

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PRORAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİYOLOJİ DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRENME
STRATEJİLERİ VE BAŞARI GÜDÜSÜ ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

Özden TOY

**İzmir
2007**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PRORAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİYOLOJİ DERSİNDE KULLANILAN ÖĞRENME
STRATEJİLERİ VE BAŞARI GÜDÜSÜ ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

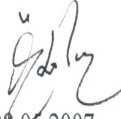
Özden TOY

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL**

**İzmir
2007**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


28.05.2007

Özden TOY

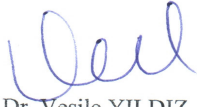
TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 30/05/2007 tarih ve 15 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 11. maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özden TOY 'un "Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Gündüğü Arasındaki İlişkiler" konulu tezini incelemiş ve aday 27/06/2007 tarihinde saat 10:30'da jüri önünde yüksek lisans tez savunmasına alınmıştır.

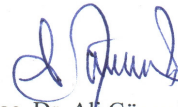
Adayın kişisel çalışmaya dayanan yüksek lisans tezini savunmasından sonra 70 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek kabul olduğuna oy birliği ile karar verildi.



Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL



Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ



Yrd. Doç. Dr. Ali Günay BALIM

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2007

.....

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No: Konu Kodu: Üniv. Kodu:

Tez Yazarının

Soyadı: TOY

Adı: Özden

Tezin Türkçe Adı: Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Relationships Between The Learning Strategies Used in Biology Lesson and The Achievement Motivation

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi **Enstitü:** Eğitim Bilimleri **Yıl:** 2007

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

Dili:Türkçe

1- Yüksek Lisans ☒

Sayfa Sayısı:.....160

2- Doktora ☐

Referans Sayısı:

3- Tıpta Uzmanlık ☐4- Sanatta Yeterlilik ☐

Tez Danışmanının

Unvanı Adı Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL

Türkçe Anahtar Kelimeler:

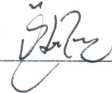
İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Biyoloji
2. Öğrenme Stratejisi
3. Başarı Güdüsü

1. Biology
2. Learning Strategy
3. Achievement Motivation

Tarih: 28.05.2007

İmza:



ÖNSÖZ

Bu araştırma, biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, öğrencilerin başarı güdülerinin belirlenmesi ve strateji kullanımı ile başarı güdüsü arasındaki ilişkiye dayanarak biyoloji derslerinde kullanılan öğrenme stratejilerindeki eksiklerin ortaya çıkarılması, bu eksiklerin giderilmesiyle öğrencilerin başarı güdülerini arttırılabilmesi için önerilerin ortaya atılması amacıyla yapılmıştır. Biyoloji bilimindeki gelişmelerden habersiz bireylerden oluşan bir toplum düşünülemez. Biyoloji, yabancı ve soyut kavramların karmaşık ilişkilerini içerdiği için öğretilmesi ve öğrenilmesi oldukça zordur Öğrenciler ancak anlamlı bilgi edinebilirlerse biyoloji bilgisinden günlük yaşamda yararlanabilirler Kendini ve çevresini iyi tanıyan bireyler strateji kullanımlarını günlük yaşamlarına daha rahat aktarabilmektedirler. Bu nedenle biyoloji, bireylerin stratejik öğrenenler olmasını sağlaması bakımından oldukça önemlidir Öğretimin öğrenci yaşantısıyla ilişkili olması onları güdüler ve neden başarıya ulaşmak istedikleri bilinirse öğrencileri güdüleyici stratejiler seçilebilir.

Araştırma süreci boyunca emeği geçen tüm insanlara, veri toplama aşaması sırasında okullarda yardımlarını esirgemeyen okul müdürlerine ve öğretmenlere teşekkür ederim. Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar yaşadığım her türlü sorunda benimle beraber olan, desteklerini benden esirgemeyen arkadaşlarıma da bu uzun süreç içinde beni yalnız bırakmadıkları için teşekkür ederim.

