük düzeyde kalma nedeni olarak sıklıkla ifade ettikleri görüşlerdir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenimizde şiddet eğilimi vardı ve O yüzden hep böyle tedirginlik, korku ve bir şeyleri başaramayacağımı düşünmek üzerine geçti.” (GÖRME-1)

“Ortaokulda çok kötü bir öğretmene denk gelmişim. Bizimle hiç ilgilenmiyor, başarılı olmamızı hiç önemsemiyor gibiydi.” (İNG-3)

“Lisede dersleri pek fazla önemsemedim. Ben önemsemeyince hocaların bana karşı olan davranışları da değişti. Daha ilgisiz davranmaya başladılar.” (MAT-1)

Şener ve Boydak Özcan (2013), 6. ve 7. Sınıf öğrencileri ve öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddet kavramına ilişkin metaforik algılarının çoğunlukla acı vermek, baskı, ceza gibi olumsuz metaforlardan oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada öğretmenler şiddeti “meyveye düşen doluya” benzetmişlerdir. Bunun nedeni olarak da “çocukta ömür boyu başarısızlığa ve telafisi mümkün olmayan sorunlara neden olur” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Gözütok (1992) tarafından yapılan araştırmada görüşlerine başvuru alan 97 lise öğretmenin %30’unun tokat atma ve hakaret etme gibi olumsuz türde disiplin davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Ricketts (2007), okullarda yaşanan şiddetin, eğitimde kaliteyi olumsuz şekilde etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda

öğretmenlerin şiddet eğilimli olmalarının, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan olumsuz şekilde etkilediği söylenebilir.

Ortaokul düzeyinde öğretmenlerin başarı konusunda rehber olmaması, lise kademesinde ise ilgisiz davranmaları öğrenciler tarafından akademik olarak başarısız olma nedeni olarak ifade edilmiştir. İlgisiz bir sınıf yönetimi davranışları sergileyen öğretmenler öğrencileri güdülemek ve derse olan ilgilerini artırmak için bir girişimde bulunmazlar (Arslan, 2016). Bu durumda öğrenciler kendilerini motive etmek durumunda kalabilirler ve bunu başaramayan öğrenciler başarısızlıkla yüz yüze kalabilirler.

5.1.1.4. Okul Dışı Temasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir neden olarak ifade edilen okul dışı temasına ilişkin görüşleri kademelere ve akademik başarı düzeylerine göre Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Öğrencilerin Üniversite Öncesi Kademelerdeki Akademik Başarı Nedenlerinden Okul Dışı Temasına İlişkin Görüşleri

TEMA	BAŞARI DÜZEYİ	İLKOKUL	f	ORTAOKUL	f	LİSE	f	T
OKUL DIŞI	YÜKSEK	Kitap okuma	6	Dershaneye/kursa gitme	18	Dershaneye/kursa gitme	17	
		Aktif bir sosyal yaşama sahip olma	3	Kitap okuma	3	Özel ders alma	2	
		Resim yapmaya ilgili olma	3	Özel ders alma	2	Akademik faaliyetlere katılma	1	
		Spor yapma	2	Akademik faaliyetlere katılma	2	Kitap okuma	1	
		Ara Toplam	14	Ara Toplam	25	Ara Toplam	21	60
	ORTA	Görüş yok		Görüş yok		Görüş yok		
DÜŞÜK	Görüş yok		Görüş yok		Görüş yok			
	GENEL TOPLAM	14	GENEL TOPLAM	25	GENEL TOPLAM	21	60	

Tablo 27 incelendiğinde üniversite öncesi kademelerde okul dışı faaliyetlere katılmayı akademik başarılarının nedeni olarak ifade eden öğrencilerin yalnızca yüksek başarıya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile ilkökul, ortaokul ve lise

kademelerinde orta ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrenciler, okul dışı faaliyetleri akademik başarı nedeni olarak görmemektedir. Buna göre öğrenciler üniversite öncesinde her üç kademede de kitap okumayı akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir. Okuma alışkanlığına sahip olan bireylerin bilgi birimleri artarken, dili kullanma beceri gelişir ve daha etkili düşünebilen bireyler haline gelirler (Tonka & Bakir, 2020). Kasımoğlu'nun (2014) 7. Sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin kitap okumanın akademik başarılarını artırdığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Kitap okuma, ilkokulda akademik başarıyı en fazla etkileyen neden olarak ifade edilirken, bu nedenin kademe yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça kitap okuma oranlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ataş, 2015; Karadayı, 2019). Kitap okumayı akademik başarının bir nedeni olarak ifade eden öğrencilerin görüşlerindeki bu değişiklik, ortaokuldan itibaren bir üst kademeye geçiş için gerekli olan merkezi sınavların başlaması ile ilişkili olabilir. Merkezi sınavların başladığı dönemlerde kitap okuma oranı akademik derslere ayrılan sürenin artması ile azalma gösterebilir. OECD tarafından belirli aralıklarla öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerini ölçen PISA sınavı sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuduğunu anlama becerisi kategorisinde OECD ortalaması altında olduğu görülmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2019; Eğitim Sen, 2019; ERG, 2019; TÜZDEV, 2019). Öğrencilerin merkezi ve uluslararası sınavlarda gösterdikleri başarıların yanı sıra, akademik başarılarında da kitap okumanın önemli olduğu raporlardan elde edilen önemli bir sonuçtur. Karadoğan (2020) yaptığı araştırmada ilkokulda etkileşimli kitap okuma uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Rosalina ve Sholihah (2018) yaptıkları araştırmada ev ortamındaki okuma yazma alışkanlığının öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da kitap okumanın öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Gölcük vd., 2015; Kotaman, 2008).

Kitap okumanın yüksek akademik başarı için bir neden olduğunu ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“O zaman da seviyordum okumaya yazmaya hevesli bir insandım. Şöyle ders anlamında çalışsam bile her gün kitap okuyordum.” (İNG-2)

“Ortaokulda kitap okuma faktörü devreye girdi. Zaten ilkokulda da bizim sınıf öğretmenimiz okuma sürecini hızlandırmak için sürekli teşvik ediyordu. Biz iki

arkadaş o dönem sürekli kitap okurduk. İşte bir seriyi bitirip diğerine geçerdik. O dönemde arkadaşlarımız farklı düzeyde kitapları okurken biz daha üst düzey kitapları okumaya başlamıştık. Okuma alışkanlığını o zaman kazandım. Başarımda okuma alışkanlığım ile doğrudan ilişkili olarak arttı.” (TÜRKÇE-1)

“Genel olarak yüksek başarılıydım ve çok kitap okuyordum lisede.” (SOSYAL-2)

Yüksek akademik başarı nedeni olarak ortaokul ve lise kademelerinde dershaneye/kursa gitme öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen nedenlerdir. Genellikle ortaokul ve lise kademelerinde öğrenciler okulda öğrendikleri bilgilerini pekiştirmek ve okulda çeşitli nedenlerden ötürü edinemedikleri bilgileri edinebilmek için dershaneye veya kursa gitme ihtiyacı hissetmektedirler. Özden (2010) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında üniversiteye giriş sınavına hazırlanan lise öğrencileri ile liseye giriş sınavına hazırlanan ortaokul öğrencilerinin sınava hazırlıkla ilgili beklentilerinin okul tarafından yeterince karşılanmadığı için dershanelere yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, ilköğretim hariç tüm eğitim kademelerinde bir üst kademeye geçiş için gerekli olan merkezi sınavlarda başarı gösterebilmek için sınav odaklı bir eğitim gerçekleştirilen, sınav içeriğine uygun olarak test ve sınav tekniklerini öğrenebildikleri dershanelere gitmeyi tercih etmektedirler (Hatipoğlu, Aslan, Zontul & Güneş, 2011). Dershanede kazandıkları bu yetkinlikler ise sınav başarısının yanında okul başarısı üzerinde de olumlu yönde etki edebilmektedir. Han (2019) araştırmasında sınava hazırlık sürecinde çalışma süreleri aynı olan öğrencilerden bu süre içerisinde daha fazla soru çözen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dershane veya kurslarda çözülen soru sayısı ve öğrencilere öğretilen soru çözme tekniklerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, bu çalışmada öğrencilerin yüksek akademik başarı nedeni olarak dershaneye/kursa gitme şeklinde görüş belirtmeleri ile birbirini desteklemektedir.

Dershaneye/kursa gitmeyi akademik başarılarının nedeni olarak belirten bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdadır:

“Dershanede rehberlik öğretmenlerimiz vardı, çalışma programı hazırlıyorlardı.” (DİŞ-1)

“Ortaokul dershane takviyesi aldım ve dershaneye severek gidiyordum. Dershanedeki derslerim iyiydi genel anlamda.” (ZİHİN-2)

5.1.2. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin üniversite öncesi kademelerdeki akademik başarılarının nedenlerinden olan ders dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğrencilerin Akademik Başarılarında Üniversite Öncesi Kademelerde Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Nedenler

TEMA	ALT TEMA	İLKOKUL	f	ORTAOKUL	f	LİSE	f	T
AKADEMİK VE SOSYAL FAALİYETLER	Sosyal	Arkadaşlarla zaman geçirme	5	Arkadaşlarla zaman geçirme	7	Arkadaşlarla zaman geçirme	14	
		Aile ile zaman geçirme	1	Sinemaya gitme	3	Sinemaya gitme	4	
				Tiyatroya gitme	2	Tiyatroya gitme	3	
				Aile ile zaman geçirme	2	Gezilere katılma	2	
						Aile ile zaman geçirme	2	
		Ara Toplam	6	Ara Toplam	14	Ara Toplam	25	45
	Akademik	Yabancı dil öğrenme	3	Yabancı dil öğrenme	4	Yabancı dil öğrenme	4	
				Projeler yapma	1	Konferanslara katılma	1	
						Bilgi yarışmalarına katılma	1	
						Okul etkinliklerine katılma	1	
		Ara Toplam	3	Ara Toplam	5	Ara Toplam	7	15
						TEMA TOPLAMI		60
SANATSAL FAALİYETLER	Müzik	Koroya katılma	2	Koroya katılma	3	Koroya katılma	4	
		Gitar çalma	1	Bağlama/saz çalma	2	Bağlama/saz çalma	2	
		Keman çalma	1	Gitar çalma	2	Müzik yarışmasına katılma	1	
		Bağlama/saz çalma	1	Keman çalma	1	Çello çalma	1	
				Şarkı söyleme	1	Keman çalma	1	
		Ara Toplam	5	Ara Toplam	9	Ara Toplam	10	24
	Diğer	Tiyatro faaliyetlerine katılma	2	Tiyatroya faaliyetlerine katılma	3	Tiyatroya faaliyetlerine katılma	5	
		Resim yapma	2	Resim yapma	3	Halkoyunlarına katılma	1	
		Halkoyunlarına katılma	1	Halkoyunlarına katılma	2	Resim yapma	1	
		Dans kursuna gitme	1					
		Ara Toplam	6	Ara Toplam	8	Ara Toplam	7	21
						TEMA TOPLAMI		45

Tablo 28 (devam)

Öğrencilerin Akademik Başarılarında Üniversite Öncesi Kademelerde Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Nedenler

SPORTİF FAALİYETLER	Takım Sporları	Voleybol oynama	2	Voleybol oynama	4	Voleybol oynama	3
		Badminton oynama	2	Badminton oynama	2	Hentbol oynama	1
		Basketbol oynama	1	Basketbol oynama	1	Basketbol oynama	1
		Futbol oynama	1	Futbol oynama	1		
		Tenis oynama	1	Hentbol oynama	1		
				Tenis oynama	1		
		Ara Toplam	7	Ara Toplam	10	Ara Toplam	5 22
	Bireysel Sporlar	Yüzme	2	Yüzme	2	Yüzme	1
		Satranç oynama	1	Satranç oynama	1	Tekvando	1
		Buz pateni yapma	1	Buz pateni yapma	1		
		Jimnastik yapma	1	Jimnastik yapma	1		
		Ara Toplam	5	Ara Toplam	5	Ara Toplam	2 12
						TEMA TOPLAMI	34
SOSYAL FAALİYETLERE KATILMAMA		Sosyal bir öğrenci olmama	5	Sosyal bir öğrenci olmama	5	Sosyal bir öğrenci olmama	4
		Etkinliklere katılmama	2	Etkinliklere katılmama	1	Etkinliklere katılmama	2
		Ara Toplam	7	Ara Toplam	6	Ara Toplam	6 19
						TEMA TOPLAMI	6 19
			39		57	GENEL TOPLAM	59 155

Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılarının nedenleri olarak ders dışı faaliyetler, “akademik ve sosyal faaliyetler”, “sanatsal faaliyetler”, “sportif faaliyetler” ve “sosyal faaliyetlere katılmama” şeklinde dört tema altında birleştirilmiştir. Ders dışı faaliyetler, okullarda yürütülen eğitim programları ve ders saatleri dışında yapılan öğrenci dernek ve grupları, sportif faaliyetler, münazaralar, tiyatrolar, öğrenci konseyleri gibi akademik ve akademik olmayan tüm sosyal faaliyetleri ifade etmektedir (Annu & Sunita, 2015; Jamal, 2012; Massoni, 2011).

Bu sosyal faaliyetler öğrencilerin keyif almasını, okul baskısından uzaklaşmasını sağlarken (Lawhorn, 2008), öğrencilerin bireysel gelişimlerine ve dolayısıyla akademik başarılarına da olumlu yönde katkı sağlar. Moriana vd. (2006) araştırmasında ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer pek çok çalışmada da okul dışı faaliyetlere katılmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fredricks, 2012; Knifsend ve Graham, 2012; Stearns ve Glennie, 2010; Trudeau ve Shephard, 2008).

Öğrencilerin ifade ettikleri nedenler en fazla “sosyal” temasında birleştirilmiştir. Bu alt temada öğrencilerin en sık ifade ettikleri nedenler her üç kademe içinde arkadaşlarıyla zaman geçirme olarak belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından en sık ifade edilen diğer görüşler ise ortaokul ve lise kademelerinde sinemaya gitme olarak belirlenmiştir.

Sosyal alt temasında yer alan öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Genelde arkadaşlarımla beraber birlikte vakit geçirirdik biz.” (İNG-3)

“Gayet iyi bir çevrem vardı, arkadaşlarımla okul dışında da vakit geçirirdik.” (MİMAR-5)

“Sosyal hayatım lisede daha iyiydi. Sinemaya, tiyatroya çok giderdim.” (TIP-1)

“Sanatsal faaliyetler” teması incelendiğinde öğrencilerin görüşleri “müzik” ve “diğer” olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Buna göre müzik alt temasında öğrenciler her üç kademe de koroya katılmayı akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir. Erkoç (2019) tarafından yapılan çalışmada ders dışı müzik etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği ve okul yaşamlarını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Craft (2012) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sanatsal faaliyetlere katılan öğrencilerin akademik başarılarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Müzik alt temasında yer alan kodlara ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“İlkokul ve ortaokulda korolara katılırdım sürekli.” (MİMAR-2)

“Lisede korolara falan katıldığımı hatırlıyorum.” (İNG-1)

Müzik alt temasında öğrencilerin sıklıkla ifade ettikleri diğer görüşler keman, bağlama, gitar gibi enstrümanları çalma olarak belirlenmiştir. Ergen ve Bilen (2010) araştırmalarında eşlikli keman çalmanın öğrencilerin özgüvenleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Belirli bir enstrümana odaklanmak öğrencilerin ders dışı zamanlarda oyalanabilmelerini ve streslerini atabilmelerine olanak sağlayabilir. Ders dışı zamanını verimli geçirmiş bir öğrenci ise ders çalışmaya döndüğünde daha etkili bir çalışma ve öğrenme süreci gerçekleştirecektir.

Müzik alt temasında yer alan enstrüman çalma ile ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Onun dışında müzikle uğraşıyordum bağlama çalıyordum ve hala da çalıyorum. Bağlama biraz benim kurtarıcım, ona sığınınca her şeyi unutuyorum daha iyi oluyor.” (FEN-1)

“İlkokulda keman öğrenmeye başladım. On yaşımdan beri keman çalıyorum.” (DİŞ-1)

“Sportif faaliyetlere katılma” temasında öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri “takım sporları” ve “bireysel sporlar” olmak üzere iki alt temaya birleştirilmiştir. Takım sporları alt temasında öğrenciler her üç kademede voleybol oynamayı akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yine her üç kademede basketbol oynamayı bir neden olarak ifade etmişlerdir. Metzl ve Shookhoff (2002) takım sporları öğrencilere liderlik, yönetim gibi becerileri kazanmalarında ve yaşam dengelerini kurma konusunda yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu becerilerin kazanılması ise öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Öcal ve Koçak (2010) araştırmalarında okulda spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha sosyal, dışa dönük, sorumluluk sahibi ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma ile araştırmanın bu bulgusu birbirini desteklemektedir.

Takım sporlar alt temasından bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ortaokuldayken voleybol takımındaydım ve düzenli olarak devam ediyordum.” (DİŞ-3)

“Voleybol oynadım ve takımdaydım. Kafamı dağıtmama çok yardımcı oluyordu.”
(İNG-2)

Bireysel sporlar alt temasında bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İlkokul ve ortaokulda yüzmeye devamlı gidiyordum” (MAT-1)

“Sosyal faaliyetlere katılmama” teması incelendiğinde öğrenciler, sosyal bir öğrenci olmamalarını ve okul içi ve okul dışındaki faaliyetlere katılmamalarını, akademik başarılarının nedeni olarak ifade etmişlerdir. Silliker ve Quirk (1997), öğrencilerin başarısız olma endişesi nedeniyle okuldaki etkinliklere katılmadıklarını belirtmektedir. Yaman (2011) araştırmasında, öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmanın akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyeceği kaygısını taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2011) ise araştırmasında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ders dışı etkinliklere daha az katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2011) bu durumu öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık kapsamında ders çalışmaya daha fazla süre ayırmaları şeklinde yorumlamıştır. Filiz ve Demirhan (2018) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada, uzun süre spor yapan lise öğrencilerinin gelecekte iyi bir iş sahibi olmak için akademik eğitimleri için çaba gösterdikleri ve spor yapmanın akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal faaliyetlere katılmama temasından bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Açıkçası çok sosyal hayatım yoktu. Dershane olduğu için, dershane okul derken. O kadar sosyal değildim.” (GÖRME-3)

“Ama gidip de böyle etkinliklere katıldığım çok söylenemez.” (DİŞ-2)

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin ders dışında farklı faaliyetlere katıldıkları ve bu faaliyetlere katılmalarının da akademik başarı nedenleri arasında olduğu görülmektedir. Özellikle ülkemizde geleneksel bir eğilim olarak aileler çocuklarının akademik başarılarının olumsuz yönde etkileneceği kaygısı ile bu tarz faaliyetlere katılmaları konusunda tepki gösterebilirler de, buradaki sonuç bunun tam tersine çıkmıştır.

5.1.3. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Bölüm ve Üniversite Seçimine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında bölüm ve üniversite seçimlerine ilişkin nedenler karşılaştırmalı olarak Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olan Öğrencilerin Üniversite ve Bölüm Seçimine İlişkin Görüşleri

TEMA			KODLAR	f	TEMA			KODLAR	f
BÖLÜM	KENDİ KARARI	Kendi kararı olması	23	ÜNİVERSİTE	KENDİ KARARI	Kendi kararı olması	20		
		Tercih sürecinde araştırma yapma	4			Üniversitenin kaliteli olması	7		
		Liseden itibaren bölümü hedefleme	3			Başka bir üniversite hedefinin olması	5		
		Karar sürecinde bölüme yönelik gözlem yapma	2			Puana göre tercih yapılması	3		
		Lisedeki alanla ilişki olduğundan bölümü seçme	1			Aile üyelerinin aynı üniversiteden mezun olması	2		
		Bölüme karşı ilgi duyma	1			Liseden itibaren hedeflenmesi	2		
		Bölüm hakkında bilgi sahibi olma	1			Üniversitenin bulunduğu şehirde yaşamak isteme	1		
		Ara Toplam				35	Ara Toplam		40
	BİR BAŞKASININ KARARI	Ailenin isteği doğrultusunda karar vermesi	7		BİR BAŞKASINI N KARARI	Ailenin isteği doğrultusunda karar vermesi	9		
		Öğretmenlerin yönlendirmesi	6			Öğretmenlerin yönlendirmesi	5		
		Aynı meslek grubundan bir kişinin tavsiye etmesi	3			Ara Toplam		14	
		Ara Toplam				16	GENEL TOPLAM		54
DİĞER	Başka bir bölüm hedefinin olması		21						
	Tercih edilen bölüme karşı ilgi duymama		3						
	Bölüm hakkında bilgi sahibi olmama		3						
	Başka bir meslek hedefinin olmaması		2						
	Ara Toplam		29						
	GENEL TOPLAM		80						

Tablo 29 incelendiğinde, yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri bölümlerini ve üniversitelerini seçmelerine ilişkin nedenleri, Kendi Kararı ve Başkalarının Kararı temaları altında birleşmiştir. Buna göre yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler, hem bölümlerini hem de üniversitelerini tercih etme sürecinde çoğunlukla kendilerinin karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Sarıkaya ve Khorsid (2009) tarafından yapılan araştırmada görüş aldıkları üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun bölümlerine kendileri karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Kılınç (2007) da üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, öğrencilerin üniversite seçim sürecinde yeterince düşünerek karar verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin kariyerleri ile ilgili tercih yaparken, kendi istekleri, eğitimleri, kişilik özellikleri ve yeterlikleri gibi faktörler, doğru karar verme sürecinde önemlidir. Gati, Krausz ve Osipow (1996), ideal karar verenlerin mesleki karar verme ihtiyaçlarının farkında olduklarını, seçtikleri/seçecekleri meslekleri yapmaya istekli oldukları ve doğru karar verme becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Buna göre bu araştırmanın bu sonucu incelendiğinde, kendi mesleklerine ve üniversitelerine kendileri karar veren öğrencilerin, seçtikleri meslekle ilgili aldıkları üniversite eğitiminde yüksek başarı göstermeleri, öğrencilerin aynı zamanda iyi birer karar verici olduklarının da göstergesi niteliğindedir. Sarı, Kabadayı ve Şahin (2017), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin sahip oldukları öz yönetim becerileri ile bireylerin bir mesleği yapmaya başladıklarında, o işten elde edecekleri kazanımlara duydukları inançlarına karşılık gelen “mesleki sonuç beklentisi” arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre mesleki sonuç beklentisi ile öz yönetim becerisi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öz yönetim becerisine sahip bireylerin mesleki sonuç beklenti düzeyinin de yüksek olduğu, bu da meslek seçim süreçlerinde başarılı oldukları ve dolayısıyla, meslek yaşamlarında da başarılı olacaklarının bir göstergesidir.

Öğrenim gördükleri bölümlerine kendilerinin karar verdiğini ifade eden bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Tıp fakültesinde okumak benim kararımdı.” (TIP-3)

“Gazi Eğitim Fakültesi ilk tercihimdi zaten.” (SINIF-3)

Üniversite seçiminin kendi kararı olduğunu ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Gazi’yi zaten istiyordum.” (DİŞ-2)

“Hatta Hacettepe’ye puanım yettiği halde ben Gazi’yi seçtim.” (İNG-2)

Öğrenciler bölümlerine karar verme sürecinde, bölüm ile ilgili araştırma yaptıklarını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler de lise kademesinde öğrenim gördükleri sırada üniversitede öğrenim görmek istedikleri bölümü hedeflediklerini, bölüme karşı zaten ilgi duyduklarını ve bu nedenle bölüm hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencilerin üniversitede öğrenim gördükleri bölümlerini amaçlı olarak ve isteyerek seçtiklerini göstermektedir. Betz ve Hackett (1981), öğrencilerin mesleklerine karar verme süreci boyunca bilgi toplama, algılama ve yorumlama gibi becerileri işe koşabiliyor olmalarının, onların öz yetkinlik inançlarının gelişmiş olduğunun bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Öz yetkinlik beklentisi, bireylerin kendilerine verilen bir görevi veya davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebilme yeteneğiyle ilgili kendilerine duydukları inançlar olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Özellikle lise kademesindeki öğrenciler için mesleklerine karar verebileceklerine dair inançları, öz yetkinlik inançları için örnek teşkil etmektedir. Yörükoğlu (2020) tarafından üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada görüş alınan öğrencilerin çoğunluğunun bölümlerinden memnun oldukları, bu öğrencilerin de tercih sürecinde bölüme yönelik araştırma yaptıkları saptanmıştır.

Araştırmada bölümlerine ilişkin araştırma yaptığını ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Dershanedeki hocam söyledi bu bölümün ileride önem kazanan bir meslek olacağını. Sonra araştırmalarım doğrultusunda bu bölümü seçtim, hoşuma da gitti.” (MİMAR-3)

“Bu bölüme ailemi ve çevremi ikna etmek için çok çabaladım. Çok araştırmalar yaptım” (ZİHİN-2)

Yüksek başarı gösteren üniversite öğrencilerinin, üniversite seçimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler tarafından üniversitenin kaliteli olarak algılanmasının, o üniversiteyi seçmek için önemli bir ölçüt olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalitenin verilen hizmetler için belirleyici bir etmen olmasından dolayı üniversiteler için eğitim ve öğretimin öncelikleri belirlenirken kalitenin sağlanması üniversitenin öğrenciler tarafından tercih edilmesi açısından önem taşımaktadır (Şahin & Alkan, 2015). Apaydın ve Seçkin Kapucu (2017) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversite tercihlerini yaparken, tercih ettikleri üniversitenin sosyal etkinliklerine, akademik itibarına ve eğitim kalitesine dikkat ettikleri saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde de öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen en önemli faktörlerin; üniversitenin kalitesi (Ercan, 2011;

Ertoprak, 2015; Gelibolu, 2014; İlğan, Ataman, Uğurlu & Yurdunkulu, 2018), akademik saygınlığı (Akar, 2012; Coşar, 2006; Çatı, İstar & Özcan, 2016; Keke, 2020; Özcan, 2015) olduğu saptanmıştır.

Bu sonuca ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Gazi eğitimi herkes duymuştur. Duymayan insana rastlamazsınız yani. O yüzden en iyi eğitim fakültesi en eskisi neden buraya gelmeyim.” (İNG-2)

“Türkiye’de birçok müzik eğitimi alanında ders veren üniversite var ama Gazi Üniversitesi bu konuda köklü bir üniversite ve ilk Müzik Bölümü Eğitim Fakültesi olduğu için öğretmenlerinde daha deneyimli olacağını ve bana daha çok şey katacağını düşündüm.” (MÜZİK-2)

Yüksek başarı gösteren bazı üniversite öğrencileri, öğrencim gördükleri bölümleri ve üniversitelerini seçerken başkalarının kararlarını da dikkat aldığını belirtmeleri bu bölümün ikinci önemli bulgusudur. Bu tema kapsamında, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteleri ve bölümlerini tercih sürecinde öncelikli olarak ailelerinin kararı doğrultusunda tercih yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bireylerin meslek seçimi üzerinde en güçlü etkiye sahip etmenler, genellikle çevre ve aile olarak ifade edilmektedir (Clutter, 2010; Şen, 2019). Aileler, çocuklarının üniversite tercihi sürecinde şehir değiştirme isteği veya kendi mezun oldukları üniversite olması gibi nedenlerden ötürü seçim sürecine müdahil olabilmektedir. Tatar ve Oktay (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin üniversite tercihlerinde bilgi edinmek için ilk sırada tanıtım broşür ve kitapçıkları, ikinci sırada ise aile ve akrabaların görüşlerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Raque-Bogdan, Klingaman, Martin ve Lucas (2013) ise yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin kariyer engellerini aşmada aile desteğinin önemli derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ailesinin isteği doğrultusunda bölüm tercihinde bulunan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Annemler de öğretmen olmamı daha çok istiyorlardı.” (GÖRME-2)

“Bu bölümü seçmem ailemin isteği doğrultusunda oldu.” (PDR-1)

Ailenin isteği doğrultusunda üniversite tercihi yapan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ankara ya gelecektik bana en uygun ailemize en uygun okulu seçmeye çalıştık.”
(İNG-3)

“Gazi Üniversitesi diye bir üniversite olduğunu dahi bilmiyordum. Kuzenim yaptı tercihlerimi zaten.” (FEN-1)

Yüksek başarı gösteren bazı öğrenciler, üniversite ve bölüm tercihlerinde aynı zamanda öğretmenlerinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki rehberlik bireylerin kendilerine uygun meslekleri seçmeleri ve o meslekte ilerleme hakkına sahip olduğu görüşüne dayanır (Eryetiş, 2016). Mesleki rehberliğin bireylere iyi bir mesleki uyum sağlayabilmeleri için yardımcı olmak ve toplumsal anlamda beşeri gücün yerine ve uygun alanlarla kullanılmasını sağlayarak ülke gelişimine katkıda bulunmak olarak iki temel işlevi vardır (Eryetiş, 2016). Bu doğrultuda lise kademesinde okullarda ve sınava hazırlık merkezlerinde öğrencilere uygulanan mesleki rehberlik hizmetleri ile öğrenciler meslek tercihlerinde rehber öğretmenlerinden yardım alabilmektedir. Atli ve Gür (2019) tarafından lise öğrencilerinin meslek tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, okuldaki öğretmenler ve rehber öğretmenlerin, öğrencilerin meslek tercihlerini etkileyen en güçlü faktörler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özyürek ve Kılıç Atıcı (2002) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin meslek seçim sürecinde en fazla öğretmenlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar ile araştırmanın bu bulgusu paralellik göstermektedir.

