



## Meslek Lisesi Öğrencilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri

Mustafa Yavuz <sup>1</sup>, Deniz Gülmez <sup>2</sup>, Tuğba Cevriye Özkaral <sup>3</sup>

### Öz

Öğrencilerin mevcut potansiyellerinden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak ve potansiyellerini geliştirmek gerekmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu özelliklerine uygun nitelikte verilecek kaliteli bir eğitim başarıyı beraberinde getirecektir. Türkiye’de Fen ve Anadolu liseleri ile kıyaslandığında bazı meslek liselerine merkezi sınavlarda daha düşük puan alan öğrencilerin yerleştiği görülmektedir. Meslek lisesi öğrencileri araştırılması gereken özel bir grubu oluşturmaktadır. Bu araştırmada, meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüştür. Verilerin analizi sonucu elde edilen temalar şöyledir: Başarısız olunca hissedilen duygular, öğrencilerin keşfedilmemiş, geliştirmedikleri yetenekleri, öğrenme sürecinde sosyal destek, sınava odaklanamama, öğrencilerin değerlendirmelerine göre öğretmen yeterlikleri, tamamlama eğitimleri, öğrencilerin kullandıkları öğrenme strateji, yöntem ve teknikler, matematik; sevilmeyen ve anlaşılmayan ders, Türkçe; en sevilen ders, aile ve öğrencinin hedefleri, geleceğe ilişkin beklentileri: iyi bir meslek sahibi olma, öğrencilerin rol modelleri olarak öne çıkan aile bireyleri, öğrenme motivasyonunu etkileyen değişkenler: okulu bitirmek isteme, hayatını kurtarma isteği, öğretmen tutumları.

### Anahtar Kelimeler

Meslek lisesi  
Öğrenci özellikleri  
Başarı  
Öğrenme  
Fenomenolojik yaklaşım

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.08.2015  
Kabul Tarihi: 29.11.2016  
Elektronik Yayın Tarihi: 21.12.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.5238

### Giriş

Eğitimin amacı öğrenmeyi destekleyen bir ortam yaratarak şimdi ve gelecekte tüm çocukların yeterli ve uyumlu bireyler olmalarına yardımcı olmaktır. Etkili olabilmesi için, bu amacın öğrenciler tarafından paylaşılması gerekmekte ve onların çıkarlarının iletişim kurma aracılığıyla geliştirilmesinde önemli bir role sahip olmaları gerekmektedir (Taylor ve MacKenney, 2008). İnsanlar, çevreyle olan etkileşimleri sonucunda bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar ve bu yaşantılar öğrenmenin temelini oluşturur (Özden, 2010). Öğrenme karmaşık bir kavram ve etkinliktir. Birçok öğretmen ve öğrenci öğrenme, düşünme ve problem çözme gibi bilişsel yönlerin yanı sıra öğrenmenin sosyal ve duygusal öğelerinin önemini farkında olmalıdır (Hewitt, 2008). Öğrenme temelde bireysel performansa dayalıdır ve öğrenmeye karşı olumlu ve olumsuz tutumlar öğrenme başarısında değerlidir (Sen, 2013). Öğrenmenin amacı sadece öğrencinin bilgisini arttırmak değil, aynı zamanda yapısını da geliştirmek

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [mustafayavuz@konya.edu.tr](mailto:mustafayavuz@konya.edu.tr)

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [dderinbay@konya.edu.tr](mailto:dderinbay@konya.edu.tr)

<sup>3</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, [tugbaozkara@hotmail.com](mailto:tugbaozkara@hotmail.com)

(Chang ve Chang, 2012) ve becerilerini geliştirmeye yardım etmektir (Leimbach, 2010). Öğrenmeye ilişkin iki ortak tanım şöyledir: (a) öğrenme davranıştaki olası bir değişiklik ve (b) bilgi edinme ya da psikolojik olarak öğrenme görünmeyen, içsel nörolojik bir süreçtir (Taylor ve MacKenney, 2008).

Öğrencilerin öğrenmesi genellikle öğrenmeye karşı olan tutumlarından ve öğrenme ortamından etkilenir. Bu faktörler öğrenci öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir ve aynı zamanda öğrenme isteklerini de etkiler. Öğrenmeye karşı olumlu tutum etkili öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahipse öğrenme gayretinde bulunmaya hevesle yönelirler ve iyi öğrenme çıktılarını elde ederler. Ancak öğrenciler olumsuz bir öğrenme tutumuna sahiplerse, öğrenmeyi tamamen bırakırlar ve istemezler. Bu yüzden şüphesiz ki farklı öğrenme tutumları öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyecektir (Lin ve Lin, 2011). Öğrencinin bir konuya karşı tutumu seçici bir dikkat süreci ile başlar. Öğrencinin ne öğreneceği kısmen onun psikolojik ve duygusal açıdan almaya hazır olması, ön koşul becerileri tarafından belirlenir (Mil, 1960; Leimbach, 2010). Öğrencilerin tutumları motivasyonları ile yakından ilişkilidir ve öğrenci ve öğretmen arasında yakın ve olumlu bir ilişki olduğunda öğrenme kolaylaşmaktadır (Mil, 1960). Öğrencilerin öğrenme ve motivasyon hakkındaki inançları onların davranışlarını etkiler ve bu inançlar başarıyı da etkileyebilir (Dembo, 2004). Motivasyon duygu ve davranışlar üzerinde de etkiye sahiptir ve öğretmenler öğrencilerine karşı bir beklentiye sahipse, öğrenciler öğrenme eğiliminde olurlar. Etkili bir öğretmen ise her bir öğrenciyi motive etmek için yaratıcı yollar bulur (Taylor ve MacKenney, 2008). Öğrencilerin motivasyonları farklı düzeylerde ve farklı türlerde (içsel-dışsal) olabilmektedir. İçsel motivasyon nitelikli öğrenme ve yaratıcılıkta önemliken, bir öğrenci dışsal motivasyon ile de performans sergileyebilmektedir. Eğitimciler, öğrencilerini öğrenmeye teşvik ederken her zaman içsel motivasyona dayanmamalıdır (Ryan ve Deci, 2000). Öğrenci motivasyonu düşük ve çalışması gereken bir konuda yetersizse, koçluk edilmeye, yolu görmesini sağlamaya ve bir yol haritasına ihtiyaç duyacaktır (Yavuz, 2015). Öğrenciler liseye geldikleri zaman birçoğu benlik saygısı, motivasyonu aşınmış ve hayal kırıklığına uğramış olarak tekrarlanan başarısızlık yaşamışlardır. Bazı öğrenciler öğrenemeyeceklerine inanırlar ve bu nedenle öğrenme sürecinden koparak, bunu umutsuz bir durum olarak görüp çaba göstermek istemezler. Aslında öğrenmeye uzak değillerdir. Geçmiş okul yaşantılarından öğrenememiş olabilirler ve bu mücadele durumunda iyimserlik geliştirirler (Halunan, Hallinan ve Boulter, 1999). Ayrıca öğrenme stilleri de öğrencilerin çalışma tercihi (önceliği), eğitime katılımı, motivasyonu, öğrenme ve öğrenci performansı ile ilişkilidir (Young, Klemz ve Murphy, 2003).