Bu araştırmanın ortaya çıkarılmasında ve hayatımın her anında arkamda olduklarını bildiğim, ulaştığım her başarıda bana verdikleri manevi desteğin büyük payı olan annem Aliye Toy, babam Ahmet Toy ve kardeşim Özgür Toy'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmada bana yol gösteren hocam Halim Akgöl'e bilgi ve deneyimlerini sabır, içtenlik ve hoşgörüyle benimle paylaştığı; çalışmalarım sırasında beni motive ettiği, değerli katkı ve önerileriyle eksikliklerimi tamamlamama yardımcı olduğu için teşekkürlerimi sunarım

ÖZET

Bu araştırmada biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki önemli bir ilişkinin olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da öğrencilerin biyoloji derslerinde etkin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve başarı güdülerinin yükseltilmesine dönük öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Genel tarama modelindeki bu araştırmada Konak ilçesinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada farklı türdeki liselerde öğrenim gören 583 birinci sınıf öğrencisi denek olarak yer almıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile öğrencilerin başarı güdülerini hakkında görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırma süreci sonunda elde edilen sonuçlar özetle aşağıda verilmektedir:

- 1) Öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir.
- 2) a. Kız öğrencilerin biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğine erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.
- b. Öğrencilerin strateji kullanımlarıyla biyoloji öğretmenlerinin bayan yada bay olması arasında herhangi bir ilişki görülmemektedir.
- c. Öğrencilerin biyoloji dersinde strateji kullanımlarına ilişkin görüşlerinde genel lisenin meslek lisesinden daha yüksek olması bakımından bir farklılık görülmektedir.
- d. Öğrenme stratejileri ölçeğine katılımın yüksek not alan öğrencilerde daha fazla olduğu görülmektedir.
- e. Öğrenme stratejileri ölçeğinin, örgütlenme stratejileri boyutu hariç, okul dışından biyoloji dersine desek alıp alınmamasına göre farklılık göstermemektedir.
- f. Annelerinin öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.
- g. Babalarının öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

h. Ailelerinin mali durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3) Öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri “uygun” düzeyindedir.

4) a. Kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir

b. Öğrencilerin başarı güdülerıyla biyoloji öğretmenlerinin bayan yada bay olması arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

c. Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinde genel lisenin meslek lisesi, anadolu lisesi ve özel liseden daha yüksek olması bakımından bir farklılık görülmektedir.

d. Başarı güdüsü ölçeğine katılımın yüksek not alan öğrencilerde daha fazla olduğu görülmektedir.

e. Başarı güdüsü ölçeğinin, katılma boyutu hariç, okul dışından biyoloji dersine desek alıp alınmamasına göre farklılık göstermemektedir.

f. Annelerinin öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin başarı güduları bakımından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

g. Babalarının öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin başarı güduları bakımından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

h. Ailelerinin mali durumu zayıf olan öğrencilerin başarı güduları bakımından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

5) Öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

This research aims to determine whether there is a significant relationship between the learning strategies used in biology lesson and the achievement motivation, and to make suggestions to improve using effective learning strategies in biology lessons and student's achievement motivation in line with findings of the research.

The ideas of first graders at the high schools in Konak were made use of in this general survey-type research 583 first graders from different types of high schools participated in the research. "Learning Strategies Scale" and "Achievement Motivation Scale" were employed to collect the data. The learning strategies using in biology lesson were determined through "Learning Strategies Scale" and the ideas of students about achievement motivation were determined through "Achievement Motivation Scale".

The results of research are summarized below:

- 1) The students' opinions of the learning strategies used in biology lesson are at the "agree" level.
- 2) a. Female students are more than agree with the learning strategies used in biology lesson
- b. There isn't any relationship between the learning strategies used in biology lesson and the biology teacher's gender.
- c. The students from general high school are more than agree with the students from profession high school about the learning strategies used in biology lesson.
- d. The students have high marks are more than agree wit the learning strategies used in biology lesson.
- e. Except the organization strategies, there is no difference between if there is a support from out of school or not about the learning strategies used in biology lesson.
- f. The students whose mothers are not good at education are more than agree with the learning strategies used in biology lesson.
- g. The students whose fathers are not good at education are more than agree with the learning strategies used in biology lesson.

h. The students whose families are not good at finances are more than agree with the learning strategies used in biology lesson.

3) The students' opinions of the achievement motivation are at the "agree" level.