Bölüm tercih sürecinde öğretmen yönlendirmesine ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“O yüzden daha çok lisede rehber öğretmenimin öncülüğü ile bu bölüme karar vermiştim.” (PDR-3)

“Dershanedeki hocam söyledi bu bölümün ileride önem kazanan bir meslek olacağını. Sonra araştırmalarım doğrultusunda bu bölümü seçtim.” (MİMAR-3)

Üniversite öğrencilerinin bölüm ve üniversite tercihlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenim gördükleri bölümlerinden başka bir bölümü hedefledikleri, ancak istedikleri bölüme yerleşemedikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Bu görüşün sıklığı incelendiğinde, toplam görüşlerin hemen hemen dörtte birine işaret etmektedir. Bu neden bazı öğrenciler de, hali hazırda öğrenim gördükleri bölüme karşı ilgi duymama, bölüm hakkında bilgi sahibi olmama gibi durumlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Başka bir bölüm hedefi olduğunu ifade eden öğrencilerden bazı görüşler şöyledir:

“Aslında İTÜ Uçak Mühendisliği istiyordum. Onu da ufak bir farkla kaçırdım. Zaten ondan sonra Eczacılık yazmıştım.” (ECZ-2)

“Fizik Tedavi istiyordum. Gelmeyince kendime daha yakın olarak gördüğüm ikinci meslek zaten öğretmenlikti.” (FEN-3)

“Hedefim Tıp değildi. Ben mühendislik düşünüyordum ama ailemi etkisiyle buraya geldim.” (TIP-1)

Tercih ettikleri bölüme karşı ilgi duymadıkları konusunda öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Diş hekimliği okumayı hiç hayal etmedim. Bir gün bile istemedim. Kendimi bu konumda görmedim. Biraz tercih döneminde aldığım bir karardı. Hızlı aldığım bir karar. Yani tamamen bilmeden geldim açıkçası.” (DİŞ-1)

“Ben bölümümü hiç sevmeyen geldim. Ben edebiyat öğretmeni olmak istiyordum, edebiyatla uğraşmak istiyordum. İşte sözel bölümü açılmadığı için sonra ben dil bölümüne geldim. Dil bölümüne gelince mecburen İngilizce yönelmek durumunda kaldım. Aslında bölümü çok fazla sevmiyordum.” (İNG-1)

Türkiye’de lise öğrencilerinin üniversite algısını araştıran çalışmalarda, öğrencilerin üniversiteyi ilk sırada mesleğini ve dolayısıyla geleceğini garantileyen bir yer olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ertem & Arı, 2016; Hayırsever, 2019; Şahin & Yıldız, 2005; Turan, 2007). Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da öğrenciler, üniversitenin birinci derecede işlevinin “mesleğe hazırlama” olduğunu düşünmektedir (Korukoğlu, 2003; Şahin, Zoraloğlu & Şahin-Fırat, 2011; Hayırsever & İlhan, 2019). Ancak, Zoraloğlu ve Şahin-Fırat (2011), Türkiye’de üniversite öğrencilerinin bir kısmının, bölümlerini bir meslek edinmek, yaşamını güvence altına almak için tercih ettikleri bu nedenle bazen, gerçekten ilgi duydukları bölümler yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri tercih etmek zorunda kaldıklarına yönelik tespitte bulunmuştur. Bu araştırmada amaçlamadığı ya da ilgi duymadığı bölüm/üniversitede öğrenim görmek durumunda kalan öğrencilerin yüksek başarı gösteren öğrenciler olması araştırmanın dikkat çekici bir bulgusudur. Öğrenciler, yüksek başarı gösterecekleri dahi, gerek ülke şartları, gerekse ailelerinin istekleri doğrultusunda bir iş sahibi olmak umuduyla, başarı ve ilgi düzeylerini göz önüne almaksızın, tek bir seçenek olarak kabul ettikleri üniversiteye gitmek istemek daha öncelikli olmaktadır.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılı olmalarında, öğrenim görmekte oldukları üniversitelerinde sınıf içi ve dışı öğrenme süreçlerinin, öğretim elemanlarının, derslerin, kampüs içi ve kampüs dışındaki sosyal faaliyetlerin nasıl bir ilişkisi olduğuna dair görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

5.2.1. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Sınıf İçindeki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında sınıf içindeki öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Sınıf İçindeki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

TEMA	KODLAR	f
DERS SÜRECİ	Derslere düzenli devam etme	39
	Derslere aktif katılma	29
	Dersi etkili dinleme	23
	Ön sıralarda oturma	16
	Dersi derste öğrenme	7
	Sınıfta tek oturma	1
	Ara Toplam	115
ÖĞRENME STRATEJİSİ KULLANMA	Not tutma	38
	Altını çizme	13
	Anahtar kelimeler kullanma	7
	Ses kaydı alma	5
	Semboller/İşaretler kullanma	4
	Kodlama/Şifreleme yapma	4
	Tablo çizme	4
	Soru sorma	3
	Kavram/Zihin haritası oluşturma	2
	Şema oluşturma	2
	Renkli kalem kullanma	2
	Tekrar etme	1
	Ara Toplam	85
KİŞİSEL ÖZELLİKLER	Etkili iletişim kurma	15
	Öğrenmeye karşı istekli olma	5
	Sınıf içinde görev alma	3
	Özgüvenli olma	3
	Gözlem yapma	3
	Odaklanma	2
	Ön planda olma isteği	1
	Bilgiler arası ilişki kurma	1
	Günlük yaşamla ilişki kurma	1
	Hırslı olma	1
Ara Toplam		35
GENEL TOPLAM		235

Tablo 30 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin başarılı olmalarında sınıf içindeki öğrenme süreçlerine ilişkin nedenler sırasıyla “ders süreci”, “strateji kullanma” ve “kişisel özellikler” olmak üzere üç tema altında birleştirilmiştir. Bu temalardan “ders süreci” temasında, öğrenciler çoğunlukla derslere düzenli devam etmelerinin başarılı olmalarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra derslere aktif katılım göstermeleri, dersi etkili dinlemeleri ve ön sıralarda oturmalarının da başarılı olmalarını nedenleri olarak belirtilmiştir. Slavin, (2013), başarı ve performans yönelimli öğrenenlerin genel zekâ açısından farklılık göstermeyebileceklerini ancak sınıf içindeki performanslarının belirgin olarak farklı olabileceğini ifade etmiştir. Bu farklılık, öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan yansımaktadır.

Öğrencilerin derslere düzenli devam etmelerinin başarılarında etkisinin olduğu Altınkurt (2008) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılan sonuçlardan biridir. Bu araştırmaya göre, öğrencilerin özürsüz devamsızlıkları (tercihe bağlı) ile akademik başarıları arasında ters yönde bir ilişki bulunmuş ve özürlü devamsızlık (herhangi bir nedenden dolayı) yapan öğrencilerin, devamsızlık sonucu oluşan eksiklikleri tamamlama konusunda daha bilinçli olduğu saptanmıştır. Demirkan, Bayra ve Baysan (2017) tarafından yapılan ve uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etmelerinin dönem sonu başarılarına etkisini belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada öğrencilerin dersleri takip etmeleri ile final puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç ise uzaktan eğitimle verilen derslerin değerlendirme yöntemleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmada okulu sevmeye, okula ya da derse düzenli devam etme durumunun, bir başarı nedeni olması, tüm kademelerde ortaya çıkan ortak sonuçlardan biridir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Preklinikler yoğun geçiyordu ama kalan zamanlarda öğlenden sonra da teorik derslerimiz oluyordu üç yıl boyunca onlara da muhakkak katılım gösterdim. Çünkü benim başarımda baya etkili oldular.” (DİŞ-1)

“Derse devama çok dikkat ederim. Sağlık sorunu olmadığı sürece dikkat ederim, ders kaçırmak istemem. Çünkü o dersi kaçırdığım zaman gerçekten vicdan azabı çekerim ve sonradan çalıştığım daha çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum.” (PDR-2)

Gülcemal (2019) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, okula karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin, olumlu tutuma sahip öğrencilere göre okulu kırma (devamsızlık) davranışını daha sık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler sınıf içi süreçlere ilişkin olarak, ikinci sırada derslere aktif katılmalarının başarılı olmalarını önemli bir nedeni olarak belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Derse sürekli katılan aktif bir öğrenciyim. Bir de sürekli görev almaya çalışan bir öğrenciyim.” (ZİHİN-3)

“Aktif katılmaya çalışırım. Bu tasarımlar bölümü zor bir bölüm, bazen katılmamayı tercih ediyorum. Çünkü gerçekten yoruluyorum artık, dersler ağır gidiyor. Genelde katılmaya çalışırım.” (MİMAR-3)

“Derse aktif katılım durumum 4. ve 5. sınıfta arttı. İlk 3 yıl büyük sınıflarda ders gördüğümüz için çok katılım göstermiyordum.” (TIP-2)

Korkmaz’ın (2007) araştırmasında öğrenciler, derslere soru sorarak katıldıklarında, derste anlatılanları daha iyi öğrendiklerini, anladıklarını ve akademik başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derse aktif katılım göstermelerinin akademik başarılarını arttırdığı konusunda iki araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Görüş alınan başarılı öğrencilerden bir grup öğrenci ise derse aktif katılmalarının, o dersin öğretim elemanını sevip sevmemeleri ile doğrudan ilişkili olduğu şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin başarılı olmasında sınıfta öğretmen tarafından oluşturulan etkileşim ortamı etkilidir. Hatta Bayram, Göker, Sarıkaya & Kumandaş-Öztürk, (2018) bu etkileşim ortamının sağlıklı bir şekilde oluşturulmasında öğretmenin sosyal yeterliliklerinin, teknik yeterliliklerinden daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (s.79). Bu durumda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olan derse aktif katılımı, öğretim elemanlarının öğrencileriyle iyi iletişim kurmasının etkisinin olduğu söylenebilir. Bu konuya işaret eden bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

“Derse katılıyorum aktif olarak genelde. Ama bu hocayı sevmemle de alakalı.” (SOSYAL-2)

“Derse katılım durumum hocadan hocaya değişiyor. Bazı hocalar da gerçekten sevdiğimiz için katılım gösteriyoruz.” (SINIF-2)

Öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olan bir diğer faktör ise dersleri etkili dinlemeleri olarak ifade edilmiştir.

“Daha çok dinleyici konumundaki bir öğrenciyimdir. Daha çok hocanın söylediklerini dinleyip içselleştirerek, kafamdaki kendi deneyimlerimle eşleştirip özümsemeye çalışırım.” (TÜRKÇE-2)

“Ben dersi derste öğrendiğimi düşünüyorum ve başarıma daha çok bunun katkı sağladığını düşünüyorum. Biraz görmem ile alakalı bir durum.” (TIP-2)

Bir konuda bilgi birikimi elde edebilmek, ön öğrenmeleri ve deneyimleri kullanarak yeni durumlara uygun tutum ve davranış geliştirebilmek iyi bir dinleme becerisine sahip olmak ile doğrudan ilişkilidir (Emiroğlu & Pınar, 2013, s.772). Bu dinleme becerisine sahip olan öğrenciler dinlediklerini kolay öğrenebilir ve bir konuya ait öğrenme sürecini ders içinde tamamlayabilirler. Dersi etkili dinleme, sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlarla konunun özünü anlama konusunda öğrencilere fayda sağlar (Demirel & Şahinel, 2006, s.73). Küçükoglu ve Köse (2008) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin sınıf içi iletişimlerinin, akademik başarılarında doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler, başarılı olmalarında sınıf içinde ön sırada oturmalarının da etkisi olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf içinde genelde önde otururum. Bazıları önde oturmayı pek sevmezler ama ben hep önde otururum. Başarılı öğrencilerin çoğu mesela sınav zamanları arkaya gidip otururlar.” (FEN-1)

“Sınıf içinde genelde ön taraflarda oturmayı tercih ederim ama çok sevmediğim dersler de biraz daha arkalara oturabiliyorum.” (FEN-3)

“Arka sırada mümkün değil ders dinleyemiyorum. Arka sıra zaten kaynatma sırasındır. Onun içinde öğretmenin en önündeki sırada oturmak için mücadele ediyorum. Ya pencere kenarında ya da hep en önde oturuyorum.” (MÜZİK-1)

“Ben arkadaşlarımla tabiri ile inek bir öğrenciyim. Her zaman en önde oturum. İkinci sırada otururken bile ders dinleyemiyorum.” (ZİHİN-1)

Çınar (2010) araştırmasında yükseköğretim kademesinde ön sıralarda oturmayı tercih eden öğrencilerin dersi daha çok önemseyen ve derse katılmak isteyen öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan, Xi, Yuan, YunQui & Chiang, (2017), öğrencilerin sıra

seçimleri ve motivasyonları arasında yüksek bir ilişki bulunduğunu vurgulamıştır. Yazarlara göre, motivasyonu güçlü olan öğrenciler sınıfta orta-n bölümlere oturma eğilimleri gösterirken, akademik olarak zayıf öğrenciler arka sıralara oturma eğilimi göstermektedir. n sırada oturma öğrenciler için dersin ğretmeni ile doğrudan ve yakın ilişki kurmalarını sağlama, tahtayı veya ğretim materyallerini yakından görebilme gibi öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek avantajlar sağlarken; ders sırasında arkadaşları ile sohbet etme, olası bir gürültü vb. durumlar gibi öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecek dezavantajları da en aza indirgeyecektir. Bu bağlamda n sırada oturmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bu araştırma ile bir kez daha kanıtlanmıştır.

Sınıf içindeki öğrenme süreçleri kapsamında, öğrencilerin başarılı olmalarına neden olan bir diğer faktör, öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmalarıdır. Üniversite ğrencilerinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini olabilecek en verimli şekilde gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerin 12 farklı öğrenme stratejisi kullandıkları saptanmıştır. Tablo 30 incelendiğinde, bu stratejilerden en fazla, not tutma, altını çizme ve anahtar kelime kullanma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sınıf içi öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin, Weinstein ve Mayer'in (1986) yapmış olduğu sınıflamaya göre analizi Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğrencilerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Analizi

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	ALT STRATEJİLER	KODLAR	f
Anlamlandırma Stratejileri	Not tutma	Not tutma	38
		Ses kaydı alma	5
	Soru oluşturma	Soru sorma	3
	Benzetme yapma		
	Özetleme		
	Eşleştirme		
	Metafor oluşturma		
	Karşılaştırma yapma		
	Zihinsel imge oluşturma		
	Ara Toplam		46
Yineleme Stratejileri	Altını çizme	Altını çizme	13
		Renkli kalem kullanma	2
	Anahtar kelimeler kullanma	Anahtar kelimeler kullanma	7
	Kodlama	Kodlama/şifreleme yapma	4
	Özel işaretler koyma	Semboller/işaretler kullanma	4
	Tekrar etme	Tekrar etme	1
	Ezber yapma		
	Yüksek sesle okuma		
	Listeleme		
	Ara Toplam		31
Örgütlenme Stratejileri	Tablo oluşturma	Tablo oluşturma	4
	Anahat oluşturma	Şema oluşturma	2
	Kavram haritaları oluşturma	Kavram/zihin haritası oluşturma	2
	Sınıflandırma		
	Parçaları bağlama		
	Ara Toplam		8
Anlamayı İzleme Stratejileri	Çalışma alışkanlıklarını değiştirme	Farklı stratejiler kullanma	2
	Öz-eleştiri yapma		
	Sorumluluk alma	Sınıf içinde görev alma	3
	Kendisi üzerine düşünme		
	Bireysel izleme		
	Ara Toplam		5
Duyuşsal Stratejiler	Odaklanma		
	Kaygıyı yönetme		
	Etkili zaman yönetimi		
	Stresi azaltma		
	İlgiyi geliştirme		
	İçsel motivasyonu teşvik etme		
	Anamlı idealler belirleme		
	Ara Toplam		-
GENEL TOPLAM			90

Tablo 31 incelendiğinde, Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflamaya göre, bu araştırma sonucunda yüksek başarılı öğrencilerin ders içinde çoğunlukla anlamlandırma, yineleme ve örgütleme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları alt stratejiler incelendiğinde ise kullanılan stratejilerin çeşitlilik düzeyi dikkat çekmektedir. Buna göre öğrenciler sınıf içi öğrenme sürecinde anlamlandırma stratejilerinden yalnızca üç alt strateji kullanırken, yineleme stratejilerinden altı stratejiyi, örgütleme stratejilerinden de üç stratejiyi kullandıkları saptanmıştır. Alanyazında da üniversite öğrencilerinin çoğunlukla yineleme ve örgütleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tok, 2008; Türkyılmaz, 2016; Vural, 2011). Sucuoğlu ve Gökdağ Baltalıoğlu (2020) tarafından başarı yönelimli öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada, başarılı öğrencilerin not tutma, özet çıkarma, tekrar yapma, tablo-şekil-kavram haritası oluşturma-kullanma gibi farklı alt stratejileri temel aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu konuda yapılmış araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Bilişsel öğrenme kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramının ileri sürdüğü zihinsel yapılar olan algılama, kodlama ve hatırlama; Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmasında algılama anlamlandırma; kodlama ve hatırlama ise yineleme stratejileri ile örtüşmektedir. Bireyler zihinsel kapasitelerini tamamını kullanamamaktadırlar. Bu nedenle bu tür öğrenme stratejileri ile belleme gücünü atırabilirler ve böylelikle öğrenilenler kalıcı hale gelebilir.

Yüksek başarılı öğrenciler arasında dersi sürecinde çoğunlukla not tutma/alma alt stratejisini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin yorumları şöyledir

“Hoca anlattığı sırada ağızından çıkan önemli şeyleri hemen yazarım. Derste sürekli not tutmaya çalışırım” (DİŞ-1)

“Derste çok not alırdım ben. Zaten her zaman yanımda bir not defteri olur. Hoca anlatırken mesela kitapta olmayan bir şey olduğu zaman illaki not tutardım.” (ECZ-2)

“Ders dinlerken genelde hoca söyler, söylediğini kendi cümlelerimle özetlerim.” (GÖRME-3)

Araştırmaya katılan başarılı öğrencilerin sınıf içinde kullandıkları diğer bir alt strateji önemli görülen bilgilerin altını çizmektir. Şensoy (2008) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, altını çizmek alt stratejisinin de ilk sırada yer aldığı yineleme stratejilerini

düzenli ve sistemli bir şekilde kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını sonucuna ulaşmıştır. Bu stratejiyi kullandığını belirten bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Dersi dinlerken düz bir şekilde dinlemeyi sevmiyorum. Genellikle kitaptan altını çiziyorum.” (SINIF-3)

“Dinleme sırasında dikkati artırdığı için genellikle kalem kullanmayı tercih ederim. Dinlerken mutlaka kitaptan veya nottan altını çizerim.” (GÖRME-2)

Toraman, Aytuğ-Koşan ve Yurdal (2020) araştırmalarında Tıp Fakültesinde okuyan öğrencilerin öğrenme sürecinde anlamlandırma, tekrar ve dikkat öğrenme stratejilerinin her birinden yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dikbaş (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sıklıkla kullandıkları öğrenme stratejilerinin yineleme ve anlamlandırma stratejileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı öğrenciler ise başarılı olmak için anahtar kelime kullandıklarını ifade etmişlerdir:

“Sadece defterin veya kitabın yanına hatırlatıcı olsun, görünce aklıma gelsin diye anahtar kelimeler (key words) yazıyorum.” (İNG-1)

“Hocayı dinleyip bana can alıcı gelen yerleri anahtar sözcükler şeklinde not alırım.” (TÜRKÇE-2)

“Dersi dinlerken genelde anahtar kelimeler oluşturmaya çalışırım.” (DİŞ-4)

Strateji kullanma konusunda bazı öğrenciler ise kullandıkları stratejilerin dersten derse göre farklılaştığını ifade etmiştir:

“Kendime göre stratejilerim var aslında. Anahtar kelime yazıyorum ya da tablolar çiziyorum. Kitaptan takip ediyorsam altını çiziyorum oraya kendime göre işaretler koyuyorum dikkatimi çekecek şekilde.” (İNG-3)

“Kullandığım stratejiler dersten derse göre değişiyor. Mesela kümeler teorisi dersinde not alma ihtiyacı duymuyorum. Ancak eğitim derslerinde not almam gerekiyor. Çünkü herhangi bir kaynağımız olmuyor. Soyut cebir dersinde ise hoca kitaptan işlediği için önemli gördüğüm yerlerin altını çiziyorum.” (MAT-3)

Bu bulgulardan hareketle, akademik başarısı yüksek öğrencilerin, öğrenme sürecinde derse ve konuyu öğrenmelerine yardımcı olacak en uygun öğrenme stratejisini seçme konusunda inisiyatif aldıkları görülmektedir. Dağyar ve Şahin (2020) yaptıkları araştırmada akademik

başarısı yüksek öğrencilerin öğrenmeye yönelik öz yeterliliğe sahip olduklarının bir göstergesi olarak öğrenmeye odaklanabildikleri, öğrenme stratejilerini planlayabildikleri, çalışma zaman ve çevrelerini düzenleyebildikleri sonucuna ulaşılmışlardır. Knowles (1975), öz yönetimli öğrenmedeki önemli unsurlardan birinin öğrencilerin öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisini seçip, bunu öğrenme sürecinde doğru şekilde kullanması olduğunu belirtmiştir. Bu durumda yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin derslere veya konulara göre farklı öğrenme stratejileri kullanmaları, onların aynı zamanda öz yönetim becerisine sahip olduklarının da bir göstergesidir.

Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin, bu başarılarında sınıf içindeki öğrenme süreçlerinin etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde (Tablo 30), ders sürecindeki davranışları ve öğrenme stratejileri kullanmalarının yanı sıra kişisel özelliklerinin de başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler, çoğunlukla sınıf içerisinde etkili iletişim becerisine sahip olmalarının başarılarında önemli düzeyde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Etkili iletişim kurma becerisini göstermelerine ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Sınıf içinde herkesle sohbet eden sosyal bir öğrenciyim. Öğretmenlerle de görüşmekten ve soru sormaktan çekinmeyen bir öğrenciyim”.(MÜZİK-2)

“Arkadaşlarım tarafından sevilen bir öğrenciyim. Genelde güler yüzlüyüm yani insanlara enerji vermeye çalışırım. Enerjimi yüksek tutmaya çalışırım. Öğrenmeyi sevdiğim için bu hocalarıma da yansıyor diye düşünüyorum.” (İNG-2)

Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu (2015), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin seviyesi ile akademik başarı düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İletişim becerileri ile akademik başarı arasında ilişki olduğu konusunda her iki araştırmanın bulguları birbirleri ile benzerlik göstermektedir.

Kişisel özellikler temasında öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmalarını yani diğer bir deyişle başarılı olmak için gereken motivasyona sahip olmalarını akademik başarılarının bir nedeni olarak belirttikleri saptanmıştır. Başarılı öğrencilerin öğrenme konusunda istekli olmaları, bilgi birikimlerini artırmak için arzu ve istek duymaları başarı güdüsüne sahip olduklarının bir göstergesi olabilir. Yüksek başarı ihtiyacı içerisindeki insanlar, başarı konusunda mevcut standartları sürekli artırmaktadırlar ve öğrenmeye karşı isteklidirler (Ormrod, 2018 s. 444). Aynı zamanda Selvi'nin (2020) belirttiği üzere kendi kendine

öğrenme becerisine sahip bireylerin sahip olduğu duyuşsal özellikler içerisinde öğrenmeye istekli olma yer almaktadır. Akademik başarısı yüksek öğrencilerinde öğrenme isteğine sahip olmaları, onların kendi kendine öğrenme becerisine sahip olduklarının da bir göstergesidir. Ergin ve Karataş (2018) tarafından yapılan araştırmada başarı odaklı motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akpur (2017) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada da motivasyon ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırmadan elde edilen ortak sonuçlara göre öğrencilerin başarılı olma güdüsü, öğrenme istekleri ile doğru orantılıdır. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Yani ders dinlemeyi, bir şeyler öğrenmeyi çok seviyorum.” (GÖRME-1)

“Öğrenmeyi sevdiğim için bu hocalarıma da yansıyordur diye düşünüyorum.”
(İNG-2)

Araştırmanın sınıf içi öğrenme süreçlerine ilişkin bu bölümünde, elde edilen diğer bir bulgu ise yüksek başarılı öğrencilerin sınıf içinde daha çok görev aldıkları ve bu davranışlarının onların başarılarını arttırdığıdır. TDK (2020)’ya göre sorumluluk; “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olarak tanımlanmıştır. Sınıf içerisinde görev ve sorumluluk alma konusunda istekli olma öğrencilerin aynı zamanda derse daha aktif katılma isteği içinde olduklarının da önemli bir göstergesidir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Sınıfta aktif katılımı sağlamak benim görevimdir. Ders içinde böyle bir görevim var sürekli konuşurum yani.” (MAT-2)

“Bir de sürekli görev almaya çalışan bir öğrenciyim. Hocalar vermek istemese bile meşgul olduğu günlerde dersi ben anlatabilir miyim diye soruyorum ve iki ders öyle anlattım.” (ZİHİN-3)

Costa ve McCrae (1987) tarafından ortaya atılan Beş Faktörlü Kişilik kuramına göre insanların sahip oldukları bireysel farklılıklar tüm dünyada farklı şekillerde ancak aynı anlama gelebilecek şekilde kodlanabilir ve bu kodlamalar sözcüklerle insanların konuşmalarına yansır. Bu yansımadan da yola çıkılarak insanların kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflandırma yapılabilir (Tatlılıoğlu, 2014, s. 943). Bu kuramda yer alan faktörlerden biri olan “öz denetim” veya “öz disiplin” boyutu, bireylerin hangi düzeyde

disiplin ve sorumluluk sahibi olduğu ile ilgilidir. Sığrı ve Gurbüz (2011) tarafından yapılan, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya göre öz disiplin faktörü akademik başarının en güçlü yordayıcısıdır. ABD, Avustralya ve Asya'dan farklı meslek gruplarında olan 267 katılımcı ile başarı konusunda bir araştırma yürütölmüştür (Switzer, 2018). Beş gruba ayırdıkları katılımcılardan hedeflerini sadece düşünmek, yazmak, kendilerine destek olacaklarını düşündükleri kişilerle hedeflerini paylaşmak ve sorumlu olacağı kişilere düzenli olarak hedefleri ile ilgili bilgi vermek olmak üzere dört görev verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılardan kendi gelişimlerini ve ne dereceye kadar başarılı olduklarını puanlamaları istenmiştir. Sadece başarılı olmayı düşünen katılımcıların hedeflerini %43 oranında gerçekleştirdiklerini ifade ederken, hem yazıp, hem haftalık olarak kontrol eden katılımcıların hedeflerine ulaşma oranının %76 seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, üç temel başarı ilkesinin önemi ortaya konulmuştur. Hedefleri yazmak, hedefleri deklare etmek ve başkalarının gözünde hedeflerini gerçekleştireceğine dair güven oluşturmak.