Coleman'ın Eğitimde Fırsat Eşitliği raporunda öğrenci başarısında aile yaşamının, okul ve öğretmenlerin etkisi tartışılmıştır. Aile geçmişi ve sosyo-ekonomik durumun öğrenci başarısını belirleyen önemli faktörler olduğu, ayrıca okulun ve öğretmenlerin de öğrenci başarısında önemli etkileri olduğu belirtilmiştir (Coleman vd., 1966). Öğretmenler öğrenci başarısında etkili olan bireylerdendir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilmektedir. Öğretmenler sürekli farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı düzeyler ve farklı sosyo-ekonomik yapılar şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmen ve öğrenciler sınıf ortamını, ilişkileri ve öğrenme yaklaşımlarını dikkate almak durumundadırlar. Bunlar yapıcı ve olumlu bir sınıf ortamını desteklemiyorsa, o zaman bir şeyleri değiştirmek gerekmektedir. Aslında sorumluluk öğretmen ve öğrencinin ötesine geçerek aileleri de içeren okul toplumundaki herkesi kapsamaktadır (Hewitt, 2008). Öğrenme süreçlerinden ziyade öğrenme çıktıları Avrupa mesleki eğitiminin bugünkü modernleşmesinin hedefidir (Cedefop, 2008). Okullarda öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini yönetmektedir. Öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetebilirlerse, öğrenme de gelişir; dahası okuldan ayrıldıkları zaman insanlar kendi öğrenmesini yönetmek zorundadır. Bunu yapmak için amaçların oluşturulması, öğrenmedeki ilerlemelerini devam ettirmek ve izlemek, gerekli olan öğrenme stratejilerini belirlemek ve öğrenme zorluklarının üstesinden gelmek gerekmektedir (OECD, 2004). Okuldaki liderlik stili, öğretmenlerin yeterlikleri, kültürel deneyimlerin aşılması, öğretimin bireyselleştirilmesi, eğitimin planlanmasına öğrenci, aile ve toplumun katılımı öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için birleştirilebilir (Taylor ve MacKenney, 2008). Okul liderleri de öğrenci öğrenmesi ve diğer önemli çıktılar üzerinde önemli etkilere sahiptir. Liderler öğrenci öğrenmesini geliştirmede rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile yollarını kullanabilir

(Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Öğrenciler öğrenme zamanının büyük çoğunluğunu okulda geçirmektedirler ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması için okul iklimi önemli görülmektedir. Bir öğrenci okuldaki öğrenme ortamlarından soyutlanmış ve bağlantısı kesilmiş hissederse, temel beceri ve kavramları öğrenmesi ve etkili öğrenme ortamları oluşturması için potansiyelinin azalması muhtemeldir (OECD, 2004).

Alanyazın öğrencilerin öğrenmesini etkileyen pek çok değişken olduğunu göstermektedir. Öğrencinin kendisi, motivasyon, aile, öğretmen öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden bazılarıdır. Alanyazında öğrenme stilleri, öğrenme yaklaşımları (Beischel, 2013; Musu-Gillette, Barofsky ve List, 2015), öğrenme stratejileri, öz yeterlik (Boström ve Lassen, 2006), liderlik stili (Leithwood vd., 2010), okulun örgütsel yapısı (Lam, 2005) ve öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yer almaktadır. Dijital çağ ile birlikte öğrenme, öğrenme stilleri ve stratejilerinin değişerek araştırma konusu olmaya devam edeceği düşünülmektedir.

### *Türkiye'deki Durum*

Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2015 istatistiklerine göre Türkiye'de genel ortaöğretime giden öğrenci sayısı 2.902.954, mesleki ve teknik ortaöğretime giden öğrenci sayısı ise 2.788.117'dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Mesleki ve teknik eğitim, örgün eğitimde ortaöğretim düzeyinde MEB denetimindeki mesleki ve teknik liselerde verilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler istedikleri takdirde, bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı Meslek Yüksekokullarına [MYO] sınavsız olarak yerleştirilebilirler. Yükseköğretim Kurulu [YÖK] ve üniversiteler kontrolünde olan MYO'larda öğrenim görmek isteyenler ise Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] tarafından yapılan Lisans Yerleştirme Sınavları'na [LYS] katılmaktadırlar (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012). ERG'nin (2014) raporuna göre; Türkiye'de 15 yaş grubundaki öğrencilerin en yüksek sosyo-ekonomik dilimden gelenleri ağırlıklı olarak fen liseleri ya da Anadolu liselerine gitmektedir. Diğer taraftan, meslek liselerindeki öğrencilerin % 23'ü en düşük % 20'lik sosyoekonomik dilimindedir. Ortaöğretimdeki öğrenci nüfusunun % 56'sının genel liselere ya da meslek liselerine gitmekte olduğu ve meslek liselerinde fen, matematik ve okuma alanlarındaki performansın tüm program türleri arasında en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. 'Türkiye'de Devlet Liselerinde Akademik Dirençlilik Profili' araştırma raporuna göre; PISA 2009 sonuçlarına bakıldığında program türleri arasında çarpıcı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerini sınavla kabul eden akademik seçici liselere devam eden öğrenciler, devlet liselerine kayıtlı toplam öğrenci nüfusunun %19'unu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, ortalama olarak PISA 2009'da OECD ortalamasının üzerinde başarı gösterirken, meslek liselerinde okuyan (ve devlet liselerine kayıtlı toplam öğrenci nüfusunun % 43'ünü oluşturan) öğrenciler OECD ortalamasının Fen ve Okuma alanlarında 0.8 standart sapma, Matematik alanında da 1 standart sapma altında performans sergilemektedirler (Dinçer ve Oral, 2013).

Türkiye'de Fen ve Anadolu liseleri ile kıyaslandığında bazı meslek liselerine merkezi sınavlarda daha düşük puan alan öğrencilerin yerleştiği görülmektedir. Ayrıca MEB'e (2013) göre en fazla okul terki 9. Sınıflarda ve meslek liselerinde görülmektedir. Bu nedenlerle, meslek lisesi öğrencileri araştırılması gereken özel bir grubu oluşturmaktadır. Bu çalışmada, meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Öğrencilerin görüşlerine göre, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşımın amacı, araştırmaya katılanların bir durumu nasıl algıladıklarının araştırılarak ilgili durumu tanımlamaktır. Fenomenoloji bireyin bakış açısından deneyimleri ile ilgilidir (Lester, 1999).