4) a. Female students are more than agree with the achievement motivation

b. There isn't any relationship between the achievement motivation and the biology teacher's gender.

c. The students from general high school are more than agree with the students from profession high school, Anatolian high school and private high school about the achievement motivation.

d. The students have high marks are more than agree with the achievement motivation

e. Except the participate, there is no difference between if there is a support from out of school or not about the achievement motivation

f. The students whose mothers are not good at education are more than agree with the achievement motivation

g. The students whose fathers are not good at education are more than agree with the achievement motivation.

h. The students whose families are not good at finances are more than agree with the achievement motivation.

5) There is a positive correlation between the students' opinions about the learning strategies used in biology lesson and the students' opinions about the achievement motivation.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	i
Tutanak	ii
Yüksek Öğretim Kurumu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Giriş Formu.....	iii
Önsöz.....	iv
Özet.....	v
Abstract.....	vii
Tablolar Listesi.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Biyoloji Dersi.....	1
Neden Biyoloji?.....	3
Biyoloji Dersi ve Üniversiteye Giriş.....	6
Biyoloji Öğretimi.....	8
Biyoloji Öğretiminde Laboratuvarlar.....	9
Biyoloji Öğretiminde Öğretmen.....	12
Öğrenme Stratejileri.....	13
Öğrenme.....	13
Yaşam Boyu Öğrenme.....	16
Öğrenme Stratejileri	17
Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	18
Öğrenme Stratejilerinin Etkili Kullanımı.....	21
Öğrenme Stratejilerinin Önemi.....	23
Başarı Güdüsü.....	25
Güdü	25
Güdü ve Öğrenme.....	27
Başarma (Başarılı Olma) İhtiyacı.....	28
Başarı Güdüsü.....	30

Başarı Güdüsü Gelişimi.....	32
Biyoloji – �ğrenme Stratejisi – Başarı Güdüsü.....	33
Amaç ve önem.....	36
Problem Cümlesi.....	38
Alt Problemler.....	38
Sayıtlılar.....	39
Sınırlılıklar	39
Tanımlar.....	40

BÖLÜM II

 LGİLİ YAYIN VE ARAşTIRMALAR

Biyoloji İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	41
�ğrenme Stratejisi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	47
Başarı Güdüsü İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	55

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	57
Evren ve �rneklem	58
Veri Toplama Araçları.....	63
�ğrenme Stratejileri �lçeği.....	64
Başarı Güdüsü �lçeği.....	68
Verilerin �z�mlenmesi.....	68

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Lise �ğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları �ğrenme Stratejileri Ne Düzeydedir?	70
2- Lise �ğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları �ğrenme Stratejileri;	
a) Cinsiyetlerine Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	72
b) Biyoloji �ğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Anamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	75

c) Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	77
d) Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	81
e) Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	86
f) Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	89
g) Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	92
h) Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	95
3 - Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü Ne Düzeydedir?	99
4 - Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü;	
a) Cinsiyetlerine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	100
b) Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	103
c) Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	105
d) Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	108
e) Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	112
f) Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	115
g) Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	119
h) Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	123
5 - Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Görüşleri ile Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü Ölçeğindeki Görüşleri Arasında Anlamli Bir İlişki Var mıdır?.....	126

BÖLÜM V**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 128**

Sonuçlar ve Tartışma..... 128

Öneriler..... 140

Uygulayıcılar İçin Öneriler..... 140

Araştırmacılar İçin Öneriler..... 141

KAYNAKÇA..... 142**EKLER**

Veri Toplama Araçları..... 153

Resmi Kurumlardan Alınan İzinler..... 158

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1 Örneklem Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı	59
Tablo-2 Örneklem Grubunun Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	59
Tablo-3 Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı	60
Tablo-4 Örneklem Grubunun Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Dağılımı	61
Tablo-5 Örneklem Grubunun Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Dağılımı	61
Tablo-6 Örneklem Grubunun Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	62
Tablo-7 Örneklem Grubunun Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	62
Tablo-8 Örneklem Grubunun Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Dağılımı	63
Tablo-9 Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Güvenirlik Çözümleme Sonuçları	64
Tablo-10.a Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları	66
Tablo-10.b Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları	67
Tablo-10.c Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları	67
Tablo-10.d Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları	68
Tablo-11 Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama, Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri	70
Tablo-12 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu	73
Tablo-13 Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu	75
Tablo-14 Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	78
Tablo-15 Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	

Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo-16 Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	80
Tablo-17 Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	82
Tablo-18 Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo-19 Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	84
Tablo-20 Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	86
Tablo-21 Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo-22 Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	88
Tablo-23 Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	89
Tablo-24 Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	90
Tablo-25 Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	91
Tablo-26 Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, ve Standart Sapmaları	92
Tablo-27 Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları	

Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo-28 Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	94
Tablo-29 Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	96
Tablo-30 Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo-31 Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	98
Tablo-32 Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama, Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri	99
Tablo-33 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu	101
Tablo-34 Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu	103
Tablo-35 Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105
Tablo- 36 Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	106
Tablo- 37. Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	107
Tablo- 38. Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	109
Tablo- 39. Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	110
Tablo- 40. Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	111

Tablo- 41. Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	113
Tablo- 42. Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo- 43. Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	115
Tablo- 44. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	116
Tablo- 45. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	117
Tablo- 46. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	118
Tablo- 47. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	120
Tablo- 48. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	121
Tablo- 49. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	122
Tablo- 50. Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	123
Tablo- 51. Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	124
Tablo- 52. Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	125
Tablo- 53. Öğrencilerin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Görüşleri İle Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü Ölçeğindeki Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi	126

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi ile ilgili alanyazın incelenmekte, araştırmanın problemi ve alt problemleri verilmektedir. Araştırmanın problem durumu ortaya koyulurken öncelikle biyoloji bilimi üzerinde durulmaktadır. Lise biyoloji öğretiminin genel hedefleri, biyolojinin diğer fen bilimlerindeki yeri ve önemi, biyoloji dersi ve üniversiteye giriş üzerinde kısaca durulduktan sonra biyoloji öğretimi ile ilgili farklı araştırmalar üzerinde çalışılmıştır. Araştırma probleminin bir parçası olan öğrenme stratejisi ise ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Öncelikle öğrenmenin tanımı ve oluşumu, yaşam boyu öğrenme ile öğrenme stratejilerinin tanımı, sınıflandırılması ve etkili kullanımı üzerinde durulduktan sonra öğrenme stratejilerinin önemi açıklanmıştır. Ayrıca güdü kavramı ve öğrenme ilişkisi, başarıma (başarılı olma) ihtiyacı ile başarı güdüsü, gelişimi ve sınıfta kullanımı konuları ele alınmıştır. Son olarak da araştırma probleminin tüm boyutları olan biyoloji dersi, öğrenme stratejisi ve başarı güdüsü konularını içeren bir araştırma yapılmıştır.

Problem Durumu

BİYOLOJİ DERSİ

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, ilk ve orta öğretim seviyelerinde belirlenen amaçlar doğrultusunda, çeşitli ders ve aktivitelerden yararlanılarak

gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu amaçla, orta öğretim programlarında yer alan derslerden birisi de biyoloji dersidir. Diğer dersler gibi, biyoloji dersinde de gerçekleştirilecek amaçlar, işlenecek konular ve dersle ilgili diğer özellikler Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen programlarla sınırlandırılır (Gürbüz ve Sülün, 2004: 192)

Hazırlanan biyoloji programında temel alınan ilkeler öğrencinin; canlıların temel yapısını kavraması, çevreyi tanınması ve koruması, çevrenin insan hayatındaki önemini anlaması, ülkemizin biyolojik zenginliklerini tanıyarak çevre bilinci ile doğru kullanabilmesi, sağlıklı yaşama bilinci kazanması, hayatı boyunca karşılaştığı sorunların çözümlerine bilimsel yöntemle yaklaşabilmesi ve bilimsel düşünebilmesi, Türkiye'nin karşılaştığı biyolojik sorunlara çözüm önerilerinde bulunması ve edindiği bilgilerin günlük hayatla bağlantısını kurabilmesidir (MEB, 1998: 131,132).