Yüksek başarı gösteren üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bu araştırmada da öğrenmeye, görev ve sorumluluk almaya istekli olmaları, hem başarı hedefleri için odaklandıklarını hem de sorumluluk alma ve bu konuda güven oluşturma konusunda kararlı olduklarını göstermektedir.

5.2.2. Öğrencilerinin Başarılı Olmalarına Neden Olan Sınıf Dışındaki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında sınıf dışındaki öğrenme süreçlerine ilişkin nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Sınıf Dışındaki Öğrenme Süreçlerine İlişkin Nedenler

TEMA	KODLAR	f
STRATEJİ KULLANMA	Not tutma	29
	Derslere göre farklı strateji kullanma	26
	Okuma	17
	Farklı kaynaklardan yararlanma	16
	Özet çıkarma	14
	Soru çözme	14
	Kodlama	14
	Altını çizme	11
	Ezber yapma	9
	Kendi kendine anlatma	9
	Tablo oluşturma	7
	Tekrar etme	7
	Kavram haritası oluşturma	7
	Şema oluşturma	6
	Anahtar kelimeler çıkarma	4
	Anlamlandırmaya çalışma	4
	Ses kaydı alma	3
	Örnek oluşturma	2
	Grafik oluşturma	2
	Maddeler halinde yazma	1
	Ara Toplam	202
DERS ÇALIŞMA ALİŞKANLIĞI	Günlük plan yapma	27
	Bireysel ders çalışmayı tercih etme	25
	Düzenli ders çalışma	17
	Ders çalışma rutinine sahip olma	15
	Kendi notlarından çalışma	11
	Düzenli olma (masa)	8
	Gündüz çalışmayı tercih etme	8
	Gece çalışmayı tercih etme	8
	Kendi odasında çalışmayı tercih etme	8
	Belirli aralıklarla ders çalışma	8
	Grupla çalışmayı tercih etme	7
	Uyku düzenine sahip olma	6
	Kahve içme	5
	Başkasının notundan çalışabilme	4
	Müzik dinleme	3
	Uzun süreli ders çalışabilme (ara vermeden)	3
	Çalışmaya başlamadan önce kendini motive etme	3
	ARA TOPLAM	166
DERS ÇALIŞMA MEKÂNI	Kütüphaneyi kullanma	13
	Masada çalışma	10
	Kendi odasında çalışmayı tercih etme	8
	Sessiz ortamlarda çalışmayı tercih etme	5
	Kafede çalışma	4
	Çalışma ortamının aydınlık olması	4
	Çalışma ortamının havadar olması	2
	Kampüs bahçesinde çalışma	1
	Ara Toplam	47
GENEL TOPLAM		415

Tablo 32 incelendiğinde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin başarılı olmalarındaki sınıf dışındaki öğrenme süreçlerine ilişkin nedenler, “strateji kullanma”,

“ders çalışma alışkanlığı” ve “ders çalışma mekânı” olarak üç tema altında toplanmıştır. Bu temalardan “strateji kullanma” temasında öğrenciler çoğunlukla sınıf dışında ders çalışırken not tutma, derslere göre farklı stratejiler kullanma, okuma, farklı kaynaklardan yararlanma, özet çıkarma gibi stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Her öğrenci kendi öğrenme süreçlerinden sorumludur ve bu öğrenme sürecinin ne derece etkili olduğu ise bireylerin kendi öğrenme stratejilerinin farkında olması ve bu stratejileri etkili şekilde kullanması ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yön vermek, güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmek, kişisel özelliklerine ve öğrenme hızlarına uygun etkili çalışma ve öğrenme yöntemleri geliştirmek özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin en büyük sorumluluklarından biridir (Ergür & Saraçbaşı, 2009, s. 19)

Tablo 32’de yer alan strateji kullanma teması incelendiğinde başarılı öğrencilerin sınıf dışında ders çalışırken en fazla kullandığı öğrenme stratejisinin not tutma olduğu saptanmıştır. Ders çalışırken veya genel olarak öğrenme sürecinde not tutma, çoğunlukla yeni öğrenilmiş bilgileri hatırlamaya yardımcı olsa da, gerçekte uzun vadede öğrencilerin bilgileri hatırlamaları için faydalıdır (Hartley & Davies, 1978, s. 210). Bu temada yer alan stratejiler incelendiğinde; öğrencilerin ifade ettikleri üzere toplam 21 farklı öğrenme stratejisi ve bir not alma tekniği kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sınıf dışında ders çalışırken kullandıkları stratejilerin, Weinstein ve Mayer’in (1986) yapmış oldukları sınıflamaya göre analizi Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33

Öğrencilerin Sınıf Dışında Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Analizi

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	ALT STRATEJİLER	KODLAR	f
Anlamlandırma Stratejileri	Not tutma	Not tutma	29
		Ses kaydı alma	3
	Karşılaştırma yapma	Farklı kaynaklardan yararlanma	16
	Özetleme	Özet çıkarma	14
	Soru oluşturma	Soru çözme	14
	Metafor oluşturma	Örnek oluşturma	2
	Benzetme yapma		-
	Eşleştirme		-
	Zihinsel imge oluşturma		-
Ara Toplam			78
Yineleme Stratejileri	Yüksek sesle okuma	Okuma	17
	Kodlama	Kodlama/şifreleme yapma	14
	Altını çizme	Altını çizme	11
	Ezber yapma	Ezber yapma	9
	Tekrar etme	Tekrar etme	7
	Anahtar kelimeler kullanmak	Anahtar kelimeler kullanma	4
	Listeleme	Maddeler halinde yazma	1
	Özel işaretler koyma		-
Ara Toplam			63
Örgütlenme Stratejileri	Tablo oluşturma	Tablo/grafik oluşturma	9
	Kavram haritaları oluşturma	Kavram haritası oluşturma	7
	Anahat oluşturma	Şema oluşturma	6
	Parçaları bağlama	Anlamlandırma	4
	Sınıflandırma		
Ara Toplam			26
Anlamayı İzleme Stratejileri	Çalışma alışkanlıklarını değiştirme	Farklı stratejiler kullanma	26
	Öz-eleştiri yapma		
	Sorumluluk alma		
	Kendisi üzerine düşünme		
	Bireysel izleme		
Ara Toplam			26
Duyuşsal Stratejileri	Odaklanma		
	Kaygıyı yönlendirme		
	Etkili zaman yönetimi		
	Stresi azaltma		
	İlgiyi geliştirme		
	İçsel motivasyonu teşvik etme		
	Anlamlı idealler belirleme		
Ara Toplam			-
GENEL TOPLAM			193

Tablo 33 incelendiğinde, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin Weinstein ve Mayer'in (1986) tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflandırmasına göre sınıf dışında ders çalışırken çoğunlukla anlamlandırma ve yineleme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Örgütlenme ve anlamayı izleme stratejileri ise öğrenciler tarafından nispeten daha az sıklıkta kullanılmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları alt stratejiler incelendiğinde ise kullanılan stratejilerin çeşitlilik düzeyi dikkat çekmektedir. Buna göre öğrenciler sınıf

dışında sekiz alt stratejisi bulunan anlamlandırma stratejilerinden beş alt strateji kullanırken, sekiz alt stratejisi bulunan yineleme stratejilerinden ise yedi tanesini kullanmaktadır. Bunun yanında beş alt stratejisi bulunan örgütlenme stratejilerinden dört alt stratejisi kullanılırken, yine beş alt stratejisi olan anlamayı izlemeden yalnızca bir alt strateji kullandıkları saptanmıştır. Şen (2006) üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini incelediği araştırmasında, öğrencilerin en fazla yineleme ve anlamlandırma stratejilerini kullandığı, bunu da örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerinin takip ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin ders çalışırken çoğunlukla not tutma alt stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ders çalışırken ve sınavlara hazırlanırken özellikle derslerde aldığım o notların bir kısmını açıyorum önüme. Bir de hocanın verdiği notları açıyorum. Sonrasında eksik olan yerlerden notlar çıkarıp diğer notların üstüne ekliyorum.” (DİŞ-1)

“Önce derste yazdıklarımı, notlarımı şöyle bir gözden geçiririm. Ondan sonra çoğunlukla zaten yazarak çalışıyorum hep. Kitaplardan da yazıyorum, hocanın anlattıklarından da yazıyorum. Sonra bazen bilgisayardan ders dinliyorum onlardan not çıkarıyorum.” (FEN-1)

“Ders çalışırken hem slayt, hem de derste kendi aldığım notlarım olur. Onları tekrar ederim. Sonra hani sınava yakın bir zaman kalmışsa kendim yeniden notlar çıkarırım.” (TIP-3)

Erden (1991) not tutmanın dört temel işlevini; bilgilerin yazılı olarak depolanması, dikkat çekme, öğrenme için çabayı artırma ve bilgilerin uzun süreli belleğe kodlanması olarak birbirinden ayırmıştır. Bu işlevler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında uygulandığında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır. Çünkü etkili not alan öğrenciler çalıştıkları konuda yer alan önemli bilgileri belirleyip, bu bilgileri kendilerine özgü bir biçimde özümseyerek ve sentezleyerek yazarlar (Nist ve Holschuh, 2000).

Chang ve Ku (2014) tarafından yapılan çalışmada not tutma stratejisini uygulamanın, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Durukan ve Maden (2010) tarafından yapılan çalışmada da not tutma stratejisini kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna

ulaşılmıştır. Yaşar (2006) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmada elde edilen bulgu ile ilgili araştırmaların sonuçları birbiri ile paralellik göstermektedir.

Tablo 32'ye göre öğrencilerin öğrenme sürecinde çalıştıkları derse göre farklı stratejiler kullanmalarının akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade ettikleri saptanmıştır.

Farklı öğrenme stratejileri kullandıklarını ifade eden bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Sözel derslerde hocanın verdiği slayttan açıp okur ve ezberlemeye çalışırım. Sayısal derslerde ise çoğunlukla not çıkarıyorum.” (ECZ-3)

“Çalıştığım dersin içeriğine göre değişiyor. Uygulama derslerinde de yine gruplandırarak, tablo olmasa bile en azından çerçeve içerisine alarak çalışırım. O zaman onları renklendirebilirim çünkü insanın aklına daha kolay geliyor. Sözel ağırlıklı derslerde ezberleme yapıyorum. Sayısal derslerde kodlama ve not çıkarma yapıyorum.” (MİMAR-5)

Şimşek ve Balaban (2010) araştırmalarında üniversitede başarılı olan öğrenciler tarafından en çok tercih edilen öğrenme stratejisinin üstbilişsel stratejiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstbiliş, öğrencilerin bilişsel becerilerini daha etkili şekilde kullanmaları ve yönetmelerinin yanında, yeni bilişsel beceriler kullanarak eksikliklerini belirlemelerini sağlar (Livingstone, 2003). Bu beceriye sahip öğrenciler için ise öğrenme süreci daha anlamlı şekilde yapılandırılmış olur. Zimmerman'a (2002) göre öz-düzenlenmeli öğrenenler kendi zorluk ve sınırlılıkları hakkında bilgi sahibidirler ve bu doğrultuda öğrenmenin gerçekleşmesi için en uygun stratejiyi seçebilirler. Araştırmanın bu bulgusunda görüldüğü üzere başarılı öğrenciler kullandıkları öğrenme stratejileri çeşitli ölçütlere göre uygunluk ve işlevsellik açısından değerlendirmekte ve gerektiğinde de değiştirebilmektedirler. Derslere ve derslerin içeriğine göre en etkili stratejiyi kullanan başarılı öğrencilerin aynı zamanda öz-düzenlemeli öğrenenler olduğu sonucu çıkarılabilir. Selvi (2020), kendi kendine öğrenen bireylerin öğrenme sürecinin başında kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlediğini belirtmektedir. Buna göre derslere göre farklı öğrenme stratejiler kullanan öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisine sahip olduğu söylenebilir.

Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin sınıf dışındaki öğrenme sürecinde, okuma stratejisine sıklıkla başvurdukları görülmektedir. Okuma, bireylerin anlama güçlerini

geliştiren, kelime ve bilgi dağarcığını zenginleştiren en temel öğrenme araçlarından biridir (Yılmaz, 1991, s. 8).

Konuya ilişkin bazı öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Ben aslında sesli okuyarak çalışıyorum. Yavaş çalışırım. Çok yavaş değildir ama okurken mutlaka bir kelimenin bile anlamını bilmiyorsam o kelimeyi mutlaka internetten veya kaynak kitaplardan öğrenirim.” (TIP-1)

“Kendimi okumaya verdiğimde çok çabuk anlayabiliyorum. Kitaptan okuyarak çalışırım genelde. Anlayarak konuyu önce kendim oturtmaya çalışırım.” (PDR-1)

“Büyük bir ders kitabım bile olsa normal koltukta otururken, normal bir kitap nasıl okunuyorsa öyle okumayı severim.” (SOSYAL-3)

Smith (1992, s. 6) yükseköğretimde okuma becerileri gelişmiş öğrencilerin aynı zamanda akademik başarılarının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Bunun altında yatan gerçek nedeni olarak da; öğrencilerin okuma becerileri geliştikçe, problem çözme becerilerinin de gelişmesi şeklinde açıklamaktadır. Colthorpe, Ogiji, Ainscough, Zimbardi ve Anderson (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin en fazla kullandıkları öğrenme stratejilerinin not tutma ve okuma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Linderholm, Dobson ve Yarbrough (2016) araştırmalarında okuma stratejisinin öğrencilerin bilgileri hatırlamasında en etkili stratejilerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları ile araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Bu bölümde elde edilen bir diğer önemli bulgu, başarılı öğrencilerin bilgi edinme sürecinde farklı kaynaklardan yararlandıkları ve bu durumu başarılarının bir nedeni olarak belirttikleri yönündedir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

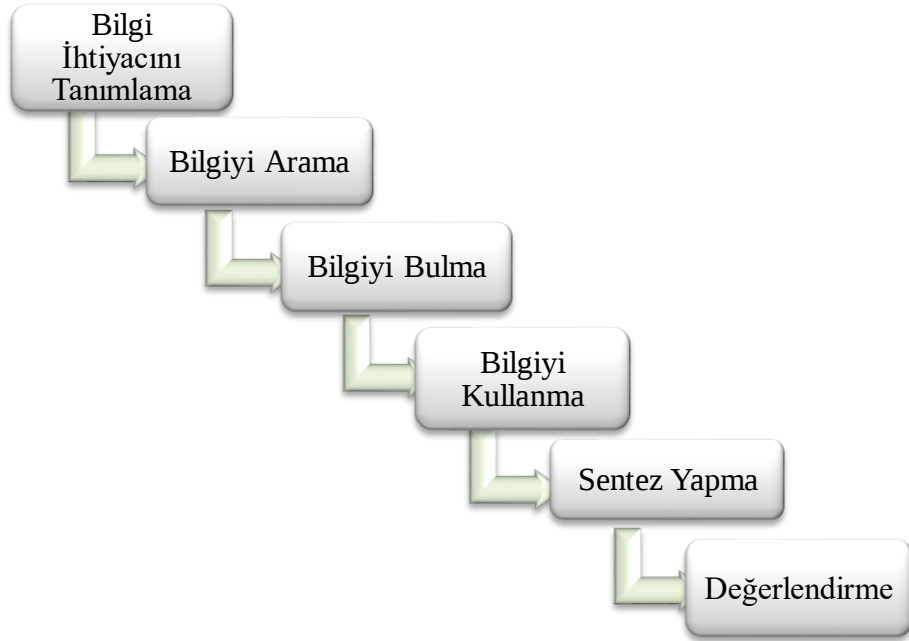
“Kitaplardan da yazıyorum, hocanın anlattıklarından da yazıyorum. Sonra bazen bilgisayardan ders dinliyorum o şekilde yani takviye etmeye çalışıyorum.” (FEN-1)

“Hangi konuyu işlediysek mesela faizle konusu. Faiz konusuyla ilgili farklı kaynaklardan yararlanarak 50 soruluk kitapçık oluşturunca.” (GÖRME-2)

Öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı kaynakları kullanarak bilgi edinmeleri, onların aynı zamanda etkin birer bilgi okuryazarı olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2001, s. 8). Bilgi okuryazarları, hem bilgi kaynaklarını hem de bu

kaynaklardan edindikleri bilgileri öğrenme amacına hizmet edecek şekilde etkin kullanmaları gerekir. Bu süreçte bireyler üst düzey düşünme becerilerini işe koşarlar.

Eisenberg ve Berkowitz (1992) tarafından ortaya atılan ve Bilişsel Altılı olarak isimlendirilen bilgi arama modeli, bilgi problemlerini çözme aşamalarını içeren süreçtir. Modelin aşamalarına ilişkin bilgi Şekil 11’de verilmiştir:



Şekil 11. Bilişsel altılı modeli. Kaynak: Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1992). Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach. *School Library Media Activities Monthly*, 8(5), 27 kaynağından araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Buna göre öğrenciler öğrenme sürecinde edinmek istedikleri bilgiye yönelik ihtiyaçlarını belirledikten sonra farklı kaynaklar kullanarak bilgiyi ararlar ve bilgiye ulaştıktan sonra not tutma, altını çizme vb. alt stratejileri kullanarak bilgiyi öğrenme amaçlarına göre en doğru şekilde kullanmaya gayret ederler. Daha sonra edindikleri bilgiler arasında ilişkiler kurarak senteze giderler ve sonunda edinilen bilgilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirerek bilgiye en doğru şekilde ulaşmayı hedeflerler. Tüm süreçte işe koşulan ortak strateji ise okumadır. Bu nedenle başarılı öğrencilerde kendi öğrenmelerini gerçekleştirirken okuma alt stratejisinden sıklıkla faydalanırlar. Öğrencilerin öğrenme sürecinde okuma alt stratejisini kullanmaları, başarılı öğrencilerin aynı zamanda bilgi okuryazarlığı becerilerinin de gelişmiş olduğunun bir göstergesidir.

Araştırmada ayrıca, öğrenciler, ders çalışma alışkanlıklarını yüksek akademik başarıya sahip olmalarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir. Buna göre en sık ifade edilen görüşler

sırasıyla ders çalışırken günlük plan yapma, bireysel ders çalışmayı tercih etme, düzenli ders çalışma, ders çalışma rutinine sahip olma olarak belirlenmiştir. Üstbilişsel ve öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde planlama yapma, çalışma alışkanlıkları ile yapmaları gereken görevlerin farkında olma ve bunları eşleştirme gibi özellikleri aktif olarak kullanmaktadırlar (Zimmerman, 1986). Karataş (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarında biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öz yönetim, öğrenmeye isteklilik ve öz kontrol arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada da (Karataş & Başbay, 2014) öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmaların sonucu ile araştırmanın bu bulgusu birbirini desteklemektedir.

Öğrencilerin çoğunlukla günlük plan yapmaları da akademik başarılarının bir diğer nedenidir. Ders çalışma sürecinin planlanması, öğrenciye kendi öğrenmesi hakkında bilgi verir ve süreç içerisinde kararsızlık problemleri yaşamasını engeller.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Yani mutlaka ilk başta plan yaparım. Plansız asla çalışmam. Önce hangi derslere, neye çalışacağımı belirlerim. Bu dersleri saatlere bölerim. Sınava kadar bütün konuları bitiririm.” (DİŞ-4)

“Bir gün önceden planlarımı yaparım. Eve gidince şu derslere çalışacağım diye. Çünkü böyle planlı olması beni mutlu ediyor ve hayatımı daha da kolaylaştırıyor.” (ZİHİN-3)

“Planlı programlı çalışmaya dikkat ediyorum. Bu okul dışında da böyle. Bir sonraki gün ne yapsam, hangi saatte neyi çalışsam, nereye gitsem diye plan yapıyorum. Plan yapmamak beni rahatsız ediyor. Gelişigüzel yaşamıyorum çok.” (MÜZİK-2)

Zaman yönetimi, belirlenen hedeflere ulaşmak, bu süreçte yapılanları değerlendirmek, bireysel motivasyonu yükseltmek açısından önemli olan bir performans geliştirme tekniğidir (Gürbüz & Aydın, 2012, s. 12). Başarılı olma hedefine ulaşmak için, öğrencilerin zaman yönetimine sahip olmaları, akademik yaşantıları ile günlük yaşantıları arasındaki dengeyi sağlıklı şekilde kurabilmeleri adına önemlidir. Bu araştırmada da görüldüğü üzere sınıf dışında akademik çalışmaların yürütülmesinde planlı olmak, öğrencilerin başarılı olmalarını dikkat çekici şekilde etkilemektedir. Kibar, Fidan ve

Yıldıran (2014) tarafından yapılan araştırmada zaman yönetimi becerisine sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Kurtuldu ve Güçlü (2010) piyano öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında planlı çalışmanın öğrenci başarısında olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma bulguları ile yapılan diğer çalışmalar birbirini desteklemektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramının altı ilkesinden biri olan “öngörü kapasitesi” ile de açıklanabilir. Bu ilkeye göre insanlar gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli ve geleceklerini planlayabilmelidir (Senemoğlu, 2018, s. 228). Weinstein, Husman ve Dieking (2000), zaman yönetimi becerisinin öz düzenleme becerilerinden biri olduğunu belirtmektedir. Buna göre yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin etkili zaman yönetimi becerisine sahip olmaları aynı zamanda öz düzenleme becerisine sahip olduklarının da bir göstergesidir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları temasında sıklıkla ifade ettikleri diğer bir neden bireysel ders çalışmayı tercih etmeleri şeklinde belirlenmiştir.

“Tek başıma çalışmayı hem daha çok seviyorum hem de o zaman daha fazla aklımda kalıyor. Şu ana kadar lisede de olsun üniversitede olsun bireysel olarak çalışma ile daha fazla başarılı oldum.” (PDR-3)

“Tek başıma çalışmayı tercih ediyorum ve Yanımda da kimsenin olmasını istemiyorum aslında dikkatim dağılıyor sağımda solumda biri olduğu zaman.” (ECZ-3)

“Ben tek çalışmayı daha çok seviyorum. Grup olunca sohbet, muhabbete dönüyor iş daha çok o yüzden tek çalışmak daha iyi oluyor benim için.” (MİMAR-3)

Eşfer ve Satıcı (2007) araştırmalarında bireysel ders çalışan öğrencilerin, grupla çalışan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan, Taşkın ve Bilgin (2015) tarafından yapılan araştırmada bireysel çalışmanın öğrencileri öğrenme sürecinde daha aktif hale getirdiği ve bu durumun akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgular ile her iki çalışmanın bulguları birbirini desteklemektedir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında sosyal etkileşimin, kültürel, tarihsel ve kişisel faktörlerin insan gelişimi için temel unsur olduğunu vurgulamaktadır. Kişinin çevreyle etkileşimleri de öğrenmede başarıya katkı sağlar (Schunk, 2014). Ancak başarılı olma nedeni olarak grupla çalışmayı tercih etme kodunun frekansı, bireysel

çalışmayı tercih etme kodunun frekansının yaklaşık üçte biridir. Bu bulgu sosyokültürel kuramın bu ilkesi ile çelişen bir durumdur. Öğrenme stilleri temele alındığında Dunn ve Dunn (1974) tarafından yapılan öğrenme stilleri sınıflandırmasının Sosyal Etmenler boyutunda yer alan bireysel veya grupla çalışma tercihleri dikkate alındığında, yüksek başarı gösteren öğrencilerin çoğunlukla bireysel çalışmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Etkili çalışma alışkanlığı, öğrencilerin yüksek başarı elde etmek için düzenli olarak ders çalışmalarını ifade eder (Ogbodo, 2011, s. 229). Tablo 32 incelendiğinde başarılı öğrencilerin, bu başarılarını elde ederken düzenli olarak çalıştıkları görülmektedir.

Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocalar zaten genelde derse hazırlıklı gelmemiz istediğimiz için belli başlı ödevleri yapmış olmamız gerekiyor. Bunları düzenli yaptığım için haftalık çalışıyorum sayabilirim kendimi.” (SOSYAL-3)

“Sınav zamanı konular yığıldığı için mutlaka tekrar yaparım düzenli olarak.” (SINIF-3)

Düzenli çalışma alışkanlığının öğrenciler için en büyük ödülü başarıya ulaşmaktır (Nathanap, 2007). Manandhar ve Sheresta (2019) araştırmalarında, öz disipline sahip öğrencilerin düzenli ders çalıştıklarını ve düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Laguador (2013) araştırmasında mühendislik fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında düzenli ders çalışma alışkanlığının öğrenci başarısında önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırmanın bulguları ile bu araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Sınıf dışı öğrenme sürecine ilişkin olarak, bazı öğrencilerin grupla ders çalışmalarını akademik başarı nedeni olarak ifade ettikleri görülmektedir. Yıldız’a göre (1999) grupla çalışan öğrenciler başarılı olmak için daha fazla çaba harcamakta, özgüven, zaman yönetimi, olumlu sosyal ilişki ve iletişim becerileri diğerlerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır.

Grupla ders çalışmayı akademik başarı nedeni olarak ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Grupla çalışmayı tercih ediyorum aslında. Kalabalık olduğunda daha verimli olduğunu düşünüyorum.” (PDR-1)

“Grupla çalışmayı tercih ediyorum ve genel olarak anlatmaktan hoşlanırım, anlatarak ders çalışırım. Yine toplu hareket etmekten hoşlanırım ve kendi başıma ders çalışmaya başlayamıyorum.” (ZİHİN-2)

Alanyazın incelendiğinde, Bekmezci ve Ünlü (2013), grupla ve bireysel ders çalışmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, grupla ders çalışmanın öğrenci başarısında olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Şimşek, Doymuş ve Kızıloğlu (2005) ise araştırmalarında, grup çalışmanın öğrencilerin araştırma, problem çözme, iletişim kurma, liderlik becerileri ile genel akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmanın bu bulgusu ile diğer araştırmaların bulguları birbiri ile örtüşmektedir. Grupla ders çalışma sürecinde öğrenciler grup üyeleriyle etkileşimli şekilde öğrenme faaliyeti gerçekleştirirler ve bu durum öğrencilerin kendi eksik yönlerini tamamlamalarında faydalı olabilir. Slavin (1980), grupla öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olan diğer bir tema çalışma mekânı olarak belirlenmiştir. Tema incelendiğinde, öğrencilerin çalışma mekânlarına ilişkin olarak sırasıyla kütüphaneyi kullanmaları, masada çalışmaları ve kendi odalarında çalışmalarının başarı nedeni olarak ifade ettikleri görülmektedir. Dunn ve Dunn (1974) tarafından yapılan öğrenme stilleri sınıflandırması temele alındığında; başarılı öğrencilerin çalışma mekânı tercihleri aynı zamanda çevresel etmenler boyutu ile ilgili tercihlerine karşılık gelmektedir.