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya Selçuklu Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu homojen (benzeşik) örnekleme yöntemiyle belirlenen Konya Selçuklu Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 9. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciden oluşmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine kayıtlı öğrencilerin belli bir puan aralığında ve benzer akademik başarı seviyesinde olması nedeniyle çalışma grubunda homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna alınan 20 öğrenci yansız olarak belirlenmiştir. Örneklemin yansız seçimi, nitel araştırmaların doğallığına daha uygundur (Yıldırım, 2010). Çalışma grubuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

| <b>Cinsiyet</b>           | <b>f</b> | <b>Mezun olduğu okul türü</b> | <b>f</b> |
|---------------------------|----------|-------------------------------|----------|
| Kız                       | 10       | Devlet okulu                  | 20       |
| Erkek                     | 10       | Özel okul                     | 0        |
| Toplam                    | 20       | Toplam                        | 20       |
| <b>Anne eğitim durumu</b> | <b>f</b> | <b>Baba eğitim durumu</b>     | <b>f</b> |
| Okumamış                  | 1        | Vefat etmiş                   | 2        |
| İlkokul                   | 8        | İlkokul                       | 7        |
| Ortaokul                  | 6        | Ortaokul                      | 3        |
| Lise                      | 4        | Lise                          | 6        |
| Üniversite                | 1        | Üniversite                    | 2        |
| Toplam                    | 20       | Toplam                        | 20       |

### Verilerin Toplanması

Fenomenolojik çalışmalarda veri toplama genellikle etraflı görüşmelerle yapıldığından (Creswell, 2007), bu çalışmada da veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarından ve başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2014). Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada öğrencilerin deneyimlerinden yararlanmak için görüşme formu ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Berg ve Lune'a (2015) göre bu görüşme türü, önceden belirlenmiş bir dizi soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini içermektedir. Görüşme formunda öğrencilerin başarı durumlarında etkisi olan değişkenleri belirlemeye yönelik 12 açık uçlu soru yer almaktadır. Öğrenciler ile görüşmeden önce okul yönetiminden gerekli izin alınmıştır. Görüşmeler, okul yönetiminin bilgisi dahilinde öğrencilerin uygun oldukları zamanlarda okullarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybının önlenmesi için iki araştırmacı yer almıştır. Araştırmacılardan biri öğrenciler ile görüşürken, diğeri görüşme kayıtlarını tutarak ve gözlem yaparak sürece katkı sağlamıştır. Her bir öğrenci ile görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Fenomenolojik verilerin analizinde öncelikle veriler yapılandırılır, ikinci olarak (görüşme transkriptleri) veriler analiz edilir ve "önemli ifade" cümleleri vurgulanır. Son olarak da bu önemli cümlelerden temalar oluşturulur (Creswell, 2007). Araştırmada bu aşamalar dikkate alınarak veriler

içerik analizi ile analiz edilmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin analizinde dört aşamalı olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada öncelikle kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlanmıştır. Bu kodlardan yola çıkılarak verileri genel düzeyde açıklayabilen temalar bulunmuştur. Elde edilen veriler düzenlendikten sonra okuyucuların anlayabileceği şekilde açıklanmıştır. Veriler yapılandırılırken öğrencilerin görüşme formları kodlandırılmıştır. Kodlamalarda öğrenciler erkek (E), kız (K) olarak belirtilmiştir. Alıntılarda ise öğrenciler cinsiyetlerine göre numaralandırılarak (K1,K2,K3...,E1,E2,E3...) görüşlerine yer verilmiştir.

#### ***Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği***

Kişilerin, yerlerin ve olayların tanımlanması nitel araştırmanın köşe taşıdır. Nitel alanda geçerlik, tanımlama ve açıklamalarla yapılması gerekir (Janesick, 2003). Bu araştırmada, sonuçlarının geçerliğini sağlamak için; veriler ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaya ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmaya çalışılmıştır. İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı ile ilgilidir. Bulguların inanılabilirliğini artırmak için bir dizi strateji kullanılmaktadır (Merriam, 2013). Üçgenleme, çalışmadaki tema ya da kategorileri şekillendirmek için farklı ve çoklu bilgi kaynaklarının birleştirilmesinde kullanılan bir geçerlik yöntemi olup (Creswell ve Miller, 2000), bu araştırmada da birden fazla araştırmacının veri toplama ve analiz süreçlerine katılması ile araştırmacı çeşitlenmesi yapılmıştır. Veri toplama süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Üç araştırmacı da veri analiz sürecinde yer almış ve aynı veriler bağımsız olarak analiz edildikten sonra elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise, araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde tanımlanmaya çalışılmıştır. Glesne ve Peshkin (1992) nitel araştırmalarda elde edilen çalışmaların nitel araştırmalar konusunda uzman olan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan dönüt alınmasının araştırmanın güvenilirliğini artıracaklarını belirtmişlerdir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada yapılan çalışmalar Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi ile paylaşılmış, onun dönütleri ile desteklenmiştir.

#### **Bulgular**

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili görüşme formlarından yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir.

#### ***Başarısız Olunca Hissedilen Duygular: Korku, Eksiklik, Üzüntü, Umutsuzluk, Pişmanlık, Özgüven Kaybı, Hayal Kırıklığı***

Öğrenciler özellikle 8.sınıfta Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş [TEOG] sürecinde ve liseye başladıklarında kendilerini başarısız hissettiklerini belirtmişlerdir. *Korku, eksiklik, üzüntü, umutsuzluk, pişmanlık, özgüven kaybı, hayal kırıklığı* gibi duygular içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

(K4): “Geçen sene başarısızlık yaşadım. Annem babam ayırdı, ben annemle kalıyordum. Sınıfta kaldım. Babamla yaşamaya başladım. Pişmanlık duygusu yaşadım, arkadaşlarıma uymasaydım ve çalışsaydım dedim.”

(E1): “8.sınıfta TEOG sınavında başarısızlık yaşadım. Eksiklik hissettim, üzüntü yaşadım. Daha iyi olabilirdi dedim.”

(E6): “8. Sınıfta TEOG sınavından sonra başarısızlık yaşadım. Korktum. Aileme hayal kırıklığı yaşatacağım diye kendimden çok aileme üzüldüm.”

(K8): “6. Sınıftan beri dersler konusunda çok başarısızlık yaşadım. Matematikte her sınavdan düşük alıyorum. Derste anlıyorum, sınavda yapamıyorum. Kendimi kötü hissediyorum. Çalışmak istiyorum ama konuyu en baştan anlamadığım için çalışamıyorum, bırakıyorum.”



### **Öğrencilerin Keşfedilmemiş, Geliştirmedikleri Yetenekleri**

Öğrenciler kendilerini daha çok sporun çeşitli dallarında olmak üzere müzik, edebiyat, matematik, elektrik ve bilgisayar gibi alanlarda da yetenekli bulduklarını ifade etmişlerdir. Yeteneklerine ilişkin farkındalıklarında ise öğretmen ve ailelerinin etkili olduğu görülmüştür.

(K1): “Yetenekli bir insan olarak görüyorum kendimi. 5 yaşımdan beri spor yapıyorum. İlk önce jimnastiğe başladım ve uzun süre devam ettim. Daha sonra tekoandoya başladım, yeşil kuşakta bıraktım. Basketbol ve çim hokey’e gittim. Şimdi tenis ile uğraşıyorum. Sporda yetenekli olduğumu aile ortamında fark ettim. Ailem de sporla uğraşiyor ve anneannem bizi bir spora yazdırmak istedi.”

(K5): “Sporda yetenekli olduğumu düşünüyorum, özellikle masa tenisinde. İlk olarak 8.sınıftaki beden eğitimi öğretmenimle maçlar yaparken fark ettim.”

(E5): “Futbolda yetenekliyim. 7. Sınıfta beden eğitimi dersinde öğretmen okul takımına seçti. Oradan Konyaspor’a geçtim. Geçen sene sınıfta kaldığım için takımdan ayrıldım. Derslerimde başarılı olursam devam etmeyi düşünüyorum.”

(E7): “Satrançta çok yetenekliyim. 6 yaşındayken, kendi kendime merakla başladım, çok sevdim. İyi yerlere geldim. Konya başarılarım var.”

### **Öğrenme Sürecinde Sosyal Destek: Öne Çıkan Kardeş Desteği**

Öğrenciler özellikle ortaöğretime hazırlık sürecinde çevrelerindeki bazı bireylerden destek almışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin başarısında etkili olan bireyler şunlardır: Aile (anne, abla, abi, ikiz kardeş), akraba (dayı, kuzen), arkadaş, okul ve dersane öğretmenleri.

(K5): “Ailemden, abimden destek aldım. Test çözerken abim yardımcı oluyordu. Konuları bana anlat, ben bilmiyordum gibi diyordu ve çok faydalı oluyordu.”

(K4): “Ablalarımın destek aldım. Annem destek oldu. Sorular çözdürdüler; sorularda yapamadıklarımı göstererek, konu anlatarak yardımcı oldular.”

(K7): “Arkadaşlarımdan destek aldım, birlikte çalıştık. Annem de destek oluyordu. Puanımın yüksek olması, iyi bir yerlere gidebilmem için sürekli çalışmam gerektiğini söylüyordu.”

(K6): “8. sınıftayken yurtta kaldım. Oradaki öğretmenlerim ve okuldaki öğretmenlerim destek oldu. Yurttaki öğretmenler bursluluk sınavına sokmuştu. Benden bir yaş büyük ablam var, o da derslerime yardım etti.”

### **Sınava Odaklanamama: Sınavı ve Okulu Önemssememe**

Öğrenciler 8.sınıfın başındaki hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirdiklerinde; genel olarak öğrenciler TEOG’a hazırlık sürecinde kendi seviyelerini düşük, kötü, yetersiz ya da orta düzeyde yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

(E2): “Hiç iyi değildim. Neredeyse okula hiç gitmiyordum.”

(E5): “Kötüydüm. Sonra hırs yaptım, yükseldi.”

(K3): “Orta düzeyde buluyordum. 6. ve 7. sınıfta daha yüksekti notlarım ama 8. sınıfta düşmüştü.”

(E6): “Sistem değiştiği için okul olarak sisteme kızgındık. Korkuyordum, matematikten çok korkuyordum. Hiç hazırlığım yoktu, sınav yaklaşınca stres başlamıştı.”

(K8): “Sınavı hiç takmıyordum. Durumu bu sene fark ettim. Çünkü geçen sene sınıfta kaldım (9. Sınıfta).”

### **Öğrencilerin Değerlendirmelerine Göre Öğretmen Yeterlikleri: Siyah-Beyaz Çizgisinde**

Öğrencilere ortaokulda aldıkları eğitimin niteliği ve öğretmenlerinin yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin hepsinin *devlet* okulunda eğitim aldığı ve almış olduğu bu eğitimi genel olarak *yeterli* bulduğu görülmüştür. Bazı öğrenciler ise *yetersiz* ya da *öğretmenden öğretmene değişiyordu* şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

(E4): “Yeterliydi. Dersi uygulamalı anlatıyorlardı. Atölye vardı. Resim ve teknoloji tasarım derslerini atölyede işliyorduk. Cetvel gibi araçlar getiriyorduk. Projeksiyondan dersler işliyorduk, daha zeokli oluyordu.”

(E5): “Okuldaki eğitim yetersizdi. Öğretmenlerimiz yaşlılardı, öğrencilerden bıkmışlardı, bize kötü davranıyorlardı. Mesela Türkçe öğretmenimiz oturduğumuz bile şiddet uyguluyordu. Müdür yardımcımız çok döverdi.”

(E2): “Hocadan hocaya değişiyordu. Bazıları yeterliydi ama bazıları değildi. Bazı hocalar ders anlatırken öğrenciler ayakta dolaşıyordu. Mesela derste sigara içmeyin diye bir hocamız anlatıyordu sonra dersten çıkınca kapının önünde kendisi içiyordu. Demek ki o kadar kötü bir şey değilmiş diyorduk.”

(E6): “Ortaokulum devlet okuluydu ama özel okul gibi görülüyordu, çok eski bir okuldu. Öğretmenlerim iyilerdi, etüt veriyorlardı. Okulumuz aktif bir okuldu. Spor takımlatıyla bağlantılıydı, yönlendiriyorlardı.”

(K7): “Çok başarılı bir okul değildi, öğretmenlerim de o kadar iyi değillerdi. Bazısı çok ilgileniyordu, bazısı hiç ilgilenmiyordu.”

### **Tamamlama Eğitimleri: Dershane, Okul Kursları, Aile Yardımı, Kendi Çabası**

Öğrenciler bazı eksikliklerini gidermek amacıyla farklı yollar izlemişlerdir. Öğrencilerden yedisi *dershaneye* (8. Sınıfta bir yıl) gitmiştir. Beş öğrenci ailesinden (abla, kardeş, kuzen) yardım almış, dört öğrenci *kendi okullarının açmış olduğu kurslardan* yararlanmış, üç öğrenci de *kendisi* çalışmıştır. Bir öğrenci ise kalmış olduğu *yurtta* eksiklerini tamamlamıştır.

(K4): “Eksiklerimi tamamlamak için bir yıl dershaneye gittim.”

(E1): “Eksiklerimi yarım dönem okulun kursuna giderek tamamlamaya çalıştım.”

(K3): “Dershaneye gitmedim. Kendim çalışarak eksiklerimi gidermeye çalıştım.”

(E4): “7 ve 8.sınıfta yurtta kaldım. Eksiklerimi burada tamamladım. Dershane gibiydi.”

(K7): “Eksiklerim oluyordu. Pek çalışmıyordum ama konuyu tekrar edip, test çözmeye çalışıyordum. Ailem çalıştığı için evde kardeşlerim oluyordu. Onlarla ilgileniyordum.”

(K5): “Eksiklerim oluyordu, her konuyu anlayamıyorsun sonuçta. Matematik eksikliğim vardı. Dershanede tamamlıyordum. Eve gittiğimde bilgisayardan açıp, izliyordum.”

### **Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikler: Dinleme ve Tekrar Yapma**

Öğrenciler çalışırken çeşitli öğrenme stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir ve en fazla kullandıkları stratejiler arasında *dinleme ve konu tekrarı yapma* yer almaktadır. Kullanmış oldukları diğer stratejiler ise *okuma, yazma (not alma), test çözüme, konu anlatımlı videolar izleme, ezberleme, kendi kendine ya da arkadaşlarına anlatma, ön çalışma yapma, karşılıklı soru sorma, özet çıkarma, soru çıkarmadır. Bunların yanı sıra birkaç öğrenci ise (dört öğrenci) sayısal derslere çalışmadığını ve herhangi bir yöntem ya da tekniklerinin olmadığını belirtmiştir.*

(E5): “En iyi dinleyerek öğrendiğimi düşünüyorum. Dersi dinlemeye çok önem veriyorum.”

(E4): “Hem sözel hem de sayısal derslerde okulda not aldıklarımı eve gelince tekrar ediyorum.”