Öğrenciler öğrenme süreçlerinde ve ders çalışırken kütüphane kullandıklarını belirtmişlerdir. Jiao ve Onwuegbuzie (2001), kütüphanelerin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Kuh ve Gonyea (2003) ise kütüphanelerin, akademik yaşamın temel değer ve faaliyetlerinin merkezinde olduğu ve akademik yaşamdaki rolünün tartışılmayacak derecede önemli olduğunu belirtmiştir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ders çalışmak için genelde kütüphaneye gidiyordum. Gazi Üniversitesi’nin kütüphanesine. Sesten çok rahatsız olduğum için sesin az olduğu yerler olan kütüphaneye giderdim.” (ECZ-2)

“Buradaki kütüphaneyi çok kullanıyorum. Gürültülü yerde hiç çalışamam. Televizyon sesi vb. hiçbir şey olmaması lazım.” (FEN-2)

“Eğer kafam dolu değilse ve konsantre olmuşsam, sabah kütüphaneye gelip hava kararınca kadar durabiliyorum.” (TÜRKÇE-1)

Alanyazın incelendiğinde; Soria, Fransen ve Neckeraud (2013) kütüphane kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, kütüphane kullanan öğrencilerin akademik not ortalamalarının, kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Croxton ve Moore (2020) araştırmalarında kütüphane kullanımının öğrenci başarısı ile ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Wells (2013) araştırmasında üniversite öğrencilerinin kütüphaneyi ziyaret etme sıklıklarının ve kütüphanede geçirilen sürenin akademik başarılarında etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen kütüphane kullanımının öğrencilerin başarılarını artırdığı bulgusu ile diğer araştırmaların bulguları birbirini desteklemektedir.

Tinto (1993), ortaya koyduğu “öğrenci entegrasyonu teorisi”nde; öğrencilerin yükseköğretimden ayrılmalarını etkileyen faktörleri “uyum”, “zorluk”, “uyumsuzluk” ve “izolasyon” olarak dörde ayırmıştır. Ancak akademik faaliyetlerle birlikte ders dışı faaliyetlere katılım, öğrencilerin akademik başarısı ve mezuniyet olasılıklarının artmasına yardımcı olabilir. Buna göre hem akademik hem de ders dışı faaliyet olarak değerlendirilen kütüphane kullanımı bu faktörleri olumlu yönde etkilemekte ve öğrencilerin üniversiteye entegrasyonunun sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Üniversiteye sağlıklı şekilde entegre olmuş öğrenciler için ise akademik başarı, uyum sorunu yaşayan öğrencilere göre daha kolay elde edilebilir.

Öğrencilerin başarılı olmalarında çalışma mekânına ait diğer bir faktörün masada çalışmaları olduğu tespit edilmiştir. Yararel Doğan (2019, s. 268), ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanmış ergonomik çalışma mekânlarının, kullanıcıların fiziki ve psikolojik olarak olumlu yönde etkilendiklerini ifade etmektedir.

Bu konuda bazı görüşlerden örnekler şu şekildedir:

“Daha çok masada çalışıyorum ama bazen yorgun olduğum zaman yatağa da geçip çalıştığım oluyor.” (MİMAR-4)

“Ben kesinlikle masada çalışmayı tercih ediyorum. Çünkü uyku getiriyor yatakta çalışmak.” (MAT-3)

“Kendime ait bir çalışma masam vardır ve sadece masamda çalışmayı tercih ediyorum.” (TÜRKÇE-3)

Gifford ve Sommer (1968) masa veya yatakta ders çalışmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında masada çalışan öğrencilerin not ortalamaları ile yatakta çalışmayı tercih eden öğrencilerin ortalamaları arasında, masada çalışmayı tercih edenler lehine düşük düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin de belirttiği üzere yatakta veya yatarak çalışmak ders çalışma sırasında uyku getirme suretiyle öğrenme sürecinde dezavantaj olabilir. Yiğit’te (2014, s. 29) sandalyenin çalışma odası için daha uygun bir eşya olduğunu, koltuk vb. eşyaların bireylerde gevşemeye yol açabileceğini ifade etmektedir. Gülerüz’de (2016, s. 157) ders çalışmak için en uygun durumun, yumuşak bir sandalyede dik oturmak olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler ders çalışma ile ilgili olarak, kendi odalarında çalışmalarının akademik başarılarının bir nedeni olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının yani diğer bir ifade ile ders çalışma ortamlarının olmasının, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını ifade eden çalışma oryantasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Demiroğlu Memiş, 2007).

Bu konuda bazı öğrenciler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

“Evde kalıyorum kendi odam var ve çalışma mekânım genellikle odamdır. Kütüphaneyi çok kullanmıyorum. Kafelerde de çalışmıyorum.” (MÜZİK-2)

“Evde kendi odamda çalışıyorum daha önce kütüphaneyi kullandım ama yapamadım. Çünkü sesli çalışıyorum ve aşırı sıcak. Diğer yandan ders çalışırken kahve içmeyi seven bir insanım ve kütüphanede kahve içmek yasak.” (ZİHİN-3)

“Kendi odamda çalışırım. Arkadaşlarımla buluşup kafelerde de çalıştığım oluyor ama evde kendi başıma, kafamı toplayıp o düzeni yakaladığım ortamda daha verimli oluyor.” (MİMAR-3)

Baltaş’ın da (1994) belirttiği üzere ders çalışmaya uygun bir ortamda çalışmak, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi çalışma için ayrılan zamandan en iyi şekilde faydalanmayı sağlar. Bay, Tuğluk ve Koçyiğit (2010) üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri çalışma mekânlarının incelenmesini amaçladıkları araştırmalarında, görüşleri alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi odalarında çalışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya yönelik her iki araştırma sonuçları birbiri ile örtüşmektedir.

5.2.3. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Öğretim Elemanları Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında ders aldıkları öğretim elemanlarının özelliklerine ilişkin nedenleri içeren görüşler Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Öğretim Elemanlarının Özellikleri İle İlgili Nedenlere İlişkin Görüşleri

TEMA	KODLAR	f
MESLEKİ YETERLİKLERİ	Alan bilgisinin yeterli olması	32
	Konuyu etkili anlatması	27
	Farklı yöntem ve teknikler kullanması	16
	Sorulan sorulara cevap vermesi	7
	Öğrenci özelliklerini dikkate alması	5
	Mesleki yaşama hazırlaması	5
	Farklı bakış açıları kazandırması	4
	Ders anlatırken hareketli olması	4
	Öğrencilerin derse katılımını sağlaması	4
	Uygulamaya ağırlık vermesi	2
	Etkili soru sorması	2
	Dersi düzenli şekilde yürütmesi	2
	Ders anlatırken göz teması kurması	2
	Tartışma ortamı oluşturmaması	2
	Yeterli dönüt vermesi	2
	Derse olan yaklaşımının olumlu olması	2
	Dersi eğlenceli şekilde anlatması	1
	Deneyimlerini öğrencilerle paylaşması	1
	Demokratik sınıf ortamı oluşturmaması	1
	Derse karşı merak uyandırması	1
Ara Toplam		122
İLETİŞİM	Öğrencilere yaklaşımının olumlu olması	17
	Öğrencileri başarılı olma konusunda motive etmesi	13
	Öğrencilerle iyi iletişim kurması	8
	Ders dışında öğrencilere vakit ayırması	4
	Güven duygusu telkin etmesi	3
	Öğrencilerin görüşlerine değer vermesi	3
	Öğrencilere isimleriyle hitap etmesi	1
Ara Toplam		49
KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ	Deneyimli olması	4
	Alanında tanınırlığının yüksek olması	2
	Akıcı konuşabilmesi	1
	Unvanının yüksek olması	1
	Öğrenmeye açık olması	1
	Örnek bir çalışma tarzının olması	1
	Derste akademik dil kullanması	1
	Samimi olması	1
Ara Toplam		12
GENEL TOPLAM		183

Tablo 34 incelendiğinde, öğrencilerin ders aldıkları öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri; “mesleki yeterlikleri”, “iletişim” ve “kişisel özellikleri” olmak üzere üç tema altında

toplanmıştır. Öğrenciler, çoğunlukla öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin akademik başarılarının nedeni olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleki yeterlik temasında; öğretim elemanının alan bilgisinin yeterli olması, konuyu etkili anlatması, öğretim sürecinde farklı yöntem-teknikler kullanması ve ders sırasında sorulan sorulara cevap vermesi öğrenciler tarafından sıklıkla belirtilen görüşlerdir. Yeterlik, herhangi bir işi, görevi veya sorumluluğu tamamlayabilmek için sahip olunması gereken özelliklere karşılık gelir. Mesleki yeterlik ise bir mesleğe özgü görev ve sorumlulukların gerçekleştirilmesi için o mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilir (Taşgın, 2010, s. 25). Öğretim elemanları, öğrenme-öğretme sürecinin temelinde yer alan paydaşlardır. Bu nedenle öğretim elemanlarının kendi alanlarında uzman olmaları öğrencilerin eğitim çıktılarını ve dolayısıyla akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Uygur & Yanpar Yelken, 2019, s. 13). Bu nedenle öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri öğrenci başarılarını doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır. Alanyazın incelendiğinde etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretim elemanlarında aşağıdaki özelliklerin olması beklenmektedir (Arslantaş, Cinoğlu & Yıldız, 2012, s. 73; Brophy & Good, 1986, s. 329; Çelikten, Şanal & Yeni, 2005, s. 214-215);

- Alan bilgisine sahip olma
- Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilme ve uygulama
- Öğrencilerde etkili iletişim kurma
- Uygun ölçme ve değerlendirme uygulama
- Eğitim teknolojilerine hâkim olma
- Olumlu kişilik özelliklerine sahip olma
- Yeniliğe ve gelişime açık olma

Tablo 34’te yer alan “mesleki yeterlikler” teması incelendiğinde öğretim elemanlarının alan bilgilerinin yeterlik düzeyinin öğrencilerin en fazla ifade ettikleri neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Hocanın konuya ne kadar hâkim olduğu, sorularıma cevap verebilmesi benim için dersi anlatırken kullandığı metotlardan daha önemli.” (DİŞ-1)

“Hocanın deneyimlerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Deneyimleri de alan bilgisi ile alakalı olduğu için önemli benim için.” (TIP-1)

“Teorik derslerde bazen sıkıldığım oluyor ama uygulama derslerinde bize ders veren hocaların alanında uzman olmasını önemsiyorum.” (MİMAR-3)

Akbaba, Gürü, Yaran ve Çimen (2006) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından ders verdikleri alanlarda bilgili olmalarını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Doğrukol, Delikanlı ve Bıçaklı (2018) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin başarılı öğretim elemanları algılarının, öğretim elemanının alanında uzman olması ile doğrudan ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gül ve Gündüz (2020) araştırmalarında öğrencilerin etkili bir öğretim elemanından alanına hâkim olmasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların sonuçları ile bu araştırma bulguları birbirini desteklemektedir.

Tablo 34’te yer alan meslek yeterlik teması incelendiğinde öğretim elemanlarının konuyu etkili anlatmalarının öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olma nedeni olarak en yüksek frekansa sahip ikinci görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Üniversitede bazı hocaların gerçekten başarıma etkisi oldu. Bazı hocalar dışında gerçekten hepsi işinin ehli insanlar Derslerini çok iyi anlatıyorlar ve böylece derste o konuyu tamamen anlayabiliyorsunuz.” (ECZ-3)

“Benim için hocanın bana yaklaşımı önemlidir ama onun oradaki görevi bilgileri bize doğru bir şekilde vermesidir. Benim önceliğim konuyu iyi anlatmasıdır. Hoca zaten o işi yapamıyorsa farklı yönlerle gitmesi gerektiği düşünüyorum. Benim o hoca ile karşılaşma sebebim o bilgiyi bana verebilmesidir.” (GÖRME-2)

Başaran ve Baysal (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci görüşlerine göre ideal öğretmende bulunması gereken özellikler arasında dersi etkili anlatmanın da yer aldığı tespit edilmiştir. Üzel ve Özdemir (2010) üniversite öğrencilerinin öğretim elemanı tercihlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, konuları etkili şekilde anlatan öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Mesleki yeterlikler teması incelendiğinde öğrencilerin sıklıkla ifade ettikleri diğer bir nedenin ders sırasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Hocanın ders işleme yöntemi kesinlikle önemlidir. Bazen bir şekilde anlayamıyorsunuz, başka bir şekilde anlayabiliyorsunuz.” (İNG-1)

“Hocaların farklı ders işleme yöntemlerini kullanması benim için önemlidir. Mesela bir hocam, ders işlerken asla sadece bilgi üzerinden ders işlemez. Önce soru sorar ve kafanızda soru işaretleri oluşturur. Daha sonra bunları tartışır. Öğrendiğimiz eğitim modellerini bizim üzerimizde uyguluyor aslında bu da beni çok motive ediyor” (MAT-1)

Ders anlatırken hep okumaması, derse göre yöntemini seçmesi benim için önemli. (TIP-2)

Ersoy ve Yağcıoğlu (2019) üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerinin ders işlerken aktif öğretim yöntemleri ve farklı yöntem-teknikler kullanması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez, Özoğlu ve Yıldırım (2016) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerini belirledikleri araştırmalarında, öğrencilerin öğretim elemanlarından farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması yönünde beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Öner (2016) tarafından başarılı öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, başarılı öğretmenlerin derste soru-cevap, anlatım yöntemleri ile beyin fırtınası teknikleri başta olma üzere farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğretim sürecini zenginleştireceği gibi öğrencilerin derse yönelik dikkatlerini canlı tutma açısından da önemlidir. Yeşilpınar Uyar ve Doğanay (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 34 incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarında öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin bir neden olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen görüş öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımının olumlu olması şeklindedir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sadece ders anlatma yönünden bir hocayı asla değerlendiremem. Bize yaklaşımı gerçekten çok önemli. Sorduğumuz sorulara açıklayıcı cevaplar vermesi, terslememesi benim için önemli.” (GÖRME-2)

“Bazı hocaların tavırları mesela öğrencilere çok samimi gelmemiştir. Yakın gelmediği için onların dersine sıkılarak gittiğimiz oluyordu veya ders bitsin de gidelim dediğimiz oluyordu ama hem kendisini hem de öğrencilere karşı davranışlarını sevdiğim hocaların dersleri daha çok ilgimi çekiyor.” (PDR-3)

“Hocanın sınıfa gösterdiği tavır, ilgi, alaka, derse yaklaşımı benim başarıyı çok etkiliyor.” (MİMAR-2)

Kumral (2009) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının kendilerini küçümseyen tavırlar içine girmelerinin kendileri için önemli fakat olumsuz bir davranış olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlar sergilemesi öğrencilerin öğrenmelerini ve dolayısıyla akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmanın bu bulgusunda da görüldüğü üzere öğretim elemanlarının öğrencilere olan davranışları öğrenci başarısında doğrudan etkilidir. Wang vd. (2007), üniversite öğrencileri tarafından görülen etkili öğretmen özellikleri arasında öğrencilerine ilgi gösterme; zayıf öğretmen özellikleri arasında ise öğrencilerle iletişimsizlik olduğunu belirtmişlerdir.

Başarılı öğrencilere göre öğretim elemanlarının öğrencilere karşı yaklaşımının önemli olması öğrencilerin başarılı olmalarının önemli nedenlerinden biridir.

Bu konuda öğrenciler aşağıdaki şekilde görüş belirtmişlerdir;

“Hocanın bana olan yaklaşımı beni etkiler. Hocayı daha samimi bulurum ve hocayı daha iyi dinlemek için can atarım.” (PDR-2)

Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) araştırmalarında öğretim elemanlarının öğrencilere karşı olan yaklaşımlarının öğrenciler için önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Özer ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin derse ve öğrenciye yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları ile araştırmanın bu bulgusu birbirini desteklemektedir.

İletişim teması incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrencileri başarılı olma konusunda motive etmesinin öğrenciler tarafından akademik başarı nedeni olarak ifade edildiği

saptanmıştır. Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitsel potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayan, öğrenmelerini ve ders çalışmalarını harekete geçiren güç olarak ifade edilmiştir (Martin, 2004). Öğretim elemanları da öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmada önemli bir etkiye sahiptir. Bayrak'a (2001) göre iyi bir öğretmen, öğrencilerinin başarıya ulaşmasında etkin rol oynar. Bu nedenle başarılı öğrencilerin başarılı olmalarında öğretim elemanlarının önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu konuda bazı öğrenciler aşağıdaki şekilde görüş belirtmişlerdir:

“Bazı öğretim elemanlarının etkisi vardır açıkçası. Çünkü bizi aşırı derecede gaza getirdiler; işte yüksek lisans yapın tarzında veya alanınıza yükselin. O yüzden ortalama da etkileyecek ortalamaya dikkat edin tarzında uyarıları vardı.” (FEN-1)

“Hocalarımızın %80'i bizi motive edici şekilde davranıyorlar. Bizimle ilgileniyorlar ve çalışmalarımıza/ödevlerimize bakıyorlar.” (ECZ-1)

Sürücü ve Ünal (2018) araştırmalarında öğrencilerin motivasyonlarını artıran öğretmen davranışlarının; ilgi, hazırlık, başarı beklentisi, adalet, alan bilgisi gibi özellikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma ile bu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Yükseköğretimde öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen etmenlerden biri de öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleridir. Genç (2007) araştırmasında, öğrencilerin ideal öğretim elemanında bulunması gereken en önemli özellikler olarak öğretim elemanının alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel kültür yeterlikleri olarak sıraladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmanın diğer bir bulgusu olan öğrencilerin başarılı olmalarında öğretim elemanının alan bilgisinin yeterli olması ve bu yeterliğin öğrencileri akademik anlamda motive etmesi birbirini desteklemektedir.

Öğrencilerin ifade ettikleri üzere öğretim elemanlarının öğrencilerle iyi iletişim kurmaları öğrencilerin yüksek akademik başarı nedenlerinden biridir. Eğitim, genel anlamda iletişim ve karşılıklı etkileşim sürecidir ve bu süreç kademe fark etmeksizin kalıcı öğrenmenin ön koşuludur (Aküzüm, Özdemir & Gültekin, 2017; Memişoğlu, 2014).

Bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Hocaların bizimle iletişim kurma biçimleri benim başarıyı etkiledi. Çünkü benim hocalarım ile aram çok iyi. Hepsi kendi bölümlerinde beni bilir. Onlar nasıl yaklaşıyorsa sen de diyorsun ki ya onun dersinde daha başarılı olayım, kendimi göstereyim. O çok etkiliyor beni.” (FEN-2)

“Hoca ile iletişim halinde olmayı seviyorum. Hocaya soru sorduğumda ilgilenmesi, zaman ayırması benim için önemli ve başarıyı etkiliyor.” (TIP-2)

Yapılan araştırmalarda öğretim elemanlarının gülümsemeleri, jest ve mimiklerini etkili kullanması gibi sözsüz ve diğer sözlü iletişim biçimlerini etkili kullanmalarının öğrencilerin anlatılanları daha iyi anlamaları ve dersi daha iyi öğrendikleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Frymier, 1993; Klinzing & Jackson, 1987; Mcdowell, 1993). Başaran ve Baysal (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının, ideal öğretmenin yüksek düzeyde iletişim becerisine sahip olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ubuz ve Sarı (2009) sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre iyi bir öğretmende olması gereken en önemli özelliklerden birinin iyi iletişim kurma becerisine sahip olma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Işıktaş’ın araştırmasında iletişim kurabilme, genel kültürlü olma gibi özelliklerin iyi bir öğretmende bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların bulguları ile bu araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının kişisel özellikleri, doğuştan gelen ve ayrıca deneyimler yoluyla geliştirdikleri özelliklerin bütünüdür. Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretim elemanlarına yönelik geliştirdikleri tutum ve davranışlarda, öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinden doğrudan etkilenir (Şimşek & Tuzluca, 2015). Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin başarılı olmalarında öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin etkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının deneyimli olması, alanında tanınırlığının yüksek olması gibi özellikler öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen görüşlerdir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının bir diğer nedeni olarak öğretim elemanlarının deneyimli olması şeklinde görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hocaların deneyimli olmasının size verdiği bir güven oluyor açıkçası. Şu an alanda en uzman kişilerden eğitim alıyorsunuz. Bunun gereklerini yapmalıyım diye düşünüyorum ve sorumluluklarımı yerine getirmeye çalışıyorum.” (TÜRKÇE-2)

Öğretim elemanlarının deneyimli olması ile ilişkili olarak bazı öğrenciler ise ders aldıkları öğretim elemanlarının unvanları ve buna bağlı deneyimleri ile ders içerisindeki tutum ve davranışların değişkenlik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

“Asistan hocalarımızın daha çok insanın güvenini kırmaya yönelik bir tavırları var. Mesela bir uyarı yapacakları zaman bağırarak yapabiliyorlar bu uyarıları. Bu da bizim hevesimizi kırıyor.” (ECZ-1)

Özer ve Bozanoğlu (2016) araştırmalarında öğretim elemanlarının unvanları ile istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerine göre belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğretim elemanlarının öğretim üyelerinden daha fazla istenmeyen davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgudan hareketle, öğretim elemanlarının deneyimlerinin öğrenciler üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kişisel özellik teması incelendiğinde öğrencilerin, öğretim elemanlarının alanlarında tanınırlıklarının yüksek olmasının akademik başarı nedeni olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaysi ve Aydemir’in (2019) araştırmasında öğrenciler, öğrenim gördükleri anabilim dalında akademik kadronun güçlü olmasının, kendilerine mesleki açıdan katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanının tanınırlığı konusunda bir öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Bölümümüzün akademik kadrosunda özellikle üç dört isim çok kemik kadroyu oluşturuyor. Alanlarında ün yapmış insanlar. Normalde derste not tutan biriyim ama onların dersinde sadece onları dinleyerek bile zaman çok hızlı geçiyor.” (TÜRKÇE-1)

Diğer bir açıdan bakıldığında alanında tanınan ünlü öğretim elemanlarından ders almak öğrencileri öğrenmeye karşı motive edebilir. Bu doğrultuda derslere devam, verilen sorumlulukları yerine getirme gibi öğrenmeye ve başarılı olmaya fayda sağlayan tutum ve davranışlar öğrenciler tarafından rahatlıkla yerine getirilebilir.

5.2.4. Öğrencilerin Başarılı Olmalarında Üniversitede Aldıkları Derslere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında öğrenim gördükleri anabilim dalında aldıkları derslerle ilgili nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Aldıkları Derslerle İlgili Nedenlere İlişkin Görüşleri

TEMA	KODLAR	f
DERS İÇERİKLERİ	Derslerin alana uygun olması	15
	Ders içeriklerinin yeterli olması	13
	Derslerin veriliş sırasının uygun olması	11
	Derslerin beklentileri karşılması	6
	Teorik ve uygulamalı derslerin dengeli olması	4
	Derslerin farklı bakış açıları kazandırabilmesi	3
	Derslerin alanda uzmanlaşmaya katkı sağlaması	3
	Ders içeriklerinin beklentinin üzerinde olması	1
	Ara Toplam	56
DERS SAYISI	Ders sayısının az olması	16
	Ders sayısına göre plan yapma	12
	Ders sayısının fazla olması	10
	Ders sayısının yeterli olması	5
	Uygulamalı ders sayısının fazla olması	2
	Seçmeli ders sayısının fazla olması	1
	Ara Toplam	46
GENEL TOPLAM		102

Tablo 35 incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olmalarında öğrenim gördükleri anabilim dalında aldıkları derslerle ilgili nedenlere ilişkin görüşleri “ders içerikleri” ve “ders sayısı” olmak üzere iki temada birleştirilmiştir. Temalar incelendiğinde; “ders içerikleri” temasında derslerin içeriklerinin yeterli olması, derslerin veriliş sırasının uygun olması ve derslerin öğrenim görülen alana uygun olması öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen nedenlerdir. Diğer tema olan “ders sayısı” teması incelendiğinde ise; ders sayısının az olması, ders sayısının fazla olması ve ders sayısının yeterli olması öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen görüşlerdir.

Tablo 35 incelendiğinde ders içerikleri temasında lisans programlarında verilen derslerin alana uygun olmasının öğrenciler tarafından en sık ifade edilen akademik başarı nedeni olduğu görülmektedir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Dersler üzerine pek çok kez düşündüm. Bazı dersleri neden aldığımızı anlayamadığım dönemler oldu. Ama genel olarak derslerin ve ders içeriklerinin alana uygun olduğunu düşünüyorum.” (PDR-1)

“Dersleri genel olarak alana uygun buluyorum. Girdiğim ilk derste hep aynı şeyi düşünüyorum. Bu ders niye var diye. Sonra ders işledikçe fark ederim ki bu ders bana çok şey kattı ve olması gerekiyor diye düşünürüm.” (SOSYAL-3)

“Derslerimizin çoğunlukla alana uygun olduğunu düşünüyorum ama bazı derslerin eksik olduğunu düşünüyorum. Mesela biz cinsel gelişim dersi almadık ve bizim alan için gerekli bir dersti” (ZİHİN-1)

“Lisans eğitimimizde pek çok farklı ders aldık. Lisans eğitimi alan birisi gerçekten akademik düşünmesi gerekiyor Analitik düşünmesi gerekiyor Onun için bu dersleri de görmesi gerekiyor.” (ECZ-3)

Ders içerikleri teması ayrıntılı şekilde incelediğinde, ders içeriklerinin yeterli olmasının öğrencilerin en fazla belirttikleri ikinci neden olduğu saptanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarının dört temel boyutundan biri olan içerik, konu alanına ve öğrenci özelliklerine uygun şekilde tasarlanmalıdır. İçeriğin konu alanına uygun şekilde tasarlanması öğrencilerin meslek edinme sürecinde alana ilişkin bilgileri bilişsel becerilerine uygun şekilde sistematik olarak öğrenmesine olanak sağlar. Bu nedenle programın içerik boyutu doğrudan öğrenci başarısını etkileyen unsurlar arasındadır. Altaş (2006), 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı ve öğrencilerin üniversiteleri hakkındaki memnuniyetlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğrencilerin çoğunlukla ders içeriklerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2018) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin ders içeriklerini gerekli, düzeylerine uygun ve yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin lisans programlarında yer alan derslerin çoğunun içerik olarak yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Artut & Bal, 2005).

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Genel anlamda ders içeriklerinden memnunum. Beklentimin üstünde bulduğum dersler vardı ama bazı beklediklerimi de alamadığım dersler oldu. Birkaç ders daha almak isterdim doğrusu.” (ZİHİN-2)

“Ama sadece ders sayısı olarak değil de bence verilecek derslerde önemli. Bir Türkçe öğretmeni edebiyat bilmeli. Bizde Eski Türk edebiyatı gördük, halk edebiyatı, Yeni Türk edebiyatı gördük ve bunları ayrıntılı gördük.” (TÜRKÇE-1)

“Bölüme gelmeden önce tahmin ediyordum ders içeriklerini. Ama anormal psikoloji diye bir dersimiz vardı. Onu alabileceğimizi düşünmüyordum. Onun dışındaki bütün dersleri bekliyordum. Genel olarak derslerden memnunum ama daha da genişletilebilir.”(PDR-1)

Tablo 35 incelendiğinde, lisans programlarında derslerin veriliş sıralamasının uygun olmasının öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen görüşlerden bir diğeri olduğu görülmektedir. Gelenekçi eğitim akımlarından olan daimicilik ve esasicilik akımlarında, program geliştirme sürecinde içerik boyutu tasarlanırken, bu boyutu oluşturan disiplinler ve bu disipline ait bilgiler soyuttan somuta doğru birbiri ardına sıralanan bir anlayış benimsenir (Fer, 2019, Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2016). Bu bağlamda içerikte yer alan kavramların, uygulamaların ve tüm bunların gerçek yaşamla ilişkisinin belirli bir sıraya uygun verilmesi, öğrencilerin konuları öğrenme sürecinde de aynı sıraya uyması ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi adına önemli olabilir.