(K10): “Sözel dersleri anladığım için tekrar ediyorum, soru çözüyorum. Sorunun cevabını kapatıyorum, önce kendim cevap veriyorum. Sayısal derslere pek çalışmıyorum.”

(K7): “Sözel derslerde önce önemli yerlerin altını çizerek, konunun özetini çıkarıyorum. Sonra test çözüyorum. Sayısal derslerde konuyu pek anlamadığım için çalışmıyordum. Konu anlatımlı kitaplara bakarak çalışmaya çalışıyorum.”

#### **Matematik; Sevilmeyen ve Anlaşılmayan Ders, Türkçe; En Sevilen Ders**

Öğrencilere sevdikleri, sevmedikleri dersleri ve bunların nedenleri sorulduğunda; en sevdikleri derslerin Türkçe ve Sosyal bilgiler, en sevmedikleri dersin ise Matematik olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin derslere yönelik tutumlarında dersin öğretmeninin oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca dersi anlama ya da anlayamama durumları da tutumlarını etkilemiştir.

(K2): “En sevmediğim ders matematikti. Anlayamadığım için sevmiyordum.”

(K3): “En sevmediğim ders matematikti. Öğretmenim etkiliydi. Bazı öğrencilere anlatıyordu ve onları ön sıralara oturtuyordu. Ayrıca çok yaşlıydı bazen dersler boş geçiyordu.”

(K5): “En çok Türkçeyi severdim. Türkçeye hep ilgim oldu. Çünkü kitap okumayı çok severim. İnkılap dersini de severim. Tarihe ve Atatürk’e ilgim var. En sevmediğim ders matematik. Temelim iyi olmadığı için anlayamıyorum.”

(E6): “Türkçe dersini seviyorum. Beni sıkıyor, öğretmen de şakalarla anlatarak herkesi derse çekebiliyor. Matematik dersini de yapamadığım için sevmiyorum.”

#### **Aile ve Öğrencinin Hedefleri, Geleceğe İlişkin Beklentileri: İyi Bir Meslek Sahibi Olma**

Aile ve öğrencilerin hedefleri arasında çoğunlukla sağlık, spor, elektrik ve bilgisayar gibi alanlarda iyi bir meslek sahibi olma yer almaktadır. Örneğin Acil Tıp Teknisyeni [ATT] ya da hemşirelik gibi meslekler de geleceğe ilişkin hayal ve beklentileri arasındadır. Bununla birlikte sporun çeşitli dallarında yetenekli oldukları için öğrenciler bu alanda da bazı beklentiler içerisinde oldukları ve iyi bir beden eğitimi öğretmeni olmak gibi hedeflerinin de olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin kendilerine ilişkin beklentileri ise bu okulu kazanma ya da daha iyi bir okulu kazanma iken ailelerinin onlardan beklentileri ise daha iyi bir okul kazanmaları, sınıfı geçme, okulu bitirmeleridir.

(K5): “Hem ailem hem de benim için önemli olan iyi ve geleceği olan bir iş sahibi olmak. Spor alanında olabilir.”

(E1): “Ailemin hedefi ileride kendi aileme bakacak kadar iyi bir mesleğimin olması. Benim hedefim de ileride zorluk çekmemek ve iyi bir meslek sahibi olmak.”

(K4): “Sağlık lisesine geçmek ve hemşire olmak istiyorum. Ailem de hemşire olmamı istiyor.”

(E6): “Babam 350 puan sınırı koymuştu. Motor alacaktı bana. 350 puan alamadığım için biraz hayal kırıklığına uğradılar. Ben de o puanı alacağıma inanıyordum. Olmayınca beklentim bitti.”

#### **Öğrencilerin Rol Modelleri Olarak Öne Çıkan Aile Bireyleri**

Öğrencilere model aldıkları bireyler ve onların özellikleri sorulmuştur. Model aldıkları bireyler arasında anne, baba, abi, abla, dayı, kuzen gibi yakınları bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler öğretmenlerini model aldıklarını ifade etmişlerdir. Üç öğrenci ise Atatürk, Kenan Sofuoğlu gibi isimleri örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak model aldıkları kişilerin başarılarından etkilendikleri görülmektedir.



(K2): “Dayımı model alırım. Her konuda başarılıydı. O her şeyi biliyor gibi geliyor bana. O nedenle onun gibi olmak istiyordum.”

(K1): “Annemi ve ablamı model alıyorum. Onların spordaki başarıları beni etkiliyor.”

(E7): “8. Sınıftaki İngilizce öğretmenim gibi olmak isterdim. Çok eşitlikçi bir insandı. İyi-kötü diye öğrencileri ayırmazdı. Bir de doktora yapıyordu.”

### **Öğrenme Motivasyonunu Etkileyen Değişkenler: Okulu Bitirmek İsteme, Hayatını Kurtarma İsteği, Öğretmen Tutumları**

Öğrenciler motivasyonlarını etkileyen değişkenleri değerlendirmiş ve şu öğelerin etkili olduğunu belirtmişlerdir: Okumak isteme, öğretmenin anlatımı ve davranışı, çevredeki olaylar ve kişiler, dersi anlama, ailenin yaklaşımı öğrencilerin motivasyonunu olumlu olarak etkilemektedir. Sınıfta kalma, matematik dersi, notların düşük olması, dersi anlayamama, arkadaş çevresi ve moralin düşük olması ise motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

(E3): “Çevremdeki olaylar motivasyonumu etkiliyor. Ayrıca bir konuyu anlayamadığımda motivasyonum düşüyor.”

(K3): “Motivasyonumu öğretmenin dersi biraz daha zevkli anlatması ve esprili olması etkiliyor.”

(E6): “İlerde hayatımı kurtarma düşüncesi beni motive ediyor. Okumak istiyorum. Yazın çay bahçesinde çalıştım, çalışmanın nasıl olduğunu anladım.”

(E10): “Öğrenmeye motive olmamı öğretmenler ve anlatışları etkiliyor. Arkadaşlar olumsuz etkiliyor. Dikkatim çabuk dağılıyor.”