Derslerin veriliş sıralamasının uygun olmasının yüksek akademik başarıya sahip olma nedeni olarak ifade eden bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ders içerikleri ve sıralaması uygundu çünkü gitgide arttı. Sadece ölçme ve değerlendirme dersi birinci sınıfta verildi. İlk sınıftan bu dersle karşılaşmamız yerine son sınıfta karşılaştaydık daha iyi olurdu hem uygulamaya dönük görebilirdik. Onun dışında işte önkoşul dersler vardı eğitim psikolojisi gibi. Sonra alan dersleri yoğunlaştı. Program sıralaması ölçme ve değerlendirme dersi dışında iyiydi.” (GÖRME-3)

“Derslerin hep kademeli gittiğini düşünüyorum. Hem Batı müziği hem de Türk müziği alanları vardır. Uygulamalı dersler vardı.” (MÜZİK-3)

Tablo 35 incelendiğinde, ders sayısı temasında öğrencilerin çoğunlukla ders sayısının az olmasının başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Bazı öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Bir dönemde ortalama 14 15 ders aldığımız oluyor. Ders sayım daha az olsaydı yüküm azalırdı. Bazı şeyleri hızlı hızlı çalışmak zorunda kalmazdım, anlık hafıza olayını yaşamazdım. Kesinlikle dönemde aldığım ders sayılarım azaltılsaydı daha sindirerek çalışabilirdim.” (DİŞ-1)

“Bir dönemde ortalama 8-9 ders alıyoruz. Az ders olsaydı daha başarılı olurum. Çünkü haftanın tüm günlerinin dolu olması beni çok zorluyordu. Haftanın 5 günü değil de 3 günü derse gelseydim, okula gelseydim daha başarılı olurum.” (SOSYAL-3)

“Daha kısa süreli çalışmalarda kendimi daha başarılı görüyorum yani daha az dersimizin olduğu dönemlerde daha başarılıyım diyebilirim.” (TIP-3)

Diğer yandan bir önceki görüşlerin aksine bazı öğrenciler ders sayısının fazla olmasının başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ginther, Pigge ve Gibney (1987) matematik öğretmenleri ile matematik dersi üzerine yaptıkları araştırmalarında, daha fazla matematik dersi almanın, öğrencilerin matematiği anlamaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kumral (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayıca artırılmasının öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından mesleğe olumlu yönde katkı sağlaması açısından olumlu yönde karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“En başarılı olduğum dönemler hep en fazla dersimin olduğu dönemler oldu. Çünkü fazla dersimin olması azından o dönem sınırları içerisinde bir çalışma alışkanlığı kazandırıyor aslında. Fazla ders sayısının olması başarıyı da artırıyor.” (ECZ-2)

“Bir dönemde ortalama 8 ders alıyoruz. Ne kadar çok yapacak işimiz olursa zamanı ona göre daha iyi ayarlıyorsunuz. Daha fazla ders olunca daha çok çalışıyorum çünkü bitirmem gerekiyor. Kendimi suçlu hissedeceğim eğer bitiremezsem. Bu yüzden ne kadar çok ders olursa o kadar erken başlıyorsunuz çalışmaya. 3 ders olsa bir haftada bitirebilirsiniz sonuçta. O yüzden kasmıyorsunuz hep yatıyorsunuz. O yüzden daha çok ders daha çok çalışma diyebilirim.” (MAT-2)

“Bence de insan ne kadar çok meşgul olursa kendisi için çalışma sistemi oluşturuyor, daha fazla zaman ayırmaya çalışıyor. Ne kadar boş olursan o kadar farklı aktivitelere yöneliyorsun. O yüzden ders sayısının fazla olmasının başarımda olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum.” (MİMAR-5)

Tablo 35 incelendiğinde, hâlihazırdaki ders sayılarının öğrencilerin mevcut başarılarına ulaşmalarında önemli nedenler arasında olduğu saptanmıştır.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Bir dönemde ortalama 7 veya 8 ders alıyorum. Ders sayısının başarımda etkisi olduğunu düşünmüyorum. 10 ders olsa 10 derse beş ders olsa ona göre çalışacağım

sonuçta. Ben hep bir hafta önce başladığım için çok değişmiyor benim için.” (PDR-1)

“Bir dönemde ortalama 8-9 ders alıyoruz. Bence 8-9 ders ideal bir ders sayısı ne çok az ne çok fazla dersimiz var. O yüzden ders sayısının iyi olduğunu düşünüyorum.” (SİNİF-3)

“Bir dönemde ortalama 7 veya 8 ders alıyorum. Çok dersim olduğu zaman da az dersim olduğu zaman da benim için fark etmiyor. Mesela 4. sınıfta çok az dersim var ve 2. sınıfta çok fazla dersim vardı ve ağır derslerdi. Ama çok bir şey fark etmedi. Az ya da fazla olması benim için başarıyı etkileyen bir unsur değil.” (ZİHİN-2)

Çelebi (2019) havacılık öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında alınan kredi sayısı ile öğrencilerin tükenmişlik sendromu yaşamaları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik sendromunu çeşitli nedenlerden ötürü bireylerde meydana gelen fiziksel halsizlik, yorgunluk, umutsuzluk ve çaresizlik gibi olumsuz düşüncelerin, bireylerin hayatına, işine veya başka kişilere çeşitli olumsuz düşünce ve davranışlarla iletilmesi sonucu oluşan bir sendrom olarak tanımlamaktadır. Bu durumda tükenmişlik sendromu yaşayan öğrencilerin, bu psikolojik durumlarının akademik başarılarının da olumsuz yönde etkilenebileceği varsayımına dayalı olarak, öğrencilerin aldıkları derslerin kredi sayıları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Akademik başarının artırılması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu gibi kurumlar çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Akademik açıdan ise araştırmacılar, öğrenci başarısının artmasına yönelik olarak liderlik, beklentiler, temel beceriler, çevre ve sosyoekonomik gibi faktörlerin başarıya etkisini incelemektedir (Ereş & Koçak Bıçak, 2017, s. 33). Bunun yanı sıra uygulanan eğitim ve öğretim programlarının öğrenci başarısına etkisi genellikle programların eğitim durumları boyutu açısından incelenmiştir (Avcı, 2015; Ceylan, 2015; Erdoğan, 2015; Kıyıcı, 2018; Sevim, 2018; Yıldız, 2016). Ancak eğitim ve öğretim programlarının tüm boyutları öğrencilerin akademik başarılarında doğrudan etkilidir. Bu nedenle öğretim programlarının akademik başarıyı artırmaya dönük olarak geliştirilmesi, eğitimin niteliği açısından önemlidir. Ancak uygulanan öğretim programları, “z kuşağı” olarak adlandırılan yeni neslin beklentilerine cevap vermede zaman zaman yetersiz kalmaktadır (Somyürek, 2014, s. 66). Bu beklentileri karşılamak için genç kuşakların ihtiyaçları doğrultusunda, onları sürekli gelişen bilgi-bilişim çağına

uyumlu biçimde yetiştirebilmek için öğretim programları çağın gereklerine göre geliştirilmelidir.

5.2.5. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Kampus İçinde ve Dışında Katıldıkları Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında kampus içi ve kampus dışında katıldıkları ders dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri frekanslar temele alınarak Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 36

Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Kampus İçinde ve Dışında Katıldıkları Ders Dışı Faaliyetlere Ait Nedenlere İlişkin Görüşleri

TEMA	KODLAR	f	TEMA	KODLAR	f
KAMPÜS İÇİ	Sosyal ve Akademik Faaliyetler	Akademik faaliyetlere katılma	14	Düzenli kitap okuma	34
		Sosyal kulüplerde aktif görev yapma	10	Arkadaşlarla vakit geçirme	18
		Okul gezilerine katılma	4	Akademik faaliyetlere katılma	7
		Arkadaşlarla vakit geçirme	4	Bir işte çalışma	5
		Fakültede vakit geçirme (Kantin, kafe vb.)	3	Dershaneye gitme	3
		Sivil toplum kulüplerine katılma	3	Dernek faaliyetlerine katılma	2
		Ara Toplam	38	Aile ile vakit geçirme	1
	Sanatsal Faaliyetler	Konserlere katılma	13	Örgü örmek	1
		Tiyatroya katılma	4	Ara Toplam	71
		Kitap bankosunda görev alma	2	Düzenli olarak sinemaya gitme	27
		Müzikle ilgilenme	1	Tiyatroya gitme	19
		Halk oyununa katılma	1	Konsere gitme	9
		Ara Toplam	21	Enstrüman çalma	1
	Sportif Faaliyetler	Voleybol oynama	3	Resim yapma	1
		Yüzme	3	El sanatları ile uğraşma	1
		Spor yapma	2	Ara Toplam	58
		Dağcılık	1	Düzenli olarak spor yapma	8
		Ara Toplam	9	Yüzme	2
KAMPÜS DIŞI	Sosyal ve Akademik Faaliyetler	Arkadaşlarla vakit geçirme	4	Pilates yapma	1
		Fakültede vakit geçirme (Kantin, kafe vb.)	3	Futbol oynama	1
		Sivil toplum kulüplerine katılma	3	Voleybol oynama	1
		Arkadaşlarla vakit geçirme	4	Basketbol oynama	1
		Fakültede vakit geçirme (Kantin, kafe vb.)	3	İzcilikle uğraşma	1
		Sivil toplum kulüplerine katılma	3	Ara Toplam	15
		Ara Toplam	38	GENEL TOPLAM	144
	Sanatsal Faaliyetler	Konserlere katılma	13	Düzenli olarak sinemaya gitme	27
		Tiyatroya katılma	4	Tiyatroya gitme	19
		Kitap bankosunda görev alma	2	Konsere gitme	9
		Müzikle ilgilenme	1	Enstrüman çalma	1
		Halk oyununa katılma	1	Resim yapma	1
	Sportif Faaliyetler	Voleybol oynama	3	El sanatları ile uğraşma	1
		Yüzme	3	Ara Toplam	58
		Spor yapma	2	Düzenli olarak spor yapma	8
		Dağcılık	1	Yüzme	2
		Ara Toplam	9	Pilates yapma	1
	Sanatsal Faaliyetler	Konserlere katılma	13	Futbol oynama	1
		Tiyatroya katılma	4	Voleybol oynama	1
		Kitap bankosunda görev alma	2	Basketbol oynama	1
		Müzikle ilgilenme	1	İzcilikle uğraşma	1
		Halk oyununa katılma	1	Ara Toplam	15
	Sportif Faaliyetler	Voleybol oynama	3	Düzenli olarak spor yapma	8
		Yüzme	3	Yüzme	2
		Spor yapma	2	Pilates yapma	1
		Dağcılık	1	Futbol oynama	1
		Ara Toplam	9	Voleybol oynama	1
	Sanatsal Faaliyetler	Konserlere katılma	13	Basketbol oynama	1
		Tiyatroya katılma	4	İzcilikle uğraşma	1
		Kitap bankosunda görev alma	2	Ara Toplam	15
		Müzikle ilgilenme	1	GENEL TOPLAM	144
		Halk oyununa katılma	1		

Tablo 36 incelendiğinde, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin kampüs içi ve kampüs dışında katıldıkları ders dışı faaliyetlere ilişkin olarak ifade ettikleri nedenler hem kampüs içi hem de kampüs dışında aynı temalar altında toplanmıştır. Bu temalar incelendiğinde öğrencilerin sırasıyla en fazla sosyal ve akademik, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılmalarını yüksek akademik başarıya sahip olma nedeni olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bergin'e (1992) göre genç bireylerin gelişimi için yaşam dengesi ve boş zaman aktiviteleri akademik başarının yordayıcılarından. Bu anlamda öğrencilerin boş zaman aktivitelerin katılma düzeyleri önem kazanmaktadır. Aristo serbest zamanı "bir kimsenin kendi iradesiyle aktivite içinde olmanın bir ifadesi" olarak kabul etmektedir. Atinalılar için serbest zaman yaşamın en kıymetli yönü, çalışmak ise düşük yönü olarak değer ifade etmiştir (Kaba, 2009, s. 11). Gökmen, Açıkalın, Koyuncu ve Saydar (1985), serbest zaman kavramını kullanım alanı veya amacına göre dörde ayırdığı yaklaşımda; insanların özgürce spor yapmak için ayırdıkları zaman dilimi olan "Sportif Serbest Zaman", insanların yaratıcılık becerilerini işe koştukları sanatsal faaliyetler için ayırdıkları zaman dilimi olan "Yaratıcı Serbest Zaman", turizm olaylarına katıldıkları zaman dilimi olan "Turistik Serbest Zaman" ve son olarak aile, arkadaş toplantıları vb. faaliyetler için kullandıkları zaman dilimi olan "Sosyal Serbest Zaman" olmak üzere serbest zamanları birbirinden ayırmıştır (Kaba, 2009, s. 12).

Öğrencilerin ders dışında en fazla katıldıkları faaliyetlerin hem kampüs içinde hem de kampüs dışında sosyal ve akademik faaliyetler olduğu saptanmıştır. Sosyal ve akademik faaliyetlere katılma temasının frekansı kampüs içinde 38, kampüs dışında 71'dir. Buna göre öğrenciler sosyal ve akademik faaliyetlere kampüs dışında daha fazla zaman ayırmaktadır. Bu temada öğrenciler, kampüs içinde düzenlenen konferans, seminer vb. akademik faaliyetlere katıldıklarını, okulun sosyal kulüplerinde aktif görev aldıklarını, okul gezilerine katıldıklarını belirtirken, kampüs dışında ise düzenli kitap okuduklarını, arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerini ve akademik faaliyetlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Nama (2010) araştırmasında ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin çoğunlukla not ortalaması yüksek öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmalarının akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği noktasında birleşmektedir (Akyüz; 2015; Burrows & McCormack, 2011; Freeman, 2017; Öksüz, 2012; Özmaden; 1997).

Akademik ve sosyal faaliyetler teması incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla akademik faaliyetlere katıldıkları görülmektedir. Bayındır (2012) üniversite öğrencilerin ders dışı

zamanlarında genellikle akademik faaliyetlere katılmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, öğrenmenin sadece okulla sınırlı olmadığını farkında bireyler olarak okuldan arta kalan zamanlarda da akademik ve bireysel gelişimlerini desteklemeye yönelik faaliyetlere katılmaktadırlar. Bu bağlamda ders dışında da akademik faaliyetlere katılmak, başarılı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramına uygun bir yaşam planlaması yaptıklarının bir göstergesi olabilir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Okul içinde konferanslara katılıyorum. Önemli kişiler geldiğinde muhakkak gitmeye çalışıyorum.” (FEN-3)

“Seminerlere muhakkak gidiyorum” (ZİHİN-3)

“Sempozyumlara, konuşmalara söyleşilere gidiyorum” (ECZ-1)

“Okul dışında kurslara katılıyorum diyebilirim. Bazı derneklerin faaliyetlerine katılıyorum mesela Yazarlar Derneği gibi. Bir de kendim dil çalışmaları ile uğraşıyorum. Çeviriler yapıyorum.” (İNG-1)

Tablo 36 incelendiğinde, başarılı öğrencilerin hem kampüs içinde hem de kampüs dışında derslerden arta kalan zamanlarda arkadaşlarıyla vakit geçirdikleri saptanmıştır. Arkadaşlarla vakit geçirmek, genç bireylerin sosyalleşmesi anlamına gelir ve bu sosyalleşme de sosyal becerilerin gelişmesi, daha güçlü ve mutlu hissedilmesini sağlar (Akar & Nayir, 2015; McMeeking & Purkayastha, 1995). Kendini mutlu ve güçlü hisseden sosyal becerisi gelişmiş bireyler de hem sınıf içinde hem de sınıf dışında etkili iletişim kurabileceklerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusu olan öğrencilerin başarılarında sınıf içindeki durumlarına ilişkin nedenler incelendiğinde (Tablo 30), etkili iletişim kurmanın öğrenciler tarafından akademik başarı nedeni olarak belirtildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda araştırmanın her iki bulgusu birbirini desteklemektedir.

Bu konuda öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Kampüs içinde genelde kendi arkadaş çevremle vakit geçiriyorum” (ZİHİN-1)

“Kampüs dışında yine yurttaki oda arkadaşlarımla birlikte geziyoruz.” (FEN-3)

“Ders dışında arkadaşlarımla vakit geçiriyorum” (MİMAR-1)

Tablo 36’ya göre öğrencilerin başarılı olmalarında dersler dışında düzenli kitap okumalarının etkisi olduğu saptanmıştır. Freire’ye (1983) göre okuma, bireysel gelişimin

en önemli süreçlerinden biridir. Bireylerin öz benliklerinin farkına varabilmelerinin temel yollarından biri olan bilgiyi elde etmek ve iletebilmek için en önemli unsur okumaktır (Harvey & Allard, 2015). Kendilerinin farkında olan öğrencilerde öğrenme süreçlerini kolaylıkla yönetebilir ve bu da akademik başarıyı beraberinde getirir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ulaşım araçlarında bile kitap okumayı tercih ediyorum. Kitap okumak hayatımın vazgeçilmezlerimden diyebilirim.” (GÖRME-1)

“Üniversite boyunca rutin bir kitap okuma düzenim vardı. Neredeyse her gün diyebilirim.” (TIP-2)

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) okumanın öğrencilerde başarıyı artıracak görüşünü savunmaktadır. Kaygas (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kitap okumanın farklı bakış açıları kazandırdığı ve bilgi birikimlerini artırdığı şeklinde düşündükleri saptanmıştır. Yapılan başka bir araştırmada kitap okuma becerisine sahip öğrencilerin akademik başarılarının da aynı doğrultuda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cox, Friesner & Khayum, 2003). Solmaz tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarında ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum gibi özelliklerin etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre eğitim durumu düşük olan ailelerde öğrencilere kitap okuma oranı daha fazla çıkmıştır.

Tablo 36 incelendiğinde, öğrenciler ders dışında hem kampüs içinde hem de kampüs dışında en fazla katıldıkları ikinci faaliyetlerin sanatsal faaliyetler olduğu görülmektedir. Bu faaliyetler incelendiğinde öğrencilerin konsere gitme, sinemaya gitme, tiyatroya gitme, enstrüman çalma gibi faaliyetleri aktif olarak gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Tema incelendiğinde, başarılı öğrenciler kampüs içinde en fazla konsere katıldıkları yönünde görüş bildirirken, kampüs dışında sinemaya gittiklerini ifade etmişlerdir. Erkoç (2019) araştırmasında ders dışında müzik faaliyetlerine katılmanın öğrencilerin davranışsal gelişimleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Okulda çok spor aktivitesine katılmadım ama konser, eğitim gibi şeyler olunca çok katıldım.” (FEN-2)

“Okulda konserler oluyor. Onlara sıklıkla gidiyorum.” (GÖRME-2)

Tuna (2018) araştırmasında sanatsal etkinliklerle uğraşmanın bireylerin benlik saygısını ve psikolojik saygılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tüm bunlar düşündüğünde sağlıklı davranış gelişiminin sağlandığı öğrencilerde akademik başarının da yüksek olması doğal bir durum olarak kabul edilebilir.

Öğrenciler kampüs dışında genellikle sinemaya gittiklerini ifade etmişlerdir. Taylan (2019) sinemanın hem bireysel hem de grupta vakit geçirmek için kullanılan en temel sosyalleşme ve serbest zaman aktivitesi olduğunu ifade etmiştir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

“Sinemaya sürekli güzel filmler çıktıkça gidiyorum.” (MAT-2)

“Sinemaya belirli aralıklarla gidiyorum.” (SINIF-3)

Tablo 36 incelendiğinde, öğrencilerin ders dışında tercih ettikleri üçüncü faaliyet türünün sportif etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler ders dışında düzenli spor yaptıklarını, voleybol, basketbol, yüzme gibi spor dalları ile uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Spor yapmak, bireylerin rahatlamasını, kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlayabilir.

Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul dışında sporla çok uğraşıyorum. Fitnessa üniversitede başladım ve yoğunluğunu oraya verdim.” (ECZ-3)

“Okul dışında düzenli olarak yürüyüş yapıyorum.” (TIP-3)

Gül, Keleş ve Uzun (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin üniversitelerinden beklentileri arasında kafe, restoran, konser alanları ve spor alanları gibi çeşitli rekreasyon alanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düzenli spor yapan bireyler, kendileri ile aynı yaşta olan akranlarına kıyasla daha yüksek iş performansına sahiptirler (Erdoğan, 2019). Başarılı öğrencilerin düzenli spor yapmaları, onları akademik performans açısından akranlarından olumlu yönde ayırmaktadır. Araştırmanın bulgusu ile yapılan araştırma birbirini desteklemektedir.

5.2.6. Öğrencilerin Başarılı Olmalarına Neden Olan Üniversite Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmada üniversiteye ilişkin nedenleri ile ilgili görüşleri frekanslar temel alınarak Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Öğrencilerin Yüksek Akademik Başarıya Sahip Olmalarında Üniversiteye Ait Nedenlere İlişkin Görüşleri

TEMA	Kodlar	f
SAĞLANAN OLANAKLAR	Kütüphanenin fiziki imkanlarının yeterli olması	13
	Kütüphanenin kaynak açısından zengin olması	9
	EĞİTSEL Kütüphanenin sürekli açık olması	4
	Laboratuvarların teknolojik anlamda ileri düzeyde olması	2
	Laboratuvarların ders dışında rahatça kullanılabilmesi	1
	Laboratuvarların araç-gereç anlamında yeterli olması	1
	Bireysel çalışma alanlarının olması	1
	Gerekli malzemelerin okul tarafından sağlanması	1
	Ara Toplam	32
	HİZMET Mescidin olması	4
	ATM'lerin olması	4
	Üniversitenin sunduğu sağlık hizmetinin yeterli olması (MEDİKO)	3
	Gıda hizmetlerinin ucuz olması (kantin-yemekhane)	2
	Okulun sürekli açık olması (7/24)	1
	Okulun öğrencilere öğrenimleri sırasında iş imkânı sağlaması	1
	Ara Toplam	15
	SOSYAL Kafelerin yeterli sayıda olması	6
	Bahçede geniş oturma alanlarının olması	4
	Spor alanlarının olması	3
	Ara Toplam	13
Tema Toplamı		60
KAMPÜS YAPISI	Kampüsün merkezi bir konumda olması	7
	Kampüsten genel olarak memnun olma/Kampüsü sevme	4
	Kampüsün sosyalleşmeye imkân vermemesi	2
	Kampüsün geniş bir alana yayılmış olması	2
	Tarihi binaların olması	1
	Farklı fakültelerin bir arada olması	1
	Binaların birbirine yakın olması	1
Ara Toplam		18
GENEL TOPLAM		78

Tablo 37 incelendiğinde, öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin olarak belirttikleri nedenler, “sağlanan olanaklar” ve “kampüs yapısı” olmak üzere iki tema altında birleştirilmiştir. Bu temalar ayrıntılı şekilde incelendiğinde; üniversitenin öğrencilere sağladığı olanakların frekans sayısına göre sırasıyla; “eğitsel”, “hizmet” ve “sosyal” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin hizmetine sunulan kütüphane, fotokopi, bilgisayar laboratuvarları, ders dışı sosyalleşmelerine ve ortak etkinlikler yürütmelerine imkân tanıyan kafeterya, konferans salonu ve atölyeler gibi imkânlar bir yükseköğretim kurumunda olması gereken temel özelliklerdendir (Arambewela & Hall, 2007; Athiyaman, 1997; Ford, Joseph & Joseph, 1999; Harvey, 2001; Joseph, Yakhou & Stone, 2005) Öğrencilerin ifade ettikleri nedenler en fazla “eğitsel” alt temasında yer almaktadır. Buna göre öğrenciler üniversite kütüphanesinin fiziki imkânlarının yeterli olmasını ve

kütüphanenin kaynak açısından zengin olmasını akademik başarılarının nedenleri olarak açıklamışlardır. Can'ın (2020) araştırmasında görüşlerine başvurulmuş meslek yüksekokulu öğrencileri, üniversitede kalitenin artırılmasına yönelik olarak kütüphane, atölye gibi fiziksel olanakların niteliğinin artırılması gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Meraler ve Adıgüzel (2012) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaliteye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında öğrenci görüşlerine göre üniversite kütüphanesinin basılı ve elektronik kaynak açısından zengin olmasının yükseköğretimde kalite göstergelerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Mesela en büyük avantajımız kütüphanemiz. Çok iyi bir kütüphane, içinde her şey var.” (MAT-2)

“Etrafta kütüphanenin olması özellikle çok büyük katkısı oldu derslerimize kaynak bulma açısından.” (PDR-3)

Hizmet alt teması incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla mescit ve ATM gibi hizmetlerin olmasının akademik başarılarında önemli bir neden olduğunu ifade etmişlerdir. Kılıç ve Şener (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin kampüs içerisinde en mutlu oldukları yerlerden birinin mescitler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Girayhan (2019) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, öğrencilerin kampüs içerisindeki Banka ATM'lerinin sayısını ve işlevselliğini yetersiz bulduklarını saptamış ve bu durumun öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirebileceğini ifade etmiştir.

Mescit ve ATM'lerin olmasını başarılı olma nedeni olarak ifade eden öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mescit benim için çok büyük bir avantaj, ATM'lerin olması büyük bir avantaj. Okul dışına çok fazla çıkmamız gerekmiyor.” (ECZ-3)

“ATM'lerin olması açısından benim ihtiyaçlarımı karşılıyor.” (SINIF-3)

Sosyal alt temasında öğrenciler çoğunlukla ders dışı zamanlarda vakit geçirdikleri kampüste yeterli sayıda kafe ve kampüs bahçesinde bahçede geniş oturma alanlarının olmasının akademik başarılarının nedenleri olarak ifade etmişlerdir. Bu alt temada en fazla frekansa sahip olan görüş ise kafelerin yeterli sayıda yer alması olarak yer almaktadır.

Hartman ve Schmidt (1995), öğrencilerin yükseköğretime yönelik memnuniyetlerinin, bu kurumların kalitesinden ve öğrenciler tarafından algılanan kalite seviyesinden etkilendiğini belirtmektedir. Bu kalite algısının ve öğrenci memnuniyetinin oluşmasında üniversitelerin eğitim-öğretim hizmetlerinin yanında öğrencilere sunulan sosyal-kültürel etkinlikler de önemli ölçüde etkilidir (Yılmaz & Filiz, 2007). Bu araştırmada da öğrencilerin kampüste kafelerin yeterli sayıda olmasını akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade etmeleri ile üniversite memnuniyetlerinin oluşması ile paralellik göstermektedir.

En yüksek frekansa sahip olan kafeler hakkında bazı öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Kampüs benim ihtiyaçlarımı kafeler bakımından karşılıyor. Arkadaşlarla bazen ne yapalım dersten önce ne yapalım diye düşünüyoruz. Kafede takılıyoruz genelde ve birbirimize anlamadığımız yerleri anlatıyoruz. O konuda iyi oluyor.” (FEN-1)

“Şu anda fakültenin durumu iyi her şey var. Kafeler var ve bu çok önemli bir şey, oturabileceğimiz yerler var. Nefes alabileceğimiz yerler var.” (MAT-3)

Sosyal alt teması kapsamında en fazla belirtilen ikinci görüş kampüs bahçesinde geniş oturma alanlarının olması olarak belirlenmiştir. Üniversite kampüsleri içinde barındırdığı yeşil alanlarla, üniversitede görev alan ve öğrenim gören tüm bireylerin üniversitede asıl bulunma amaçları dışında sosyalleştikleri en önemli alanlardandır. Bu alanların nicelik ve nitelik anlamında yeterli düzeyde olması eğitimin niteliğini de artıracaktır (Büyükşahin Sıramkaya & Çınar, 2012).