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin “başarı ve başarısızlıklarına” etki eden değişkenlerin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında görülmektedir ki; öğrenciler özellikle 8. sınıfta TEOG sürecinde ve liseye başladıklarında kendilerini başarısız bulmuşlar ve korku, eksiklik, üzüntü, umutsuzluk, pişmanlık, özgüven kaybı, hayal kırıklığı gibi duygular hissetmişlerdir. Crossman’ın (2007) araştırmasına göre öğrencilerde sıkıntı, öfke, utanç, şüphencilik ve güvensizlik gibi duygular görülmektedir. Rustin’e (2003) göre duygular öğrenme sürecinin ilginç bir şekilde görünmeyen bir boyutu olmuştur. Nedeni duygular genellikle felsefi geleneğin karşıtı olarak inşa edildiğinden, öğrenme en iyi duyguların çıkarıldığı bir ruhsal durumda gerçekleşebileceği varsayılır. Deakin Crick, McCombs, Haddon, Broadfoot ve Tew’in (2007) bulguları başarının öğrenenler olarak öğrencilerin kendileriyle ilgili faktörlerden etkilenmiş olabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler kendilerini yetenekli bulmaktadır. Yetenekli oldukları alanlar ise futbol, voleybol, masa tenisi, tenis gibi sporun çeşitli dallarıdır. Ayrıca spor dışında başka alanlarda da kendilerini yetenekli görmektedirler. Öğretmen ve aileleri ise bu yetenekleri konusunda onlarda farkındalık yaratmışlardır. Horn ve Weiss’in (1991) araştırmasına göre öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmeleri yaşa bağlı olarak değişiklik göstermektedir ve küçük yaşlardaki öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmede aile geribildirimini öne çıkarken, daha büyük yaşlardaki öğrenciler akran karşılaştırması ve kendi performanslarını karşılaştırma yapılmaktadır. Tannehill ve Zakrajsek’in (1993) araştırmasında ise ortaokuldaki öğrencilerin daha çok rekabetçi sporlara katıldıkları, lise öğrencilerinin ise daha çok fitness etkinliğine açık oldukları ve öğretmenlerin de öğretim programlarını onlara göre düzenledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Avrupa Atletizm İstatistikleri (2015) incelendiğinde gençlerde 400 metre yarışlarında 6., 1500 metrede 1., 3000 metrede 3.lük dereceleri elde eden Türk sporcular vardır. Öğrencilerin kendilerini yetenekleri hissetmeleri sonucu dikkate alındığında Bu duruma göre okullar, öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri alanlar ve ortamlar oluşturmalıdır.

Araştırmanın bulgularından birisi de, öğrencilerin özellikle ortaöğretime hazırlık sürecinde çevrelerindeki bazı bireylerden destek almış olmaları ve kardeş desteğinin öne çıkmasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin başarısında etkili olan bireyler: Aile (anne, abla, ağabey, ikiz kardeş), akraba (dayı, kuzen), arkadaş, okul ve dersane öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline ve Russell'ın (1994) sosyal destek ve akademik başarı üzerine yaptıkları araştırmalarında, akademik başarı ile aile desteği arasında bir ilişkinin olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmuştur. Yavuz, Gülmez ve Özkartal'ın (2016) araştırmasına göre fen lisesi öğrencilerinin özellikle annelerinden destek aldığı bulgusu dikkat çekmektedir. Bu durum fen lisesinde okuyan öğrencilerin çoğunluğunun anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu, ancak meslek lisesinde okuyan öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyinin düşük olduğundan öğrencilerin abla ya da ağabeylerinden destek aldığı şeklinde açıklanabilir. Karadağ'ın (2007) öğrencilerin akademik başarıları sosyal destek kaynakları açısından incelediği araştırmasında, akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden daha olumlu destek aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold'un (2009) araştırmalarına göre aile, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarını kapsayan okulla ilgili sosyal destek kaynakları ile öğrencilerin okuldan aldıkları doyum arasında ve okuldan alınan doyum ile yaşam doyumu arasında güçlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katz, Kaplan ve Gueta (2009) araştırmalarında öğretmen desteği ile özerk motivasyon arasında güçlü ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akran desteği ve akran eğitimi de öğrencilerin destek kaynakları olarak önemli görülmektedir. Bununla ilgili Holland'ın (2011) araştırma bulguları akranların arkadaşlarının akademik etkinliklerinde ve lise sonrası eğitim planlaması ve deneyimlerinde kayda değer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrenciler, 8.sınıfın başındaki hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmişlerdir. Genel olarak öğrenciler 8.sınıfın başında, TEOG'a hazırlık sürecinde kendi seviyelerini düşük, kötü, yetersiz ya da orta düzeyde bulduklarını ifade etmişlerdir. Sınava odaklanamama ve sınavı, okulu önemsememe gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Altun'un (2009) araştırmasında, öğretmenlere göre öğrencilerin akademik olarak başarısız olma nedenleri arasında öğrencilerin isteksizliği ve motivasyonlarının eksik olması, okulun amacının öğrenciler tarafından kavranmamış olması ve öğrencinin kendine hedef belirlememiş olması gibi durumlar bulunmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarında bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarının da etkisi olabileceği düşünülmektedir. Senemoğlu'na (1988) göre bilişsel giriş davranışlarının ilk ve orta öğretim düzeyinde öğrenme düzeyini yükselttiğini göstermektedir.

Araştırmada öğrencilere ortaokulda aldıkları eğitimin niteliği ve öğretmenlerinin yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin hepsinin devlet okulunda eğitim aldığı tespit edilmiştir ve almış oldukları bu eğitimi genel olarak yeterli buldukları görülmüştür. Ancak öğretmen yeterlilikleri bazı öğrencilere göre yetersiz bazılarına göre ise 'hocadan hocaya değişmekte' olarak ifade edilmiştir. Yavuz ve diğerlerinin (2016) araştırmasına göre fen lisesindeki öğrencilerin çoğu özel ortaokulda eğitim aldığından okuldaki eğitimi oldukça yeterli buldukları ve bunun yanında öğrenci başarısının takip edildiği ve yeterince ilgi ve desteğin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise türleri arasında eğitimin niteliği ve öğretmen yeterlilikleri bakımından farklılıklar olduğunu bu araştırma sonuçları göstermektedir. Öğretmen yeterliliğinin öğrencilerin öğrenmesinde ve başarısında önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. DeAngelis ve Presley'in (2011) araştırmalarında öğretmenlerin akademik yeterlilikleri öğrencilerin okumaları üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahipken, matematik üzerinde aynı etkiye sahip olmamıştır. Shuls ve Trivitt'in (2015) araştırmasında öğretmen kalitesini belirlemek için sertifikalar, lisans puanı, deneyim, yüksek lisans ve içerik alanı dereceleri gibi ölçütler kullanmışlardır. Teven'in (2007) araştırma sonuçları öğretmen ilgisi ve uygun öğretmen davranışları öğrencilerin zihinlerindeki arzu edilen öğretmen imajının belirlenmesinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler bazı eksikliklerini gidermek amacıyla farklı yollar izlemişlerdir. Öğrencilerin yüzde otuz beşi dersane ve yüzde yirmisi de okul kurslarına gitmiştir. Kalan çoğunluk ise aileden yardım almış ya da öğrenciler kendi çabalarıyla birtakım eksikliklerini

gidermeye çalışmışlardır. Yavuz ve diğerlerinin (2016) araştırma sonuçlarına göre fen lisesi öğrencilerinin neredeyse hepsi dershaneye gitmiş ve bunun yanında özel ders almıştır. İki araştırma sonucu arasındaki farklılık ailelerin eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük ya da yüksek olması ile açıklanabilir. Yavuz'un (2009) araştırmasına göre de dershaneye gitme süresi ile matematik-fen (MF) puanı arasındaki ilişki eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanmasının önündeki engellerden birisi olarak görülmektedir. Çünkü araştırma aylık gelir artışının, dershaneye gitme süresindeki artışa ve sonuç olarak da MF puanının artmasına neden olduğunu göstermektedir. Bu durum akademik başarı bakımından dar gelirli ailelerin çocukları için olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. ERG'nin (2014) raporuna göre aile reisinin eğitim düzeyi arttıkça, ilköğretim düzeyinde eğitim harcaması da artmaktadır. Üniversite mezunu olan aile reisleri, lise mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine üç kat fazla para harcamakta; lise mezunu olan aile reisleri ise ortaokul mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine iki kat fazla yatırım yapmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin eksiklerini gidermek tam öğrenme modeli ile de açıklanabilir. Bloom, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ile uyumluluğunu iyileştirmek için öğretim yöntemleri çeşitlendiğinde ve yeterli zaman olduğunda öğrenmelerini üst seviyelere çıkarabileceklerine inanmaktadır (Guskey, 2007).

Yapılan araştırma sonucunda görülmektedir ki; öğrenciler çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmışlardır. En fazla kullandıkları stratejiler ise dinleme ve konu tekrarıdır. Okuma, yazma (not alma), test çözme, konu anlatımlı videolar izleme, ezberleme, kendi kendine ya da arkadaşlarına anlatma, ön çalışma yapma, karşılıklı soru sorma, özet çıkarma, soru çıkarma diğer kullanmış oldukları stratejiler arasında yer almaktadır. Dikkat çeken unsurlardan birisiyse, birkaç öğrencinin sayısal derslere çalışmadığını ifade etmesidir. Dunn, Beaudry, ve Klavas'a (2002) göre, her öğrenci bir öğrenme stiline sahiptir. İnsanlar dinleme, anlatma, görme, yazma veya not alma, deneyimleme, tekrar etme ya da bunları birleştirme yoluyla zor bilgileri en kolay şekilde hatırlamaktadırlar. Trigwell, Ellis ve Han'ın (2012) araştırması öğrencilerin bir derse yönelik duyguları ile o dersi öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Rogers'ın (2013) araştırmasında ise bir grup öğrenci tekrar ettiklerini, ödevleri yaptıklarını ve anlayamadıklarında ödevi yapmak istemediklerini belirtmiştir. Wang, Peng, Huang, Hou ve Wang'ın (2008) araştırmalarında da öğrenme stratejilerinin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan, olumlu yordama etkisine sahip olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada, öğrencilerin en sevdikleri derslerin Türkçe ve sosyal bilgiler olduğu, en sevmedikleri dersin ise matematik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu derslere karşı tutumlarında öğretmenleri büyük bir etken oluştururken, dersi anlayabilmeleri ya da anlamakta zorlanmaları da diğer etkenler arasındadır. Yavuz Mumcu, Mumcu ve Cansız Aktaş (2012) tarafından yapılan meslek liselerine devam eden öğrenciler için matematiğin ne anlama geldiği ve bu derste başarı veya başarısızlık nedenlerinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler matematik dersinin kendileri için ne ifade ettiği sorusuna çoğunlukla anlayamıyorum, yapamıyorum, derse karşı kaygı ve korkularım var, sevmiyorum ve gereksiz buluyorum gibi yanıtlar vermişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin başarısızlık nedeni olarak gördüğü etmenler arasında öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntemleri de yer almaktadır. Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı'ya (2011) göre, matematik öğretmenleri matematik dersini sevdirmek adına, matematiksel düşünmenin günlük hayatımıza katkıları üzerine öğrencilerini bilinçlendirmeli ve bu konuda bazı önlemler almalıdırlar. Ayrıca hangi meslek dalı hedeflenirse hedeflensin, her alanda matematiksel düşünme gücüne ihtiyacımız olduğu öğrencilere benimsetilmeli ve matematik öğretim teknikleri de bu doğrultuda oluşturulmalıdır. İyi bir meslek elemanının neden matematiksel düşünme biçimine sahip olması gerektiği de özellikle meslek lisesi öğrencilerine doğru bir şekilde aktarılmalıdır. Dodeen, Abdelfattah, Shumrani ve Hilal (2012) Suudi Arabistan ve Tayvan'daki öğretmenlerin yeterliliklerinin ve mesleki gelişimlerinin öğrencilerin TIMMS matematik puanları üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmalarında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, içerik, pedagoji, program, matematikte bilgi teknolojilerinin kullanımı, kritik düşünme ve değerlendirme gibi mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin öğrencilerinin katılmayan öğrencilere göre daha yüksek puanlar almışlardır.

Araştırmanın bulgularından birisi de, öğrencilerin kendilerinden beklentilerinin ve ailelerinin onlardan beklentilerinin ortak olmasıdır. Öncelikli hedeflerinde, sağlık, spor, elektrik ve bilgisayar gibi alanlarda iyi bir meslek sahibi olma yer almaktadır. Bazı öğrenci ve ailelerinin onlardan beklentilerinin ise daha iyi bir okul kazanmaları, sınıfı geçme, okulu bitirmeleri olduğu görülmüştür. Özcan'ın (2010) araştırma bulgularına göre, bu okullar kısa zamanda meslek sahibi olabilmek, yükseköğrenime girememeye durumunda meslek sahibi olabilmek ve meslekle ilgili yetişebilmek gibi nedenlerle tercih edilmektedir. Radcliffe ve Bos'un (2013) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üçte ikisi hemşire, grafik tasarımcısı ya da sosyal hizmet uzmanı gibi kariyer hedefi ile ilişkili bir üniversiteye gitmek istemektedir. Aynı çalışmada, araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde, öğrencilerin bir kısmı "çok çalışma, iyi notlar alma, tüm dersleri geçme" gibi akademik stratejileri olduğunu ifade etmişlerdir. Hou ve Leung'un (2011) Çinli öğrencilerin ve ailelerinin beklentilerinin incelendiği araştırmada aileler araştırmaya dönük ve geleneksel meslekler beklerken, öğrenciler daha uygun ve sanatsal meslekler seçme beklentisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin model aldıkları kişiler genelde aile bireyleri ve öğretmenleridir. Bu kişileri model almalarında onların başarılı olmalarından etkilendiklerinin, onlar gibi olmak istediklerinin etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Rol modellerin toplumsallaşma sürecinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bricheno ve Thornton'un (2007) araştırmasında da benzer şekilde, öğrencilerin %31,7'si aile üyelerini rol model seçerken, sadece %2,4'ü ise öğretmenlerini rol model olarak seçmişlerdir. Bu kişileri seçmelerinde öncelikle dürüstlük, yardım severlik ve çalışkanlık gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları öne çıkmıştır. Bunların yanında pozitif psikoloji alanında yapılan araştırma sonuçlarına göre akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ve okulların özellikleri şöyle özetlenmiştir: Öğretmenlerin öğrenme ve yaratıcılık konusunda iyi bir rol modeli oldukları okullar, Öğrencilerin desteklendikleri ve aynı zamanda potansiyellerine ulaşmaları için zorlandıkları okullar (Knoop, 2011'den aktaran Ergüner Tekinalp ve Işık Terzi, 2015).