“Gazi Eczacılık, Türkiye'nin en büyük Eczacılık Fakültesi. Bahçesinin büyük olması, oturma alanlarının olması güzel bir şey. Diğer üniversitelerin eczacılık fakültelerinin çoğunda bu kadar büyük alan yok.” (ECZ-2)

“Geniş bir kampüsümüz var ve kampüs geniş olduğu için daha iç acıcı bir ortamı var ve beni mutlu ediyor.” (GÖRME-3)

Girayhan (2019) tarafından yapılan araştırmada, Gazi Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin kampüs bahçesinde ilişkin görüşlerinin geniş ve ferah olması konularında olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgüngör'ün (2010) üniversite öğrencilerinin fakülte doyumlarını yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında not ortalaması yüksek ve orta olan öğrenciler için akademik kalite ve kampüs yaşantısının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim düzeyinde kampüs içerisinde yer alan yeterli ve huzur verici mekânlar eğitimin niteliğini dolaylı olarak artıracak (Altınok, 2008) ve bu durum

öğrencilerin başarısına da olumlu şekilde yansiyacaktır. Bu araştırmaların sonuçları ile bu konuda yapılan araştırmaların bulguları birbiriyle paralellik göstermektedir.

Tablo 37 incelendiğinde, öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olma nedenleri olarak genel kampüs yapısı hakkında ifade ettikleri görüşler “kampüs yapısı” teması altında birleştirilmiştir. Buna göre öğrenciler, kampüsün merkezi bir konumda yer almasını kampüs yapısıyla ilgili en önemli neden olarak ifade etmişlerdir. Üniversite kampüslerine erişilebilirlik, kampüse erişilebilirlik ve kampüs içi erişilebilirlikle tamamlanan bir süreçtir. Kampüse erişilebilirlik, kampüs içi veya dışı, yürüme mesafesinde olan alanlardan kampüse ve kampüs binalarına kadar mesafedeki yapı, araç ya da hizmetlere erişilebilirliktir (Tutal, 2018). Üniversitelerin bulundukları şehirlerle aralarında çeşitli bağlar oluşur. Kampüsün şehir içinde bulunmasının; öğrencilerin şehir halkı ile ilişkiler kurması, şehrin tüm olanaklarından kolayca yararlanması gibi çeşitli faydaları vardır (Erçevik & Önal, 2010). Saklı (2019) araştırmasında üniversite-şehir işbirliği için üniversite kampüslerinin şehir merkezlerine yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin kampüsün bulunduğu şehrin imkânlarından kolayca faydalanabilmeleri, üniversiteye ilişkin memnuniyetlerini artıracaktır. Bu durumda araştırmanın bu bulgusundan hareketle Gazi Üniversitesi’nin bir şehir üniversitesi olması, öğrencilerin üniversitelerine ilişkin memnuniyet durumlarını açıklamaktadır.

Kampüsün merkezi bir konumda yer almasını akademik başarı nedeni olarak ifade eden öğrencilerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Ulaşım açısından ben uzakta oturuyorum ama baktığımızda kampüs merkezdeki çoğu yere yakın. O yönden faydası var.” (PDR-3)

“Gölbaşı’nda olsaydım mesela başta ulaşım sıkıntısı olacağı için benim için sorun olurdu. Burası evime de yakın olduğu için benim için çok iyi.” (MÜZİK-2)

Öğrencilerin kampüs yapısı temasında sıklıkla ifade ettikleri diğer bir neden kampüsü sevmeleri olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler genel olarak kampüs yapısından, kampüsün sunduğu imkanlardan memnun olduklarını ifade etmişler ve bu durumun kampüsü sevmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence üniversite ortamı iyi. Ben kampüsümüzü seviyorum.” (GÖRME-2)

Erdoğan, Şanlı ve Şimşek Bekir (2005) tarafından yapılan araştırmada görüş alınan üniversite öğrencilerinin çoğunluğu, üniversite yaşamını sevdiklerini, üniversitenin kendilerini kültürel ve sosyal yönlerden geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Üniversite yaşamı öğrencilerin birey olarak kendilerini daha özgür hissettikleri bir döneme denk gelmektedir. Kampüste geçirilen zaman dikkate alındığında öğrencilerin kampüslerini sevmeleri, okula ve derslere de olumlu yönde tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim gördükleri kampüsü sevmelerinin akademik başarılarında önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, ilgili tartışmaya ve sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarına göre açıklanmıştır.

6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite öncesi kademeler olan ilkokul, ortaokul ve lisede karne notlarını temele alarak ifade ettikleri akademik başarı düzeyleri, bu akademik başarılarının nedenleri, her üç kademedede de katıldıkları sosyal faaliyetlerle ilgili görüşlere ilişkin sonuçlar şunlardır:

- Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin ilkokul, ortaokul ve lisedeki başarı düzeylerini “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre üniversite kademesinde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin çoğunluğunun üniversite öncesi eğitim kademelerinde de yüksek başarıya sahip olduğu saptanmıştır.
- Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin üniversite öncesi kademeler olan ilkokul, ortaokul ve lisede akademik başarılarının nedeni olarak belirttikleri görüşlerin çoğunlukla ders çalışma teması altında toplandığı görülmektedir. Daha sonra kişisel özellikler, öğretmen ve aile ve okul dışı faaliyetler temaları takip etmektedir.

- Öğrencilerin belirtmiş oldukları akademik başarı nedenleri en fazla ders çalışma teması altında toplanmıştır. Buna göre tüm kademelerde yüksek akademik başarıya sahip olan öğrenciler, düzenli ders çalışmanın başarılı olmalarında en önemli etken olduğunu açıklamışlardır.
- Üniversite öncesi her üç kademede de düşük akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrenciler, başarısız olma nedenlerini düzenli ders çalışmamaları olarak ifade etmişlerdir. Buna göre ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yüksek, ortaokul ve lise kademelerinde orta düzey akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrencilerin bu başarılarında en fazla etkisi olduğunu belirttikleri düzenli ders çalışma nedeni ile düşük düzey akademik başarıya sahip olan öğrencilerin düzenli ders çalışmaları nedeni birbirini desteklemektedir.
- Ortaokul ve lise kademesinde ikinci yüksek frekansa sahip olan sistematik ve stratejik ders çalışma önemli bir bulgudur. Öğrenciler stratejik ve sistematik bir şekilde ders çalışmalarının başarılı olmalarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıkları arttıkça yine kendilerine en uygun ders çalışma koşullarını belirledikleri söylenebilir.
- İlkokul ve ortaokulda yüksek ve orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler, derslerini düzenli bir biçimde tekrar etmelerini başarılı olma nedeni olarak ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin üniversite öncesi kademelerdeki akademik başarılarının nedenlerine ilişkin olarak ikinci sırada kendi kişisel özellikleri ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin ilkokulda yüksek başarılı olma nedenleri okulu sevmeleri ve dersleri etkili dinlemeleridir.
- Üniversite öncesi kademelerde yüksek akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrencilerin başarılı olma nedeni olarak tüm kademelerde en fazla öğretmenleri ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen etmeninin üç kademededen sadece ilkokulda farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ilkokulda başarılı olmalarında, öğretmenlerinin ilgili davranmaları en fazla ifade edilen görüşken, ortaokul ve lise kademelerinde başarılı olma konusunda rehberlik yapmalarının en fazla ifade edilen görüş olduğu saptanmıştır.

- Orta düzeyde başarılı öğrenciler, ailelerinin onlara başarılı olma konusunda rehber olmalarını, başarı nedeni olarak ilk sırada ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından en sık ifade edilen diğer bir neden ise öğretmenlerin başarılı olma konusunda rehber olmasıdır.
- İncelendiğinde üniversite önce kademelerde öğrencilerin düşük düzeyde akademik başarıya sahip olma nedeni olarak öğretmen ve aileyi çeşitli şekillerde belirttikleri görülmektedir. Buna göre ilköğretim kademesinde öğretmenin şiddet eğilimli olması, ortaokul kademesinde öğretmenlerin başarı konusunda destek vermemesi ve lise kademesinde öğretmenlerin ilgisiz davranmalarının öğrencilerin başarılarının düşük düzeyde kalma nedeni olarak sıklıkla ifade ettikleri görüşlerdir.
- Üniversite öncesi kademelerde okul dışı faaliyetlere katılmayı akademik başarılarının nedeni olarak ifade eden öğrencilerin yalnızca yüksek başarıya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde orta ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip olduğunu belirten öğrenciler, okul dışı faaliyetleri akademik başarı nedeni olarak görmemektedir. Buna göre öğrenciler üniversite öncesinde her üç kademe de kitap okumayı akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir.
- Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılarının nedenleri olarak ders dışı faaliyetler, “akademik ve sosyal faaliyetler”, “sanatsal faaliyetler”, “sportif faaliyetler” ve “sosyal faaliyetlere katılmama” şeklinde dört tema altında birleştirilmiştir.
- “Sanatsal faaliyetler” teması incelendiğinde öğrencilerin görüşleri “müzik” ve “diğer” olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Buna göre müzik alt temasında öğrenciler her üç kademe de koroya katılmayı akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir.
- “Sportif faaliyetlere katılma” temasında öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri “takım sporları” ve “bireysel sporlar” olmak üzere iki alt temaya birleştirilmiştir. Takım sporları alt temasında öğrenciler her üç kademe voleybol oynamayı akademik başarılarının bir nedeni olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yine her üç kademe basketbol oynamayı bir neden olarak ifade etmişlerdir.
- “Sosyal faaliyetlere katılmama” teması incelendiğinde öğrenciler, sosyal bir öğrenci olmamalarını ve okul içi ve okul dışındaki faaliyetlere katılmamalarını, akademik başarılarının nedeni olarak ifade etmişlerdir.

- Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm ve üniversitelerini seçerken çoğunlukla kendilerinin karar verdikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bölüm seçmelerine ilişkin görüşleri bölümleri için “kendi kararı”, “diğer” ve “bir başkasının kararı” olmak üzere üç temada birleştirilmiştir. Üniversite seçimine ilişkin görüşler ise “kendi kararı” ve “bir başkasının kararı” olarak iki temada birleştirilmiştir.
- Öğrencilerin en fazla görüş bildirdiği tema olan “kendi kararı” teması incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere ve yüksek akademik başarı gösterdikleri bölümlerine tercih sürecinde çoğunlukla kendilerinin karar verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.
- Öğrencilerin bölüm ve üniversite seçimlerine yönelik görüşlerinin yer aldığı ikinci temanın “bir başkasının kararı” teması olduğu görülmektedir. Tema ayrıntılı incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteleri ve yüksek akademik başarı gösterdikleri bölümlerini tercih sürecinde ailelerinin kararı doğrultusunda tercih yaptıklarını ifade ettikleri saptanmıştır.
- Bir başkasının kararı isimli tema incelendiğinde öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen diğer bir görüşün üniversite ve bölümlerini tercih ederken öğretmenlerinin onları yönlendirdiği görüşüdür.

6.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre başarılı olmalarında üniversite kademesinde sınıf içindeki ve dışındaki öğrenme süreçleri, öğretim elemanları, dersler, kampüs içi ve kampüs dışındaki sosyal faaliyetler ve üniversiteye ilişkin nedenlerle ilgili sonuçlar şunlardır:

- Üniversite öğrencilerinin başarılı olmalarında sınıf içindeki öğrenme süreçlerine ilişkin nedenler sırasıyla “ders süreci”, “strateji kullanma” ve “kişisel özellikler” olarak üç tema altında birleştirilmiştir. Bu temalardan “ders süreci” temasında öğrenciler çoğunlukla derslere düzenli devam etmelerinin başarılı olmalarında etkili olduğunu ifade ederken, bunu derslere aktif katılım göstermeleri, dersi etkili dinlemeleri ve ön sıralarda oturmaları takip etmiştir.
- Öğrenciler başarılı olmalarında derslere aktif katılmalarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

- Başarılı öğrencilerden bir grup öğrenci ise derse aktif katılmalarının, o dersin öğretim elemanını sevip sevmemeleri ile doğrudan ilişkili olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.
- Weinstein ve Mayer'in (1986) yapmış oldukları sınıflamaya göre, bu araştırma sonucunda yüksek başarılı öğrencilerin ders içinde çoğunlukla anlamlandırma, yineleme ve örgütleme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları alt stratejiler incelendiğinde ise kullanılan stratejilerin çeşitlilik düzeyi dikkat çekmektedir. Buna göre öğrenciler ders içinde anlamlandırma stratejilerinden üçünü, yineleme stratejilerinden ise altısını kullanmaktadır.
- Öğrencilerin başarılı olmalarındaki sınıf dışındaki öğrenme süreçlerine ilişkin nedenler, “strateji kullanma”, “ders çalışma alışkanlığı” ve “ders çalışma mekânı” olarak üç tema altında toplanmıştır. Bu temalardan “strateji kullanma” temasında öğrenciler çoğunlukla sınıf dışında ders çalışırken not tutma, derslere göre farklı stratejiler kullanma, okuma, farklı kaynaklardan yararlanma, özet çıkarma gibi stratejiler kullandıkları saptanmıştır.
- Başarılı öğrencilerin sınıf dışında ders çalışırken en fazla kullandığı öğrenme stratejisinin not tutma olduğu saptanmıştır.
- Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin Weinstein ve Mayer'in (1986) tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflandırmasına göre sınıf dışında ders çalışırken çoğunlukla anlamlandırma ve yineleme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Örgütleme ve anlamayı izleme stratejileri ise öğrenciler tarafından nispeten daha az sıklıkta kullanılmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları alt stratejiler incelendiğinde ise kullanılan stratejilerin çeşitlilik düzeyi dikkat çekmektedir. Buna göre öğrenciler sınıf dışında sekiz alt stratejisi bulunan anlamlandırma stratejilerinden beş alt strateji kullanırken, sekiz alt stratejisi bulunan yineleme stratejilerinden ise yedisini kullanmaktadır.
- Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını yüksek akademik başarıya sahip olmalarının bir nedeni olarak ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre en sık ifade edilen görüşler sırasıyla ders çalışırken günlük plan yapma, bireysel ders çalışmayı tercih etme, düzenli ders çalışma, ders çalışma rutinine sahip olma olarak belirlenmiştir.
- Öğrencilerin başarılı olmalarında çalışma mekânına ait diğer bir faktörün masada çalışmaları olduğu tespit edilmiştir.

- Öğrenciler kendi odalarında çalışmalarının akademik başarılarının bir nedeni olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.
- Öğrencilerin yüksek akademik başarıya ulaşmalarında ders aldıkları öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri, öğrencilerin başarılı olma nedeni olma düzeyine göre sırasıyla; “mesleki yeterlik”, “iletişim” ve “kişisel özellik” olmak üzere üç tema altında birleştirilmiştir. Temalar incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunlukla öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin akademik başarılarının nedeni olduğu şeklinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Mesleki yeterlik temasında; öğretim elemanının alan bilgisinin yeterli olması, konuyu etkili anlatması, öğretim sürecinde farklı yöntem-teknikler kullanması ve ders sırasında sorulan sorulara cevap vermesi öğrenciler tarafından sıklıkla belirtilen görüşlerdir.
- “Mesleki yeterlik” teması incelendiğinde, öğretim elemanlarının alan bilgilerinin yeterlik düzeyinin öğrencilerin başarılı olma konusunda en fazla ifade ettikleri nedendir.
- Meslek yeterlik teması incelendiğinde öğretim elemanlarının konuyu etkili anlatmalarının öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olma nedenidir.
- Öğrencilerin başarılı olmalarında öğrenim gördükleri anabilim dalında aldıkları derslerle ilgili nedenlere ilişkin görüşleri “ders içerikleri” ve “ders sayısı” olmak üzere iki temada birleştirilmiştir. Temalar incelendiğinde; “ders içerikleri” temasında derslerin içeriklerinin yeterli olması, derslerin veriliş sırasının uygun olması ve derslerin öğrenim görülen alana uygun olması öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen nedenlerdir. Diğer tema olan “ders sayısı” teması incelendiğinde ise; ders sayısının az olması, ders sayısının fazla olması ve ders sayısının yeterli olması öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen görüşlerdir.
- Yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin kampüs içi ve kampüs dışında katıldıkları ders dışı faaliyetlere ilişkin olarak ifade ettikleri nedenler hem kampüs içi hem de kampüs dışında aynı temalar altında toplanmıştır. Bu temalar incelendiğinde öğrencilerin sırasıyla en fazla sosyal ve akademik, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılmalarını yüksek akademik başarıya sahip olma nedeni olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir.
- İncelendiğinde öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip olmalarında öğrenim gördükleri üniversiteye ilişkin olarak belirttikleri nedenler, “sağlanan olanaklar” ve “kampüs yapısı” olmak üzere iki tema altında birleştirilmiştir. Bu temalar ayrıntılı

şekilde incelendiğinde; üniversitenin öğrencilere sağladığı olanakların frekanslarına göre sırasıyla; “eğitsel”, “hizmet” ve “sosyal” olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

6.2. Tartışma

Eğitim sistemlerinin amacı, ülkelerin yetenekli, üretken ve esnek bireyler yetiştirerek, yeni fikir ve teknolojiler yaratıp uygulayarak, bunları yayarak, küresel düzeyde daha rekabet edilebilir hale gelmelerini sağlamaktır. İnsan kaynağının bilişsel, devinişsel ve duyuşsal yönden bir bütün olarak yetiştirilmesi, ülkelerin hedeflerini başarması ve insani gelişmişlik düzeyinin yükseltilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Ocak 2020 itibariyle yükseköğretimdeki öğrenci sayısı, açık öğretim fakültesi dâhil 8 milyon 76 bin 615’e ulaşmıştır. Barnett’e (2011) göre “Üniversite hakkındaki fikirler, kapalıdır; bu büyük oranda gönüllü bir kapalılıktır. Üniversite fikirlerin açık hale gelmesinin gerekli bir koşulu, hayal gücünün iyileşmesidir”. Bu iyileşmeyi sağlayabilecek unsurların başında ise yine teknoloji ve iletişimdeki yenilikler ve bu yeniliklerin sunduğu fırsatlar gelmektedir. Bu yüzden üniversitelerin de fikirleri ele alarak değerlendirebilen bir yaklaşım tarzını sürdürmesi gerekmektedir. Barnett’in bu görüşünden yola çıkarak, üniversitedeki öğrencilerin nasıl öğrendiği/öğrenemediği, başarı ve başarısızlıkları ve bunların nedenleri oldukça kapalıdır. Bu farklı bir kapalılıktır. Bu kapalılığın anlamı hedef kitle olan öğrencinin mevcut koşulları, sınırlılıkları, bu konuda ne düşündüğü, duyguları, beklentileri derinlemesine daha az araştırılmaktadır. Hâlihazırda eğitim sistemlerinin başarısı ve başarısızlığı üzerine ulusal ve uluslararası büyük ölçekli örneklem üzerinde çalışılan araştırma, rapor ve çalışma bulunmaktadır.

Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 2018) eğitim alanındaki başarısızlığını tescil ettiği Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında, öğrencilerin neden başarısız olduklarına ilişkin ilginç veriler yer almıştır. Bu araştırmaya göre, öğrencilerin %53’ünün matematik, %39,8’inin fen bilgisi, %25,1’inin Türkçe ve %21’inin sosyal bilgiler derslerinden temel ve temel altı düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. PISA (2018) sınavında da Türkiye’nin okuma alanındaki puanı, 2003’ten beri düzenli olarak OECD ortalamasının gerisinde kalmaktadır. Bu çalışmaların beraberinde pek çok çalışmada da özellikle başarısızlığa yol açan etmenler araştırma konusu olmuştur. Özkardeş (2015) tarafından yapılan araştırmada okul başarısızlığının arkasında yatan temel nedenleri, ailelerin kültür ve eğitim düzeylerinin düşük olması, arkadaş

ilişkileri, motivasyon kaybı, eğitimcinin yeterli olmaması, cinsiyet farklılıkları, davranış bozuklukları ve öğrencinin bir bütün olarak tanınmaması olmak üzere yedi başlık altında toplamıştır.

Bu araştırma başarısızlığa değil başarıya odaklanmıştır. Özellikle akademik başarıya odaklanan bu çalışmada yüksek başarıya sahip olan üniversite öğrencilerinin başarı nedenlerini sorgulayarak başarılı olmak için hangi adımların atılması, nelerin yapılması gerektiği sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre üniversite kademesinde yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin çoğunluğunun üniversite öncesi eğitim kademelerinde de yüksek başarıya sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, akademik başarıda sürekliliğin önemini ortaya koymaktadır. Birçok alanda son yıllarda vurgulanan “sürdürülebilirlik” kavramı, eğitim sistemi için de önemlidir. Ancak bu sonuç sadece bu araştırma ile şu anda ortaya çıkmamıştır. Bu araştırma ile her bir eğitim kademesinin başarısının, kendinden önceki kademenin başarısı ile ilişkili olduğu sonucu yeniden kanıtlanmıştır. Tüm eğitim kademelerinde başarılı olmanın en önemli nedeni, öğrencilerin düzenli, sistematik ve stratejik ders çalışma alışkanlıklarına sahip olması araştırmanın bir diğer önemli sonucudur. Ancak, eğitimciler tarafından öğrencilere düzenli, sistematik ve stratejik ders düzenli çalışmaları üzerine yapılan öğütler ve tavsiyeler, öğrenciler için çok anlamlı gelmeyebilir. Özellikle son zamanlarda yaşanan pandemi sürecinde her yaştan kişilerin kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmaları daha fazla önem kazanmıştır. Yüzyüze eğitimin gerçekleşmemesi, uzaktan eğitimin niteliği düşünüldüğünde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını her zamankinden daha fazla ölçüde almaları ihtiyacını doğurmuştur. Her ne kadar öğrencilerin öz düzenleme ve kendi kendilerine öğrenme becerilerine sahip olmaları gerektiği sık sık vurgulansa da bu becerilerin nasıl kazanılacağı, düzenli çalışmanın nasıl yapılacağı, yönlendirileceği ve desteklenmesi konularında önce ailelerin, eğitimcilerin ve eğitimi desteklemesi beklenen diğer kurum ve kuruluşların da üzerine önemli görevler düşmektedir. Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alban (2017) lise öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler, öz düzenleme stratejileri gibi pek çok açıdan öğrencilerinde bu beceriyi kazanmalarına yardımcı olacaktır. Kuyumcu Vardar (2011) yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin özellikle yabancı dil öğretiminde öz düzenleme stratejilerini kullanmalarının öğrencilerin

akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin hâlihazırda bu stratejileri kullandıkları bu araştırma sonuçlarından görülse de, orta ve düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin de başarılarını yükseltmek için öğretmenler bu stratejileri derslerinde kullanmalıdır.

Araştırmanın önemli bir sonucu da başarı nedenlerinin eğitim kademelerine göre farklılaşmasıdır. Araştırmada ilkökul kademesinde öğrencilerin okulu sevmeleri, öğretmenlerin onlarla ilgilenmeleri, başarılı olmalarından daha etkili iken, ortaokul ve lise kademelerinde ise öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olma konusunda rehberlik yapmalarının daha önemli olduğu belirlenmiştir. Bu konuda ailelerin, eğitimcilerin, rehberlik yapanların her kademedeki ve her yaştaki öğrencilere ortak bir reçete sunması etkili olmayabilir. Çünkü eğitim kademelerine göre başarıya ulaşmanın yolları için sunulan öneriler ve katkılar farklılık gösterecektir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerini ve üniversitelerini kendi kararları sonucunda seçtikleridir. Bu sonuç ile ilgili iki durum üzerinde durmak gerekmektedir. Birinci durum, kendi yetkinlik, yeterlik ve ilgilerine ve diğer durumları da göz önüne alarak mantıklı kararlar verebilen öğrencilerin bu kararlarında mutlu ve başarılı olma olasılıklarının yüksek olduğudur. Bunun için gerek ailelerin ve gerekse eğitimciler verdikleri kararları Aileler ve zaman zaman lise kademesindeki eğitimcilerin, kendi kararlarını gerçekçi bir biçimde verebilecek ortam ve koşulları hazırlamalıdır. Gerektiğinde öğrencilere bölüm ve üniversite seçimleri için yol gösterici olunmalıdır.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin önemli sonuçları, yüksek başarı gösteren üniversite öğrencilerinin derslere düzenli devam etmeleri, derslere aktif katılım göstermeleri, dersi etkili dinlemeleri ve ön sıralarda oturmaları takip etmiştir. Ayrıca öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıkları, kendilerine en uygun ders çalışma mekânlarını seçip, bu mekânları ihtiyaçlarına göre düzenledikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Aşkın (2015) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin, öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar öz yönetim becerilerinin akademik başarı üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu etmenler öğrencinin kendisi ile ilgili gibi görünebilir. Ancak üniversitelerin fiziki koşulları bu koşulların öğrenmeye uygun olarak tasarlanması, öğretim

elemanlarının öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri tercih etmeleri, öğrencilerine yakın ve olumlu ilişki kurmaları, disiplin ve değerlendirmeye yönelik nitelikli bilgi ve beceriye sahip olmaları, öğrencinin doğrudan kendisi ile ilgili olmadığı durumlardır. Başarı ve başarısızlığın nedenlerine odaklanan tüm çalışmaların ve bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde başarının ya da başarısızlığın nedenlerinin çok katmanlı, bu katmanların birbiri içine geçişli, birbirini etkileyen faktörler olduğu görülmektedir. Eğitim bir ekosistemdir görüşüne paralel olarak başarı ekosistemini oluşturmak için bu faktörlere ilişkin sorunların birlikte çözülmesi ya da bir soruna tüm faktörlerin kendi açısından çözüm getirmesi gerekir. Ülke eğitim sisteminin başarısı için karar vericilerin, yöneticilerin, eğitimcilerin, ailelerin, öğrencilerin sorumluluğu bulunmaktadır. Edison'un belirttiği gibi, hem bireysel, hem de toplumsal olarak başarılı olabilmek için “yapabileceğimiz her şeyi yapsaydık kelimenin tam anlamıyla bu duruma kendimiz bile şaşırırdık”. Brian Tracy'nin “hayat şifreli bir kilide benzer. Bizim işimiz ise istediğimiz şeylere ulaşabilmek için doğru rakamları bulmak ve onları doğru sıraya dizabilmektir. Aslında ülkemizde bu konunun şifresinin rakamları açıkça ortadadır. Ancak, önemli olan bunları azimli ve kararlı bir şekilde doğru sıraya dizabilmektir.

6.3. Öneriler

6.3.1. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Öğrenciler akademik başarıya sahip olmak için sistematik, stratejik ve düzenli ders çalışmalıdır.
- Öğrenciler, akademik başarılarının yüksek olması için derslere düzenli olarak devam etmeli ve aktif katılım sağlamalıdır.

6.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Eğitimcilere, öğrencilerin akademik başarıya sahip olmaları için sistematik, stratejik ve düzenli ders çalışmaları konusunda onları nasıl yönlendirebileceğine dair somut öneriler vermelidir. Bunun için eğitimciler kendilerini geliştirebilecek mekanizmaları işe koşturmalıdır.
- Eğitimciler, görev yaptıkları eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin başarılı olmalarında farklı ihtiyaçlarını ve beklentilerinin olabileceğini göz önünde bulundurarak onlara rehberlik etmeleri gerekmektedir.
- Eğitimciler, öğrencilerin derslere düzenli olarak devam etmeleri ve aktif katılımlarını sağlamaları için öğrenme ortamlarını öğrenci merkezli biçimde tasarlamaları ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamaları gerekmektedir.

6.3.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında öğretmen adaylarına gelecekteki öğrencilerinin başarılı olmaları konusunda yönlendirebilmeleri için kendi kendine öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, öğrenmeye odaklanma ve odaklanmayı sürdürme konularında somut içerikler sunulmalı.
- Öğretmen adaylarının, görev yapacakları eğitim kademelerinin öğrencilerinin gelişim özelliklerini, akademik ihtiyaçlarını ve diğer beklentilerini karşılayabilmelerini sağlayacak öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmalıdır.

6.3.4. Ailelere Yönelik Öneriler

- Aileler, çocuklarının başarılı olması konusunda rehber ve destek olmalıdır. Bu konuda MEB ya da YÖK, ailelere yönelik, farklı iletişim araçlarını kullanarak her kesime uygun çocuklarının başarılı olmalarında nasıl rehber ve destek olacakları konusunda sürekliliği olan eğitimleri düzenlemelidir.

6.3.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, nitel araştırma özelliği taşıdığı için çalışma grubu nicel araştırmalara göre daha sınırlıdır. Daha fazla görüşün alınabileceği nicel araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma akademik başarıya odaklanmıştır. Başarının diğer türlerinin de irdelendiği araştırmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırma sadece yüksek akademik başarının nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Düşük ve orta akademik başarıya sahip öğrencilerin başarı nedenleri de araştırılabilir.
- Bu araştırma yükseköğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler üzerine odaklanmıştır. Akademik başarının nedenlerini araştıran benzer çalışmalar, diğer eğitim kademelerine yönelik de yapılabilir.
- Bu araştırmanın bir benzeri öğrencilerin başarı nedenleri üzerine ailelerin görüşleri de alınarak yapılabilir.

6.3.6. Eğitimde Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Öneriler

- Program geliştirme çalışmaları sürecinde öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olan öz düzenleme becerilerine ilişkin stratejiler öğretim programlarının amaçlarına ve öğrenme çıktılarına eklenmelidir.
- Öğretim programlarında belirtilen Temel Yeterlilik Çerçevesi içerisinde yer alan “öğrenmeyi öğrenme” temel yetkinliğini kazandırmaya yönelik etkinlikler artırılmalıdır.
- Program geliştirme uzmanları ve alan uzmanları tarafından MEB’e bağlı tüm okullarda öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M.L., & Fouts, J.T. (2003). *Constructivist teaching and student achievement: The results of a school-level classroom observation study in Washington*. Lynnwood, WA: Washington School Research Center.
- Adesokan, A., & Eni-Olorunda, T. (2015). Emotional intelligence, academic procrastination and academic achievement in two tertiary institutions in South-Western Nigeria. *Gender and Behaviour*, 13(1), 6482-6487.
- Adıgüzel, A., & Dolmacı, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-79.
- Ağaoğlu, E. (1986). *Farklı ortaöğretim programlarından gelen öğrencilerin yükseköğretimdeki başarılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ainscough, L., Leung, R., & Colthorpe, K. (2020). Learning how to learn: can embedded discussion boards help first-year students discover new learning strategies?. *Advances in Physiology Education*, 44(1), 1-8.
- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: iktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Akar, F., & Nayir, F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167.
- Akbaba, A., Gürü, B. E., Yaran, M., & Çimen, H. (2006). Öğrencilerin öğretim elemanları ile ilgili kalite beklentileri: Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu örneği. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 9-21.

- Akbaba, P. D. (2012). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Akın, Z., Çıray, F. & Sönmez, B. (2013). Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(3), 822-835.
- Akkuş İspir, O., Ay, Z. S. P., & Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.
- Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 221-240.
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksu, B. A., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin ders uygulamaları ve öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 6(12), 88-107.
- Akyüz, H. (2015). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alan, B. (2018). Gregorc öğrenme stili sınıflaması ve öğrenme-öğretme durumlarının Gregorc öğrenme stillerine göre düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1-12.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Alipio, M. (2020). Academic success as estimated by locus of control and motivation. <https://doi.org/10.35542/osf.io/smf84> adresinden erişilmiştir.

- Altaş, D. (2006). Üniversite öğrencileri memnuniyet araştırması. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21(1), 439-458.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 129-142.
- Altınok, V. (2008). Yükseköğretimde ilke ve yönelimler neler olmalı? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 41-52.
- Altınoy, S. (2011). Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: sorunlar ve politika önerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 98-104.
- Annu, S., & Sunita, M. (2015). Extracurricular activities and student's performance in secondary school of government and private schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 1(1), 53-61.
- Apaydın, Ç., & Kapucu, M. S. (2017). Üniversiteyi tercih etme, akademik itibar ve sosyal etkinlik arasındaki ilişki: Akdeniz ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi lisans öğrencileri örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 199-222.
- Arambewela, R., & Hall, J. (2007). A model of student satisfaction: International postgraduate students from Asia. *ACR European Advances in Consumer Research*, 8, 129-135.
- Arends, R. I. (1998). *Learning to teach*. USA: McGraw-Hill Companies.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arnett, D. B., German, S. D., & Hunt, S. D. (2003). The identity salience model of relationship marketing success: The case of nonprofit marketing. *Journal of Marketing*, 67(2), 89-105.
- Arslan, B. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, S., Ceylan, B., & Koçoğlu, D. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 59-69.

- Arslan, S., Taşkın, D., & Kirman Bilgin, A. (2015). Adidaktik öğrenme ortamlarında bireysel ve grup çalışması uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 47-67.
- Arslantaş, H. İ., Cinoğlu, M., & Yıldız, M. A. (2013). Evaluation of university instructors' inclass teaching skills according to students' views. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 13(3), 67-90.
- Artut, P. D., & Bal, P. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programının öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 81-89.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Astin, A., Vogelsang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles: UCLA, Higher Education Research Institute.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ataseven, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Athiyaman, Ade. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Atli, A., & Gür, S. H. (2019). Lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, A. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve akademik öz yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayköse, N. (2019). *Eğitsel rehberlik programının 7.sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Babadoğan, C. (1994). *Öğretim stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Adana.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Babayiğit, Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Baltaş, A. (1994). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A., (1988). *Kaygı düzeyi açısından okullar arası farklar*. XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nöroloji Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmalarında sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action-A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (pp. 71-81). New York: Academic.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barnett, R. (2011). Yirmi birinci yüzyılda üniversite fikri: Hayal gücü nerede?. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 88-94.
- Başaran, A. R., & Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 29-44). Ankara: Pegem.
- Batman, D., & Yiğit, N. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 217-232.
- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Bayındır, N. (2012). Dumlupınar Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının serbest zamanlarını değerlendirme biçimleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 233-240.
- Bayrak, C. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem.
- Bayram, A., Göker, S. D., Sarıkaya, H. S., & Kumandaş Öztürk, H. (2018). Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi verilen eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 77-94.
- Bean, R.A., Bush, K. R., McKenry, P.C., & Wilson, S.M. (2003). The Impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>
- Begük, Ş. (1997). *Akademik başarının kestirilmesinde yetenek, ilgi, kişilik, lise başarısı ve ösys başarısının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bekmezci, B., & Ünlü, M. (2007). Coğrafya öğretiminde grupla çalışma metodunun öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 53-64.
- Bempechat, J., Li, J., & Ronfard, S. (2018). Relations Among Cultural Learning Beliefs, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement for Low-Income Chinese American Adolescents. *Child Development*, 89(3), 851-861. <https://doi.org/10.1111/cdev.12702>
- Bergin, D. A. (1992). Leisure activity, motivation, and academic achievement in high school students. *Journal of Leisure Research*, 24(3), 225-239.
- Bhagat, A., Vyas, R., & Singh, T. (2015). Students awareness of learning styles and their perceptions to a mixed method approach for learning. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 5S58-S5. doi:10.4103/2229-516X.162281
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bíró, G. I. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151.
- Bower, G., & Hilgard, E. (1981). *Theories of learning*. NJ: Prentice-Hall.
- Bozgün, K., & Akın-Kösterelioğlu, M. (2020). Variables affecting social-emotional development, academic grit and subjective well-being of fourth-grade primary school students. *Educational Research and Reviews*, 15(7), 417-425.
- Braio, A., Beasley, T. M., Dunn, R., Quinn, P., & Buchanan, K. (1997). Incremental implementation of learning style strategies among urban low achievers. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 15-25.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brophy, E.J. & Good, T.L. (1986). "Teacher Behavior and Student Achievement", *Handbook of research on teaching*, (Ed: M.C. Wittrock), ss. 329- 345, Macmillan: New York.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher-effects results. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

- Brunin, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus, OH: Merrill.
- Bulut, İ. (2015). Davranışçı öğrenme kuramları. Y. Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 59-97). Ankara: Pegem.
- Bunce, D. M., & Hutchinson, K. D. (1993). The use of the GALT (Group Assessment of Logical Thinking) as a predictor of academic success in college chemistry. *Chemistry Education*, 70, 183-187.
- Burrows, L., & McCormack, J. (2011). School culture meets sport: A case study in New Zealand. *European Physical Education Review*, 17(3), 301-312. doi:10.1177/1356336x11416732
- Burrows, L., & McCormack, J. (2011). School culture meets sport: A case study in New Zealand. *European Physical Education Review*, 17(3), 301-312.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1057-1068.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci & Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 231-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyükşahin Sıramkaya, S., & Çınar, K. (2012). Üniversite kampüs yerleşkelerinde ortak kullanım mekânlarının incelenmesi: Selçuk Üniversitesi Alâeddin Keykubat kampüsü örneği. *Selçuk Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 27(3), 61-72.
- Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades?. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme* (çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel.

- Can, E. (2020). Yükseköğretimde kalite için meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 699-710.
- Candy, P. C. (1988). *Reframing research into 'self-direction' in adult education: A constructivist perspective.* (Doctoral dissertation). <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0055826> adresinden erişilmiştir.
- Canıdemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Castejón, J. L., Gilar, R., Veas, A., & Miñano, P. (2016). Differences in learning strategies, goal orientations, and self-concept between overachieving, normal-achieving, and underachieving secondary students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1438.
- Cemaloğlu, N. (2016, Ocak 11). *Öğrenci başarısı nasıl artar?* Meb Personel. <http://www.mebpersonel.com/egitim/ogrenci-basarisi-nasil-artar-h192502.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students' reading. *The Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74(5), 274-282.
- Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (1999). *Theory and nursing integrated knowledge development.* St. Louis: Mosby Year Book
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Clutter, C. (2010). *The effects of parental influence on their children's career choices.* Yüksek Lisans Tezi. Kansas State University, Manhattan.

- Coates, H. & Matthews, K. E. (2018) Frontier perspectives and insights into higher education student success, *Higher Education Research & Development*, 37(5), 903-907, DOI: 10.1080/07294360.2018.1474539
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Colarelli, S., Dean, R., & Kronstans, C. (1991). Relationship between university characteristics and early job outcomes of accountants. *Canadian Journal of Higher Education*, 21(3), 24-46.
- Colthorpe, K., Ogiji, J., Ainscough, L., Zimbardi, K., & Anderson, S. (2019). Effect of metacognitive prompts on undergraduate pharmacy students' self-regulated learning behavior. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(4).
- Colthorpe, K., Ogiji, J., Ainscough, L., Zimbardi, K., & Anderson, S. (2019). Effect of metacognitive prompts on undergraduate pharmacy students' self-regulated learning behavior. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(4), 526-536.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Cox, S. R., Friesner, D. L., & Khayum, M. (2003). Do reading skills courses help underprepared readers achieve academic success in college?. *Journal of College Reading and Learning*, 33(2), 170-196.
- Craft, S.W. (2012). *The impact of extracurricular activities on student achievement at the high school level*. (Doctoral dissertation), Retrieved from <https://aquila.usm.edu/dissertations/543>
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem.
- Croxton, R. A., & Moore, A. C. (2020). Quantifying library engagement: aligning library, institutional, and student success data. *College & Research Libraries*, 81(3), 399-434.

- Csapo, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195-210.
- Çakır, Y., & Balcı Çelik, S. (2020). 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve ders çalışma özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 29-47.
- Çalık, E. Y. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çatı, K., Iştar, E., & Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: türkiye genelinde bir alan araştırması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 163-177.
- Çekim, Z. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelebi, M. H. (2019). *Havacılık öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelenay, E. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Teaching profession and features. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 19(2), 207-237.
- Çetin, N., Mahir, N., & Özdemir, A. (2006). Genel matematik dersindeki öğrenci başarıları ile ÖSS başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 37-46.
- Çınar, Ü. (2010). Sınıf coğrafyası: geleneksel derslikte kim nerede oturur? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 200-212.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.

- Dağyar, M. & Şahin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- DeFreitas, S. C. (2012). Differences between African American and European American first-year college students in the relationship between self-efficacy, outcome expectations, and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 15(1), 109-123.
- Değer, B. D. (2019). *Yükseköğretimde öğrenci tatmin düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişki: Kırklareli Üniversitesi Örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 130-148.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri İçin Türkçe öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem.
- Demirezen, S, Akhan, N. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- Demirkan, Ö., Bayra, E., & Baysan, E. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etme durumlarının dönemsonu başarılarına etkisi (Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği). *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-75.
- Demiroğlu Memiş, A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(2), 291-321.
- Demirtaş, H., & Çınar. İ. (2004). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya İli Örneği)*. XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(35), 3-13.

- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Deveci, T. (2014). *Başarılı ve başarısız algılanan öğrencilere karşı öğretmenlerin tutum ve davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dikmen, M. (2020). *Öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üstbiliş düşünme becerilerine, akademik öz-yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Diseth, Å. (2007). Students' evaluation of teaching, approaches to learning, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 185-204.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 108-116.
- Doğrukol, S, Delikanlı, K, Bıçaklı, M. (2018). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilere göre öğretim elemanlarının eğitim-öğretim başarıları açısından değerlendirilmesi. *Uluborlu Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 21-28.
- Dönmez, A., Özoğlu, E., & Yıldırım, N. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kalite bağlamında öğretim elemanlarından beklentileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 124-138.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Allyn & Bacon.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1974). Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *The Phi Delta Kappan*, 56(4), 275-278.

- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74.
- Durukan, Ü. G., Batman, D., & Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80. DOI:10.17679/inuefd.16101104.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2019, Aralık 3). *PISA 2018 ne diyor?* <https://www.egitimreformugirisimi.org/pisa-2018-ne-diyor/> adresinden erişilmiştir.
- Eğitim Sen (2019, Aralık 3). *PISA 2018 sonuçlarını başarı olarak değerlendirmek mümkün değildir.* <https://egitimsen.org.tr/pisa-2018-sonuclarini-basari-olarak-degerlendirmek-mumkun-degildir/> adresinden erişilmiştir.
- Eğitim-Bir-Sen, (2019, Aralık 4). PISA 2019 değerlendirmesi. <https://www.ebs.org.tr/manset/5086/pisa-2018-degerlendirmesi> adresinden erişilmiştir.
- Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1992). Information problem-solving: the big six skills approach. *School Library Media Activities Monthly*, 8(5), 27.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 417-433.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Ercan, H. (2011). *Üniversite seçiminde öğrenci algıları ve türk üniversitelerinin konumlandırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ercoşkun, M. H. (2016). Adaptation of self-control and self-management scale (SCMS) into Turkish culture: A study on reliability and validity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1125-1145.
- Erçevik, B. Önal, F., (2011). Üniversite kampüs sistemlerinde sosyal mekân kullanımları. *MEGARON*. 6(3), 151- 161.
- Erçevik, B., & Önal, F. Üniversite kampüs sistemlerinde sosyal mekan kullanımları. *MEGARON/Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi E-Dergisi*, 6(3), 151-161.

- Erdamar Koç, G. (2016). Öğrenme stratejileri ve stilleri. Y. Budak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 285-328). Ankara: Pegem.
- Erdamar-Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 82-93.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 299-314.
- Erden, M. (1991). Öğrenme sürecinde not tutmanın rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 15, 15–17.
- Erdoğan, B. (2019). *Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin ve sportif rekreasyon alışkanlıklarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir..
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. & Şimşek-Bekir, H. (2005). Gazi Üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479–496.
- Erdoğan, F. (2015). *Yükseköğretimde her yerde öğrenmenin uygulanması: insan bilgisayar etkileşimi dersi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, Y. (2007). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ereş F. ve Bıçak, D. K. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 51, 32-45.
- Ereş, F., & Koçak Bıçak, D. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 32-45.

- Ergen, D., & Bilen, S. (2010). İlköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-32.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646
- Ergür, D., & Saraçbaşı, T. (2009). Self evaluation of the students of English linguistics on academic study skills. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 17.
- Erkoç, Y. (2019). *Ortaokul ve lise kademelerindeki ders dışı müzik etkinliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, F. & Yağcıoğlu, Ö. (2019). 21. yüzyılın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminden beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(9), 1-26.
- Ertem, Z. S., & Ari, A. (2016). High school students' perception of university and faculty members. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 78-92. e-ISSN: 2147-1606. <https://doi.org/10.30703/cije.321408>
- Ertoprak, D. G. (2015). Üniversite tercihlerinde etkili olabilecek özellikleri belirlemeye yönelik bir ölçekleme çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 153-174.
- Ertürk, S. (1973). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Eryetiş, M.V. (2016), Meslek seçimi ve rehberlik. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 44.
- Eşfer, S., & Satıcı, A. F. (2013). Bireysel ve grupla çalışmanın başarı üzerine etkileri ve empatik eğilimin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 170-180.
- Felder, R. M. (1996). *Matters of Styles*. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23. <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/LS-Prism.htm> adresinden erişilmiştir.
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem.

- Filiz, B., & Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Ford, J.B., Joseph, M. & Joseph, B. (1999) Importanceperformance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing*, 13, 171–186.
- Forsyth, D. R., Story, P. A., Kelley, K. N., & McMillan, J. H. (2009). What causes failure and success? Students' perceptions of their academic outcomes. *Social Psychology of Education*, 12(2), 157-174.
- Fralick, M. A. (1993). College success: A study of positive and negative attrition. *Community College Review*, 20(5), 29-36.
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295-306.
- Freeman, R. (2017). *The relationship between extracurricular activities and academic achievement*. (Doctoral Dissertation).
<https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1254&context=diss>
adresinden erişilmiştir.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11.
- Frymier, A. B. (1993). The relationships among communication apprehension, immediacy and motivation to study. *Communication Reports*, 6(1), 8-17.
- Gagne, R. M. (1983). Some issues in the psychology of mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), 7-18.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M. C. (1988). *Essentials of learning for instruction*. New Jersey: Prentice Hall. Inc..
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). Principles of instructional design. *Performance Improvement*, 44(2), 44-46.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gelibolu, S. Y. (2014). *Üniversite ve yükseköğretim programı tercihinde dikkate alınan faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-140.
- Gencel, İ. E. (2016). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim, G. Ekici (Ed.). *Öğrenme öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* içinde (s. 1-26). Ankara: Pegem.
- Genç, S. Z. (2007). Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler. *Millî Eğitim Dergisi* 173, 210-218.
- Gifford, R., & Sommer, R. (1968). The desk or the bed?. *The Personnel and Guidance Journal*, 46(9), 876-878.
- Ginther, J. L., Pigge, F. L., & Gibney, T. C. (1987). Three decade comparison of elementary teachers' mathematics courses and understandings. *School Science and Mathematics*, 87(7), 587-597.
- Girayhan, S. (2019). *Üniversite yerleşkelerinin kalite yaklaşımları ve örtük program açısından değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115.
- Gökmen, H., Açıkalin, A. Koyuncu, N., & Saydar, N. (1985). *Yükseköğrenim öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri, kendilerini gerçekleştirme düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri ve Faaliyetleri Dairesi Başkanlığı.
- Göksu, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin rekreatif faaliyetlere katılımlarının ve motivasyonlarının akademik başarı düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Gölcük, M., Okur, İ., & Berument, S. K. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Gözütok, F. D. (1993). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 703-711.
- Gregorc, A. F., (1984). Style as a symptom: a phenontenological perspective. *Theory into Practice*, 23 (1).
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard educational review*, 72(3), 330-367.
- Gustafsson, J. E. (1998). Social background and teaching factors as determinants of reading achievement at class and individual levels. *Journal of Nordic Educational Research*, 18, 241–250.
- Gül, A., Keleş, E., & Uzun, Ö. F. (2016). Süleyman Demirel Üniversitesi öğretim elemanları ve öğrencilerinin yerleşke içindeki rekreasyonel talep ve eğilimleri. *Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 26-43.
- Gül, İ., & Gündüz, Y. Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin meslek dersleri ve öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 62-70.
- Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güleryüz, E. (2016). *Etkili öğrenci: Başarınızın yol haritası*. İstanbul: Olympia.
- Gün, T. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Gürbüz, M. & Aydın, A. H. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20.
- Gürbüz, R., Erdem, E., Temurtaş, A., & Koç, A. (2015). Ösys başarısını etkileyen faktörler: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Gürüz, K., Şuhubi, E. A. M., Şengör, C., Türker, K., & Yurtsever, E. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD).
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Han, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre (Teog) sınav başarısını etkileyen sosyo-kültürel ekolojinin incelenmesi: Gaziantep, Şahinbey örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hartley, J., & Davies, I. K. (1978). Note-taking: A critical review. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(3), 207-224.
- Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer’s perspective: the effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education*, 36(1), 197-217.
- Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education*, 36(2), 197-217.
- Harvey, C. P., & Allard, M. (2015). *Understanding and managing diversity: Readings, cases, and exercises*. Boston, MA: Pearson.
- Harvey, C. P., & Allard, M. (2015). *Understanding and managing diversity: Readings, cases, and exercises*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Harvey, L. (2001) *Student feedback: a report to the Higher Education Funding Council for England* (Birmingham, University of Central England, Centre for Research into Quality) Retrieved from <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202001%20Student%20feedback%20for%20HEFCE.pdf>
- Hashima, P. Y., & Amato, P. R. (1994). Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development*, 65(2), 394-403.
- Hatipoğlu, B., Aslan, Z., Zontul, M., & Güneş, A. (2011). Dershane eğitiminin, öğrencinin üniversiteye yerleşmesindeki etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(12), 13-50.
- Hatunoğlu, B. Y., & Hatunoğlu, A. (2005). Öğretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 105-115.
- Hayırsever, F. (2019). Perceptions of high school students about university, *Journal of Education and Training Studies*, 7(9), 108-123, doi.org/10.11114/jets.v7i9.4383.
- Hayırsever, F., & İlhan, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin üniversite hakkındaki görüşleri: Yıllara göre değişim-bir metasentez araştırması*. VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. *Ankara Üniversitesi*, Ankara.
- Heckert, T., & Wallis, H. (1998). Career and salary expectations of college freshmen and seniors: Are seniors more realistic than freshmen? *College Student Journal*, 32(3), 334-339.
- Heimstra, R. (1976). *Lifelong learning*. Lincoln: Professional Educators.
- Hergenhahn, B. R. (1988). *An introduction to theories of learning* (3rd ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hetzel, C. J., Laskey, M. L., & Hardt-Schultz, R. F. (2014). The nuances of tutoring and academic performance of undergraduate students. *Online Submission*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED546483>
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126– 141.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.

- Hollingsworth, P. M., & Hoover, H. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. (Çev. Tanju Gürkan). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Hoştut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes İletişim Dergisi Academia*, 5(3), 187-200.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Höçük, S. (2011). *Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hüzmeli, I. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleğe karşı tutum ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Iwasiw, C. (1987). The role of the teacher in self directed learning. *Nurse Education Today*, 7, 222- 227.
- İlgan, A., Ataman, O., Uğurlu, F., & Yurdunkulu, A. (2018). Factors affecting university choice: a study on university freshman students. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 199-216.
- İlhan-Beyaztaş, D. (2014). *Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İncirci, A. (2020). *Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İşler, G. (2016). *Anadolu liselerinde akademik başarının artırılmasına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jackson, G. (1982). Public efficiency and private choice in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(2), 237-247.

- Jamal, A. A. (2012). Developing interpersonal skills and professional behaviors through extracurricular activities participation: a perception of King Abdulaziz university medical students. *Journal of King Abdulaziz University–Medical Sciences*, 19(4), 3-24.
- Jiao, Q. G., & Onwuegbuzie, A. J. (2001). Library anxiety and characteristic strengths and weaknesses of graduate students' study habits. *Library Review*, 50, 73–80.
- Jones, E. (1986). *Teaching adults: An active learning approach*. Washington, DC: NAEYC.
- Joseph, M., Yakhou, M. & Stone, G. (2005) An educational institution's quest for service quality: customers' perspective. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66–82.
- Kaba, C. İ. (2009). *Türkiye'deki üniversitelerde kampüs rekreasyonunun mevcut durumu ve kampus rekreasyon modellemesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalaja, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. *AFinLAn vuosikirja–AFinLA Yearbook*, 2(73), 21-38.
- Kalaycı, N., & İlhan, E. (2017). Yükseköğretimde çekirdek program. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 118-131.
- Kan, A. (2018). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kandemir, O., Benli, T., & Uslu, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin başarılarında sosyo-ekonomik faktörlerin önemi: Kastamonu Üniversitesi örneği. 3. Uluslararası Girişimcilik, İstihdam ve Kariyer Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla.
- Kanfer, F. H., & Gaelick, L. (1986). *Self-management methods helping people change*. New York: Pergamon.
- Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-34.

- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965.
- Kaygas, E. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kayış, A. F. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaysi, F. & Aydemir, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri programa yönelik memnuniyet algılarının incelenmesi*. 6. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulmuş bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Keating, D. P., & Stanley, J. C. (1972). Extreme measures for the exceptionally gifted in mathematics and science. *Educational Researcher*, 1(9), 3-7.

- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed). *NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Program* (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keke, M. E. (2020). *Üniversitelerde markalaşmanın lise son sınıf öğrencilerinin tercihlerine etkisi: İstanbul'daki özel okullarda bir uygulama.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kelly, M. & Boyer, N. (2005). Breaking the institutional mold: blended instruction, self-direction, and multi-level adult education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1),1-17.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, A. (2014). *Öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Keskin, R., & İncekırık, A. (2017). Ekonometri bölümü öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Alphanumeric Journal*, 5(2), 215-228.
- Khan, Z. N. (2016). Factors effecting on study habits. *Online Submission*, 3(1), 145-150.
- Kılıç, M. & Şener, G. (2013), Üniversite öğrencilerinin rekreasyon etkinliklerine katılımlarındaki sosyolojik etkenler ve yapısal kısıtlamalar. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 220-227.
- Kılınç, A. (2007). *Üniversite seçiminde öğrenci yönelimlerini etkileyen faktörler.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kıyıcı, O. D. (2018). *Planlama-uygulama-değerlendirme modeline göre geliştirilen öğretim uygulamalarının akademik başarıya etkisi: 6. sınıf matematik dersi örneği.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kızıldağ, S., Yıldırım, İ., Dinçel, E. F., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcıları. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 46-59.
- Kibar, B., Fidan, Y., & Yıldırım, C. (2014). Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki: Karabük Üniversitesi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(2), 136-153.
- Kimiafar, K., Rasouliah Kasrineh, M., & Sarbaz, M. (2020). Study Habits among first and last semester students of Mashhad Paramedical Sciences School in academic year 2016-2017. *Future of Medical Education Journal*, 10(1), 23-27.
- Klinzing, H. G., & Jackson, I. (1987). Training teachers in nonverbal sensitivity and nonverbal behavior. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 589-600.
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Associated Press.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teachers College Record*, 108, 2550–2581.
- Korkmaz, G. (2019). *Yükseköğretimde proje tabanlı eğitim programlarının incelenmesi: türk üniversiteleri için kavramsal bir model önerisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 393-402.