Araştırmada dikkat çeken unsurlardan birisi, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen değişkenlerdir. Olumlu ve olumsuz yönde etkisi olan birçok değişken söz konusudur. Okulu bitirme ve hayatını kurtarma isteği, öğretmen tutumları bu değişkenler arasında yer alırken; çevredeki olaylar, bireyler, arkadaşlar ya da bir dersi anlama/anlayamama gibi durumlar da öğrenme motivasyonlarında etkili olmaktadır. Dembo'ya (2004) göre; öğrencilerin hedef, inanç, duygu ve tutumları motivasyonlarını dolayısıyla akademik başarılarını belirlemektedir. Drew'in (2001) araştırmasında öğrencilerin algılarına göre öğrenmelerine yardımcı olan ya da engelleyen kişisel faktörlerin öz yönetim, motivasyon ve ihtiyaçlar, anlayış ve destek olduğu belirtilmiştir. Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon'un (2011) araştırmasında motivasyon ve motivasyon unsurlarından çaba, rekabet ve sosyal ilgi ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Wang ve diğerlerinin (2008) araştırmalarında da öğrenme motivasyonunun öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan, olumlu yordama etkisine sahip olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularından hareketle bazı öneriler getirilmiştir:

- ✓ Öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkileyen faktörler konusunda ilgili uzmanlar ve akademisyenler aracılığıyla öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere hizmet içi eğitimler, konferans ve paneller düzenlenmelidir.
- ✓ Öğrenciler kendi öğrenme stilini bildiğinde daha kolay ve çabuk öğrenebilecek hatta karşılaştığı bazı problemler hakkında daha hızlı çözüm üretebilecektir. Bu doğrultuda öğrencilere uygun öğrenme strateji ve stilleri, onları kullanma yolları gösterilmeli; bu amaçla eğitimler düzenlenmelidir.
- ✓ Meslek lisesi öğrencilerinin ailelerine yönelik anne baba eğitimleri verilebilir.
- ✓ Öğrencilerin kendilerini çeşitli alanlarda ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.
- ✓ Bütün kademelerdeki okullarda benzer araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

### Kaynakça

- Altun, A. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Avrupa Atletizm İstatistikleri. (2015). <http://www.european-athletics.org/records/> adresinden erişildi.
- Beischel, K. P. (2013). Variables affecting learning in a simulation experience a mixed methods study. *Western Journal of Nursing Research*, 35(2), 226-247.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Görüşmeye tiyatral bir bakış. H. Aydın (Ed.). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 129-188). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Boström, L. ve Lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and metacognition. *Education + Training*, 48(2/3), 178-189.
- Bricheno, P. ve Thornton, M. (2007). Role model, hero or champion? Children's views concerning role models. *Educational Research*, 49(4), 383-396.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chang, I. Y. ve Chang, W. Y. (2012). The effect of student learning motivation on learning satisfaction. *The International Journal of Organizational Innovation*, 4(3), 281-305.
- Cedefop. (2008). *Modernising vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. ve York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education & Welfare.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Crossman, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 313-327.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. ve Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2) 369-378.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. ve Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Deakin Crick, R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P. ve Tew, M. (2007). The ecology of learning: Factors contributing to learner-centred classroom cultures. *Research Papers in Education*, 22(3), 267-307.
- DeAngelis, K. J. ve Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 84-120.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dinçer, M. A. ve Oral, I. (2013). *Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili PISA 2009 Türkiye verisinin analizi*. İstanbul: ERG.



- Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S. ve Hilal, M. A. (2012). The effects of teachers' qualifications, practices, and perceptions on student achievement in TIMSS mathematics: A comparison of two countries. *International Journal of Testing*, 12(1), 61-77.
- Drew, S. (2001). Perceptions of what helps learn and develop in education. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 309-331. doi:10.1080/13562510120061197.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. ve Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*.  
http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERGeşitlikWEB.22.05.14.pdf adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2012). *Mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi*.  
http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/MTE\_Durum\_Analizi\_.pdf adresinden erişildi.
- Ergüner Tekinalp, B. ve Işık Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 8-31.
- Halunan, P., Hallinan, P. ve Boulter, M. (1999). Enhancing student learning: Inclusion in practice at a Queensland high school. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 4(1), 10-17, doi:10.1080/19404159909546582.
- Hewitt, D. (2008). *Understanding effective learning: Strategies for the classroom: Strategies for the classroom*. Maidenhead, England: McGraw Hill/Open University Press.
- Holland, N. E. (2011). The power of peers: Influences on postsecondary education planning and experiences of African American students. *Urban Education*, 46(5), 1029-1055. doi:10.1177/0042085911400339.
- Horn, T. S. ve Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3(4), 310-326.
- Hou, Z. J. ve Leung, S. A. (2011). Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 349-360.
- Janesick, V. J. (2003). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Strategies of qualitative inquiry* içinde (2. bs., s. 46-79). USA: Sage.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Katz, I., Kaplan, A. ve Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Lam, Y. L. J. (2005). School organizational structures: Effects on teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 387-401.
- Leimbach, M. (2010). Learning transfer model: A research-driven approach to enhancing learning effectiveness. *Industrial and Commercial Training*, 42(2), 81-86.
- Leithwood, K., Patten, S. ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK: Stan Lester Developments. http://devmts.org.uk/resmethy.pdf adresinden erişildi.

- Lin, S. C. ve Lin, Y. M. (2011). Inventory of learning attitudes of vocational high school students. *Journal of Statistics and Management Systems*, 14(3), 685-699. doi:10.1080/09720510.2011.10701579.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik. S. Turan (Ed.). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber içinde* (3. bs., s. 199-228). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mil, C. R. (1960). Attitudes affect pupils' learning. *Educational Leadership, January*, 212-216.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Milli eğitim istatistikleri*.  
[http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2014\\_2015.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politikası önerileri raporu*.  
<http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Musu-Gillette, L. E., Barofsky, M. Y. ve List, A. (2015). Exploring the relationship between student approaches to learning and reading achievement at the school level. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 37-72.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris, France.
- Özcan, M. (2010). *Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş, nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Radcliffe, R. A. ve Bos, B. (2013). Strategies to prepare middle school and high school students for college and career readiness. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(4), 136-141.
- Rogers, L. (2013). Perceptions of studying during adolescence: student typologies and the relationship with attainment. *Educational Studies*, 39(3), 298-314.
- Rustin, M. (2003). Learning about emotions: The Tavistock approach. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 6(3), 187-208.
- Ryan, R. ve Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sen, H.S. (2013). The attitudes of university students towards learning. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 338-342. doi:10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.50.
- Senemoğlu, N. (1988). Öğrenme düzeyini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 105-115.
- Shuls, J. V. ve Trivitt, J. R. (2015). Teacher qualifications and productivity in secondary schools. *Journal of School Choice*, 9(1), 49-70.
- Tannehill, D. ve Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-78.
- Taylor, G. R. ve MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom: Theories and teaching practices*. UK: R&L Education.
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: Relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55(4), 433-450.
- Trigwell, K., Ellis, R. A. ve Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.

- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y. ve Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: Research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *Open Learning*, 23(1), 17-28.
- Yavuz, M. (2015). *ğrenme liderliği*. Ankara: Anı.
- Yavuz, M., Gülmez, D. ve zkaral, T. C. (2016). Fen lisesi ğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1655-1672.
- Yavuz, M. (2009). Ortaöğretim kurumları ğrenci seçme ve yerleştirme sınavında öğrencilerin matematik-fen (mf) puanlarını etkilediği düşünülen bazı faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1557-1572.
- Yavuz Mumcu, H., Mumcu, İ. ve Cansız Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seğkin Yayınevi.
- Young, M. R., Klemz, B. R. ve Murphy, J. W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.