- Korukoğlu, A. (2003). University students' expectations from education: Case of Ege University, Faculty of Economics and Administrative Sciences. *Süleyman Demirel University, The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 8(1), 79-89.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45, 134-145.
- Köse, M. R. (2011). Aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(17), 46-77.
- Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1), 19-28.
- Kraus, G. R. (1977). *Recreation today: Program planning and leadership*. California, USA: Goodyear.
- Kuh, G. D., & Gonyea, R. M. (2003). The role of the academic library in promoting student engagement in learning. *College & Research Libraries*, 64(4), 256-282.
- Kula, S. (2016). Öğretim stratejileri. Y. Budak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 329-356). Ankara: Pegem.
- Kumandaş, G. H., & Kutlu, Ö. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına ve dersleri sevmeye durumlarına göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 172-181.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. (Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu, H. Atak, Çev.; Ö. Çokluk, Çev. Ed.). Ankara: Edge Akademi.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 92-102.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 81-88.
- Kurt, H., Ekici, G., & Aktaş, M. (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle kişilik tiplerinin ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 50-59.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Pişano öğrencilerinin başarı algısının sınıf, başarı düzeyi ve mezuniyet değişkenine yönelik karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 164-171.
- Kurtuldu, M. K., & Güçlü, H. E. (2010). Pişano eğitiminde planlı ve eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 196-204.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. & Karakaya, İ. (2010). Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegem.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Küçüköğlü, A., & Köse, E. (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.
- Laguador, J. M. (2013). Engineering students' level of study habits and factors affecting them. *International Journal in IT and Engineering*, 1(3), 1-13.
- Lawhorn, B. (2008). Extracurricular activities. *Occupational Outlook Quarterly*, 9, 16-21. 28 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.bls.gov/careeroutlook/2008/winter/art02.pdf> adresinden erişildi.
- Leavy, P. (2017). *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford.
- Linderholm, T., Dobson, J., & Yarbrough, M. B. (2016). The benefit of self-testing and interleaving for synthesizing concepts across multiple physiology texts. *Advances in physiology education*, 40(3), 329-334.

- Linderholm, T., Dobson, J., & Yarbrough, M. B. (2016). The benefit of self-testing and interleaving for synthesizing concepts across multiple physiology texts. *Advances in Physiology Education*, 40(3), 329-334.
- Livingstone, J. A. (2003). *Metacognition: An overview*. New York: National Center for Research on Teacher Learning.
- Loftman, G. R. (1975). Study habits and their effectiveness in legal education. *J. Legal Education*, 27, 418.
- Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- Madran, D. (2006). *Üniversite ingilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerinin başarıları üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Manandhar, T., & Shrestha, P. (2019). A Study on relationship between self-discipline and study habits among nursing students at Bhaktapur, Nepal. *International Journal of Health Sciences and Research*, 9(5), 242-248.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133–146.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(1), 84-87.
- Mayer, R. E. (1982). Instructional variables in text processing. In A. Flammer & W. Kintsch (Eds.), *Discourse processing* (pp. 445-461). Amsterdam: North-Holland.
- McDowell, E. E. (1993). *An exploratory study of GTA's attitudes toward aspects of teaching and teaching style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Miami Beach, November.

- McLay, M., Mycroft, L., Noel, P., Orr, K., Thompson, R., Tummons, J., & Weatherby, J. (2010). Teaching in the lifelong sector. In J. Avis, R. Fisher ve R. Thompson (Eds.). *Teaching 166 in lifelong learning: A guide to theory and practice*. Maidenhead: Open University.
- McMeeking, D., & Purkayastha, B. (1995). I can't have my mom running me everywhere: Adolescents, leisure and accessibility. *Journal of Leisure Research*, 27, 360-379.
- McMeeking, D., & Purkayastha, B. (1995). I can't have my mom running me everywhere: adolescents, leisure, and accessibility. *Journal of Leisure Research*, 27(4), 360-378.
- Memişoğlu, S. P. (2014). Sınıf içi iletişim süreci. Şişman, M. & Turan, S. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 134-146). Ankara: Pegem.
- Meraler, S., & Adıgüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(97), 123-144.
- Meraler, S., & Adıgüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 123-144.
- Metzl, J. & Shookhoff, C. (2002). *The benefits of youth sports*. www.mb.com.ph/articles/236961/the-benefits-youth-sports sayfasından erişilmiştir.
- Mialaret, G. (2001). *Eğitim bilimlerinin gelişimi* (H. Izgar & M. Gürsel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) raporu*. <http://odsgm.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). 2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden erişilmiştir.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.

- Morris, C., & Chikwa, G. (2016). Audio versus written feedback: Exploring learners' preference and the impact of feedback format on students' academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 17(2), 125-137. <https://doi.org/10.1177/1469787416637482>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 30-38.
- Nacaroglu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1135173>
- Nama, M. (2010). *Üniversite öğrencilerinin ders dışı etkinlikler konusundaki yaklaşımları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nartgün, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.
- Newble, D., & Cannon, R. (1989). *A handbook for teachers in universities & colleges*. New-York: St.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nist, S. L., & Holschuh, J. L. (2000). *Handbook of college reading and study strategy research*. University of Georgia: Pearson.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238.

- Nuthanap, G. (2007). Gender analysis of academic achievement among high school students. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://krishikosh.egranth.ac.in/displaybitstream?handle=1/81599>
- Nyström, A. S., Jackson, C., & Karlsson, M. (2019). What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research Papers in Education*, 34(4), 465-482.
- Ogbodo, R.O. (2011) Effective Study Habits in Educational Sector: Counseling Implications. *Edo Journal of Counselling*, 3(2).
- Ok, M., & Çalışkan, M. (2019). Ev Ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-620.
- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2018). Program ve öğretimin tanımlanması. M. Çakmak & Ö. C. Çelik (Çev.) *Program geliştirme*. K. Gündoğdu (Ed.) içinde (s. 1-24). Ankara: Pegem.
- Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 333-347.
- Ormrod, J. E. (2018). *Öğrenme psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ornstein, A. C. & Hunkins. F. P. (2016). Program alanı. S. Demiral (Çev.), *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı (Ed.) içinde (s. 1-42). Konya: Eğitim.
- Otrar, M. (2006). Öğrenme stilleri ile yetenekler akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Öcal, K., & Koçak, M. S. (2010). Okul sporlarının orta öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve davranış gelişimine etkisi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7, 86-94.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2018). *2018 YKS yükseköğretim kurumları kontenjanları ve kılavuzu*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KONTKILAVUZ6082018.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]. (2020). 2020 YKS sayısal veriler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öhrstedt, M., & Lindfors, P. (2018). Linkages between approaches to learning, perceived stress and expected and actual academic outcomes among first-semester psychology students. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 116-129.
- Öksüz, E. (2012). *Yükseköğrenim kredi ve yurtlar kurumu ile özel yurtlarda ikamet eden öğrencilerin boş zaman faaliyetlerinin değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Önen, E., & Demirtaşlı, N. (2004). OKÖSYS başarısı ve fen Lisesi 1. sınıftaki akademik başarıya ilişkin bir yordama geçerliği çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 126-145.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, H. (2015). *Öğrencilerin üniversite tercihine etki eden faktörler üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, K. V., Bütün, İ., & Şahin, Ş. (2015). Tıp fakültesi öğrencilerinin ders çalışma stratejileri ve öğrenme stillerinin akademik başarılarına etkisi. *Journal Of Medical Education And Informatics*, 1(1), 12-23.
- Özdemir, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. & Er, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.
- Özden, M. (2010). Kimya öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 397-416.
- Özdiyar, Ö. (2008). *Başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 3-7.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan, (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler içinde* (s. 147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Özer, N., & Bozanoğlu, B. (2016). Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların üniversite öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 245-266.
- Özgüngör, S. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşantısına ilişkin doyum düzeylerine belirleyen öğrenci ve okul özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 623-644.
- Özmaden, M. (1997). *Yükseköğrenim kredi ve yurtlar kurumunda ikamet eden öğrencilerin boş zaman faaliyetlerini değerlendirme sorunları üzerine bir araştırma (Çanakkale ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, G., Memiş, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166.
- Özyürek, R., & Kılıç Atıcı, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 33-42.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2004). Self efficacy in education revisite dempirica-land applie devidence. *Big Theories A Volume in Research on Sociocultural Influences on Motivationand Learning*, 6, 115-138.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.

- Pintrich, P.R., Smith, D. A. F., Garcia, T. McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan.
- Post, R. M. (1992). Transduction of psychosocial stress into the neurobiology of recurrent affective disorder. *American Journal of Psychiatry* 149, 999–1010.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Ragan, T. J., & Smith, P. L. (1999). *Instructional design*. New York: Macmillan Publishing.
- Rashid, S., & Rana, R. A. (2019). Relationship between the levels of motivation and learning strategies of prospective teachers at higher education level. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 57-66.
- Raque-Bogdan, T. L., Klingaman, E. A., Martin, H. M., & Lucas, M. S. (2013). Career-related parent support and career barriers: An investigation of contextual variables. *The Career Development Quarterly*, 61(4), 339-353.
- Ray, B. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(1), 7.
- Richardson, J. J., Kemp, S., Malinen, S., & Haultain, S. A. (2013). The academic achievement of students in a New Zealand university: Does it pay to work?. *Journal of Further and Higher Education*, 37(6), 864-882.
- Ricketts, M. L. (2007). K-12 Teachers' Perceptions of School Policy and Fear of School Violence. *Journal of School Violence*, 6(3), 45-67.
- Riding, R., J., & Rayner, S. G. (1997). *Learning styles and strategies*. Oxford: Carfax.
- Rosalina, I., & Sholihah, I. (2018). Young learner's home literacy habit and the environmental support: A study of a high achievement young learner. *SELING: Jurnal Program Studi PGRA*, 4(2), 94-101.
- Rosen, M. L., Sheridan, M. A., Sambrook, K. A., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2018). Socioeconomic disparities in academic achievement: A multi-modal investigation of neural mechanisms in children and adolescents. *NeuroImage*, 173, 298-310. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.02.043>

- Russell, A. T., Comello, R. J., & Wright, D. L. (2007). Teaching strategies promoting active learning in healthcare education. *Journal of Education and Human Development*, 1(1), 1-3.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel.
- Sahebi, A. (2014). *Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saklı, A. (2019). Üniversite–şehir ilişkisinde yerleşkenin yeri ve etkisi: RTEÜ ve Rize örneği. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 50-81. DOI: 10.34086/rteusbe.526991
- Sanchez, R.J., Bauer, T.N., & Paronto, M.E. (2006). Peer-mentoring freshmen: Implications for satisfaction, commitment, and retention to graduation. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 25-37.
- Santos, J. A., & Farley, K. V. Campus safety and student success: York College Of Pennsylvania case study. Volume XVI, 38-43. https://steinhardt.nyu.edu/sites/default/files/202005/JoSA%2016_5.29.2020.pdf#page=38 adresinden erişilmiştir.
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 72-89.
- Sarı, M., & Cenkseven, F., (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, S. V., Kabadayı, F., & Şahin, M. (2017). Mesleki sonuç beklentisinin açıklanması: öz-aşkınlık, öz-bilinç ve öz-kontrol/öz-yönetim. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 145-159.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 609-627.
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.

- Saritepeci, M., & Çakır, H. (2015). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin derse katılımı ve akademik başarısına etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 203-216.
- Sarpkaya, R. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Sasi, A. S., & Hsu, S. T. (2020). A Survey on the study habits of the Taiwanese University Students: Comparison of the four years of undergraduate education. *International Journal of Contemporary Education*, 3(1), 65-74.
- Scales, P. (2015). *Yaşamboyu Öğrenme ve Öğretim*. (Ü. Köymen, Çev.). Ankara: Palmer.
- Schmeck, R. R. (1988). *An introduction to strategies and styles of learning*. Boston MA: Springer.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208. doi:10.1207/s15326985ep3204 1
- Schwartz, 8. & D. Reisberg. (1991). *Learning and memory*. New York: W. W. Norton.
- Selvi, K. (2020). Kendi kendine öğrenmenin kuramsal çerçevesi, K. Selvi (Ed.). *Kendi kendine öğrenme içinde* (s. 8-35). Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Ankara: Yargı.
- Sert Ağır, M. (2017). Eğitsel rehberlik çalışmalarının önemi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 183-202.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Seven, M., & Engin, A. (2012). Eğitimde rehberliğin önemi. *Ekev Akademi Dergisi*, 51, 247-259.
- Sevim, M. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde anlamlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Sevim, O. (2015). Influence of the subject jigsaw technique on elementary school seventh grade students' academic achievement and on their problem solving skills. *Education & Science, 40*(177), 385-400.
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2007). *The nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning* (2nd ed.). Olympia, WA: Office of the Superintendent of Public Instruction.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Atkin, C. (2018). Academic boredom, approaches to learning and the final-year degree outcomes of undergraduate students. *Journal of Further and Higher Education, 42*(8), 1055-1077.
- Shi, H. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal, 1*(1), 24-36.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research, 56*(4), 411-436.
- Sıgır, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi, 10*(1), 30-48.
- Sıramkaya, S. B., & Çınar, K. (2012). Üniversite kampüs yerleşkelerinde ortak kullanım mekânlarının incelenmesi: Selçuk Üniversitesi Aleaddin Keykubat Kampüsü örneği. *Selçuk Üniversitesi Mühendislik, Bilim ve Teknoloji Dergisi, 27*(2), 61-72.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 102-115.
- Silliker, S. A. & Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *School Counselor, 44*(4), 288-294.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research, 50*(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Smith, M. (1992). Reading abilities of nonspeaking students: Two case studies. *Augmentative and Alternative Communication, 8*(1), 57-66.

- Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 249-260.
- Soria, K. M., Fransen, J., & Nackerud, S. (2013). Library use and undergraduate student outcomes: New evidence for students' retention and academic success. *Libraries and the Academy*, 13(2), 147-164.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (5.Baskı)*. Ankara: Anı.
- St. John, R. (2016). *8'de 8 başarı*. İstanbul: Mona.
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39(2), 296-309.
- Stolk, J., Martello, R., Somerville, M., & Geddes, J. (2010). Engineering students' definitions of and responses to self-directed learning. *International Journal of Engineering Education*, 26(4), 900.
- Stott, A., & Hobden, P. A. (2016). Effective learning: A case study of the learning strategies used by a gifted high achiever in learning science. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 63-74.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, <https://www.kigem.com/etkili-ogrenme-ogrenme-stratejileri.html> adresinden erişilmiştir.
- Sucuoğlu, H., & Baltaoğlu, M. G. (2020). Başarı yönelimli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 393-410.

- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Switzer, J. (2018). *Başarı ilkeleri*. (D. Günkut, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.
- Şahin, I., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). University students' aims in life, educational goals, expectations from the university and their state of satisfaction. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(3), 429-452.
- Şahin, M., & Alkan, R. M. (2015). Üçüncü kuşak üniversite konseptinde mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4. UMYOS Özel Sayısı, 5(5), 139-145.
- Şahin, M., & Yıldız, R. (2005). Future design and university perceptions of the high school adolescence. *Dumlupınar University, The Journal of Social Sciences*, 14.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Tosya Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, G. (2019). Üniversitede havacılık bölümlerinde okuyan öğrencilerin meslek seçiminde etkili olan faktörlerin incelenmesi. *Journal of Aviation*, 3(2), 122-131.
- Şener, G., & Boydak Özcan, M. (2013). İlköğretim kurumlarında yer alan öğretmen ve öğrencilerin şiddet algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 7-20.
- Şenkal, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin (5. sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, 7(5), 1-32.
- Şensoy, E. (2008). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde tekrar stratejisinin kullanımı ve öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, A. (2012). *Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, A., & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Online Submission*, 1(1), 36-45.
- Şimşek, H., & İlhan, E. (2019). Yükseköğretimde insani becerilerin öğrenenlere kazandırılması için öz yönelimli öğrenme modeli. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1898-1935.
- Şimşek, C., & Tuzluca, C. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 131-141.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Kızıloğlu, N. (2005). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere grupta öğrenme yönteminin kazandırdığı bilgi ve beceriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 67-80.
- Şişman, M. (2018). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem.
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Taşkın, B. (2019). Kendi kendine öğrenme bağlamında bilgisayar okuryazarlığının incelenmesi: Bilişsel etnografik çalışma. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşkıran, A. (2017). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi öğrencilerinin başarı atıfları üzerine fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 58-79.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2017). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: üniversite öğrencilerine bir uygulama. *Assam uluslararası hakemli dergi*, 2(3), 45-58.
- Tatar, E., & Oktay, M. (2006). Search, choice and persistence for higher education: A case study in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 115-129.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 7(17), 939-971.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taylan, H. H. (2019). Türkiye’de serbest zaman değerlendirme aracı olarak sinema izleme alışkanlıkları. *Social Sciences*, 14(6), 3459-3478.
- Terry, W. S. (2018). *Öğrenme ve bellek: Temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. (B. Cangöz, Çev.). Ankara: Anı.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model for institutional action for student success*. Paper presented at the National Symposium on Postsecondary Student Success, Capital Hilton Hotel, Washington, DC.
- Toğrul, H. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 244-253.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (DİYE Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Tonka, H., & Bakir, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 293-313.
- Toraman, Ç., Aytağ-Koşan, A. M., & Yurdal, M. O. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, öğrenme yaklaşımları ve kullandıkları öğrenme stratejileri (Çanakkale Örneği). *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57), 76-97.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 5-10.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher education*, 32(2), 199-215.
- Tudge, J. R. H., & Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on education: A cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. In *Educational psychology: A century of contributions*, B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Eds.). (p. 207-228). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tuna, F. (2018). Sanatsal etkinliklerle uğraşan yetişkinlerde yaşam kalitesi, umutsuzluk ve benlik saygısının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2018). Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 481-493.
- Tutal, O. (2018). Üniversite yerleşkeleri ve erişilebilirlik. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 753-775.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). <http://www.tdk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Türkyılmaz, A. (2016). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- TÜZDEV, (2019). *PISA 2018 değerlendirmesi*. <https://www.tuzdev.org/post/pisa-2018-degerlendirmesi> adresinden erişilmiştir.
- Ubuz, B., & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Ulusoy, A. (2009). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1). 1-8.
- Uygur, M., & Yanpar Yelken, T. (2019). Yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi (uzman temelli odak grup görüşmesi). *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 12-31.
- Üzel, D., & Özdemir, E. (2010). Investigation of elementary mathematics teacher candidates' opinions towards teaching staff features. *Mehmet Akif Ersoy University Educational Faculty Journal*, 20, 122-152.
- Vicente, J. M., Gonzales, N. I., Cabilan, M. A., Diaz, V. C., Sausa, L. P., & De Ocampo, L. (2018). Self-Esteem, study habits, and academic performance of business college students. *Proceedings International Scholars Conference* 6, 222-222.
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 46-65.
- Washburne, J.N. (2006). The definition of learning. *Journal of Educational Psychology*; 27(8), 603-611.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.
- Weinstein, C.E., Husman, J. & Dieking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Bokaerts (ed.) *Handbook of selfregulation*. New York: Academic Press.

- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- White, S. B., Reynolds, P. D., Thomas, M. M., & Gitzlaff, N. J. (1993). Socioeconomic status and achievement revisited. *Urban Education*, 28(3), 328-343.
- Wiggins, V. D. (2015). Instructional technology and self-directed learning for students' academic success. (Doctoral dissertation). https://via.library.depaul.edu/soe_etd/80/ adresinden erişilmiştir.
- Williams, C. A. (2011). Mentoring and social skills training: ensuring beter outcomes for youth in foster care. *Child Welfare*. 90(1), 59-74.
- Wittrock, M. C. (1977). *Learning and instruction*. Berkeley, CA: McCuthan.
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Wood, L. N., & Breyer, Y. A. (2016). Success in Higher Education. In L. N. Wood & Y. A. Breyer (Eds.), *Success in Higher Education* (pp. 1–19). doi:10.1007/978-981-10-2791-8_1
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon
- Yamaç, A. (2014). Birinci sınıf öğretmeni olmak: Fenomenolojik bir çalışma. *Elementary Education Online*, 13(2), 362-376.
- Yaman, E. (2011). Rekreasyon bağlamında öğrenci algılarına göre sosyal kulüplerin işlevselliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 35-48.
- Yang, Y. (2003). Dimensions of socio-economic status and their relationship to mathematics and science achievement at individual and collective levels. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 21-41.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.

- Yararel Doğan, B. (2019). Kullanıcı perspektifinde çalışma mekânlarının ergonomik tasarım kriterleri bakımından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 266-276.
- Yaşar, I. Z. (2006). Fen eğitiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilpınar Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.
- Yıldırım, N., & Öner, S. (2016). Etkili/Başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 135-155.
- Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, T. T. (2016). *Harmanlanmış öğrenmenin antrenör eğitimindeki akademik başarıya ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 155-163.
- Yılmaz, B. (1991). Okuma alışkanlığı. *Yaşadıkça Eğitim*, 15, 5-15.
- Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yiğit, B., (2014). *Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Yorulmaz, B. (2013). Üniversiteye giriş sıralaması ile lisans mezuniyet sıralamasında meydana gelen değişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 469-490.
- Yörükoğlu, F. (2020). *Üniversite öğrencilerinin bölüm ve program seçimlerini etkileyen faktörler ve sosyal medya kullanım davranışı ilişkisi: Karabük Üniversitesi Örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yuan, Z., Yunqi, B., & Feng-Kuang, C. (2017). An investigation of university students' classroom seating choices. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 13-22.
- Yüksel, M. (2018). *Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okulları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Düzce ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshadt, T. J. (2005). Self-Efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zhang, R. C., Lai, H. M., Cheng, P. W. & Chen, C. P. (2017). Longitudinal effect of a computer-based graduated prompting assessment on students' academic performance. *Computers & Education*, 110, 181-194. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.016>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.

EKLER

EK 1. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/04/2019-E.44687



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24/01/2019 tarih ve E.10150 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sefa Burak BAYSAL'ın, Prof.Dr. Nurdan KALAYCI'nın danışmanlığında yürüttüğü *"Yüksek Akademik Başarıya Sahip Üniversite Öğrencilerinin Başarılı Olma Nedenlerinin Saptanması ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Online Eğitsel İçerik Tasarımı ve Üretimi (Gazi Üniversitesi Örneği)"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 12.03.2019 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-011

Ek: 1 Liste

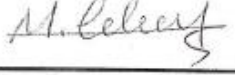
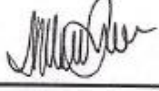
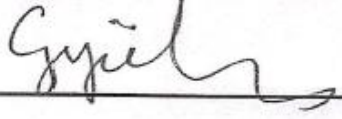
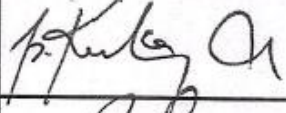


Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Ayfer Çekmez
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu İmza Listesi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 12/03/2019	TOPLANTI SAYISI : 02
ADI-SOYADI	İMZA
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Cengiz Haluk BODUR	
Prof.Dr.Galip YÜKSEL	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	KATILAMADI
Prof.Dr.Cevriye Temel GENCER	KATILAMADI
Doç.Dr.İsmail KARAKAYA	
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	

EK 3. Öğrencilerin Başarılı Olma Nedenlerine İlişkin Görüşme Formu

Tarih: __/__/2019

Saat (Başlangıç/ Bitiş): ____/____

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu çalışmanın temel amacı, yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin başarılı olma nedenlerinin saptanmasıdır. Verilecek cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşme formu “Kişisel Bilgiler” ve “Başarılı Olma Nedenlerine İlişkin Görüşler” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Formda yer alan soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ederim.

Zaman ayırarak araştırmaya katkı sağladığınız ve sorulara sabırla cevap verdiğiniz için teşekkür ederim.

Sefa Burak BAYSAL

Yüksek Lisans Öğrencisi

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Nurdan KALAYCI

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Yaşınız:.....

Fakülteniz: Diş Hekimliği Fakt. ()

Eczacılık Fakt. ()

Gazi Eğitim Fakt. ()

Mühendislik Fakt. ()

Tıp Fakt. ()

Bölümünüz:.....

Sınıfınız:.....

Mevcut genel akademik not ortalamanız:...../4

Önceki Dönemlerden Tekrar Alınan Ders Sayısı:.....

Mezun olunan lise türü:.....

Lise başarı puanınız kaçtır? (Lise diploma notu):...../100 veya/.....

Anne eğitim düzeyi: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Baba eğitim düzeyi: Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Anne mesleği:.....

Baba mesleği:.....

BÖLÜM II

BAŞARILI OLMA NEDENLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

1. Üniversite eğitiminize kadar okul yaşamınızda kendi başarı durumunuzu düşündüğünüzde nasıl bir öğrenciydiniz?

İlkokul: Yüksek Başarılı () Orta Düzey Başarılı () Düşük Başarılı ()

Çünkü;.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ortaokul: Yüksek Başarılı () Orta Düzey Başarılı () Düşük Başarılı ()

Çünkü;.....
.....
.....
.....
.....
.....

Lise: Yüksek Başarılı () Orta Düzey Başarılı () Düşük Başarılı ()

Çünkü;.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Üniversite eğitiminizde en yüksek başarı grubunda yer alan öğrencisiniz. Bu başarınızın nedenlerini ayrıntılı olarak açıklayınız?

2. 1. Okuduğunuz bölümü ve üniversiteyi isteyerek mi seçtiniz? Kendi kararınız mıydı?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. 2. Bu başarınızda hangi unsur/unsurlar etkili oldu?

2. 2. 1. Öğrencinin Kendisi

2. 2. 1. 1. Sınıf-içindeki durumunuz

- Derse devam durumu
- Derse / tartışmalara/ etkinliklere katılım
- Dinleme
 - Sadece dinleme

- Not alarak dinleme (Not alma şekli-düz yazı, şema, yazıları renklendirme vb.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. 2. 1. 2. Sınıf-dışı ders çalışma stratejileri

- Günlük rutinlerinizden bahseder misiniz?
- Çalışma stratejileri (tek başına çalışma, grupta çalışma, not ya da özet çıkarma, tekrar yapma, vb)
- Kitaplardan mı çalışırsınız yoksa notlardan mı çalışırsınız? (Ders sırasında sizin aldığınız notlar veya başkasının notları vb.)
- Çalışma zamanlarınız nasıldır? (Gece veya gündüz vb.)
- Çalışma mekanları (Ev, kütüphane, yurt odası, diğer, vb)
- Çalışma sıklığı (Günlük çalışma, sınav öncesi, vb)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. 2. 1. 3. Ders çalışmak için kullandığınız

- Öğrenme Stratejileri (Tekrar, Örgütlenme vb.)
- Öğrenme Stilleri (Görsel, İşitsel, Kinestetik vb.) derslere göre değişiyor mu? Değişiyorsa neye göre ve nasıl değişir? Bu durumda nasıl ders çalışırsınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. 2. 2. Öğretim Elemanı

2. 2. 2. 1. Öğretim elemanın

- Kendinden (öğrencilerle iletişim, öğrencilere karşı yaklaşım)
- Ders işleme yöntemlerinden
- Alan bilgisinden

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. 2. 3. Eğitim-Öğretim Programları

2. 2. 3. 1. Resmi Program

2. 2. 3. 1. 1. Dersler

- Bir dönemde alınan ve şimdiye kadar alınmış derslerin sayısının yeterli olması
- Ders içeriklerinin öğrenim görülen alana uygun olması

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. 2. 3. 2. Ekstra Program

2. 2. 3. 2. 1. Okul içinde yaptığınız aktiviteler (sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, katıldığınız kulüpler, kurslar vb.)

.....

.....

.....

.....

.....
.....

2. 2. 3. 2. 2. Okul dışında yaptığınız aktiviteler (sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, katıldığınız kulüpler, kurslar vb.)

- Ne sıklıkla ve ne tür kitaplar okursunuz?
- Evde kalıyorsanız kendinize ait kütüphaneniz var mı?
- Ne sıklıkla sinema, tiyatro, konser, opera vb. etkinliklere katılırsınız?

.....
.....
.....
.....
.....

2. 2. 4. Üniversitenin Fiziki Koşulları

2. 2. 4. 1. Kampüsün sunduğu imkanlar

- Sosyal ve sportif alanlar
- Kütüphanenin durumu
- İhtiyaçları karşılaması

.....
.....
.....
.....
.....

2. 2. 5. Bölümün Fiziki Koşulları

2. 2. 5. 1. Dersliklerin veya laboratuvarların durumu

- Fiziki anlamda yeterli olması (sınıf düzeni, ısı, ışık ve ses açısından uygun olması)
- Gerekli ders araç-gereçlerinin kullanılması

.....
.....
.....

.....
.....
.....

3. Tüm bunların dışında başarılı olmanızda etkili olduğunu düşündüğünüz başka bir unsur ya da unsurlar var mı?

.....
.....
.....
.....
.....
.....



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...