Lise biyoloji öğretiminin genel hedeflerine baktığımızda lisede biyoloji dersini alan bir öğrenci aşağıda verilen niteliklere sahip olarak mezun olur: (MEB, 1998: 132,133)

- Kendisinin, ailesinin ve toplumun biyolojik yapısını tanıyabilme.
- Genetik mühendisliği yöntemlerinin kullanım alanlarını tanıyabilme.
- Bilim ve bilimsel yöntemin özelliklerini kavrayabilme.
- Canlıların moleküler temelini kavrayabilme.
- Canlılığın temel birimi olan hücrede gerçekleşen biyolojik olayları kavrayabilme.
- Canlılığın devamını sağlayan enerji akışı ve dönüşümlerini kavrayabilme.
- Canlılar âlemindeki çeşitliliği kavrayabilme.
- Canlıları sınıflandırmanın önemini kavrayabilme.
- Canlılarda üreme, gelişme ve büyümenin önemini kavrayabilme.
- Canlılar ile ilgili kavram, yapı, özellik ve fonksiyonları kavrayabilme.
- Canlılarda sistemleri kavrayabilme.
- İnsanlarda sistemlerin sağlığını korumayı kavrayabilme.
- Canlılarda hücresel düzeydeki olaylarla, daha yüksek biyolojik organizasyonlardaki olaylar arasındaki ilişkiyi kavrayabilme.
- Yeryüzünde yaşayan canlıların birbirleriyle olan ilişkilerini kavrayabilme.
- Canlılarda birçok biyolojik olayın denetimini sağlayan bilgi taşıyıcı molekülleri kavrayabilme.
- Canlıların, değişen belirli ekolojik şartlara uyum yaparak hayatlarını sürdürebildiklerini kavrayabilme.
- Canlıların, fiziksel ve kimyasal çevre şartlarına gösterdikleri tepkileri kavrayabilme.
- Bilimsel olaylar arasında ilişki kurabilme.
- İnsan hayatının değerini kavrayabilme.

- Ders araç - gereçlerini kullanabilme.
- Bağımsız olarak deney düzenleyip uygulayabilme.
- Deney sonuçlarını yorumlayabilme.
- Karşılaştığı sorunların çözümlerine bilimsel yöntemle yaklaşabilme.
- Bilimsel çalışmalarda ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşabilme.
- Diğer bilim dallarındaki gelişmelerden biyolojide yararlanabilme.
- Toplum ve ailesinde zararlı olabilecek kalıtsal özelliklerin tedbirlerini zamanında alabilme.
- Ülkemizin biyolojik zenginliklerini tanıyarak çevre bilinci ile doğru kullanabilme.
- Ülkemizin biyolojik zenginliklerini koruyabilme.
- Genetik mühendisliği konusundaki son gelişmeleri izleyebilme.
- Biyolojide edindiği bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanabilme.
- Bağımsız düşünebilme.
- Bağımsız eleştirebilme.
- Çevre sorunlarına çözüm önerilerinde bulunabilme.
- Bilimsel araştırma yapmaya istekli oluş.
- İş birliği içinde çalışmayı alışkanlık haline getiriş.
- Doğumdan ölüme kadar bilinçli ve sağlıklı yaşamının önemini farkında oluş.
- Çevrenin insan hayatındaki önemini farkında oluş.

Yüzyıllardır en fazla gelişme gösteren bilim dallarından biri olarak biyolojinin insan hayatındaki etkisi oldukça fazladır. Biyoloji alanındaki gelişmeler insanın ihtiyaçlarını karşılamak yönünde olurken, insanın ihtiyaçları da biyoloji alanındaki gelişmeler kaynaklık etmektedir. Bu karşılıklı etkileşim biyoloji öğretiminin ve öğretim yöntemlerinin önemini artırmaktadır (Ekici, 2002: 50).

Neden Biyoloji?

Fen bilimleri canlı-cansız varlıkları ve bunlar arasındaki ilişkileri sebep sonuç muhakemesi yaparak ortaya koymaya çalışan disiplinler topluluğudur (Çepni, Akdeniz ve Ayas, 1995: 24). Bu disiplinlerden biri de, insanın kendisini ve çevresindeki canlı-cansız tüm varlıkları inceleyen biyolojidir (Ekici, 2002: 50).

Biyoloji, en hızlı gelişen ve insan hayatına ait en yeni bilgileri günü gününe sunan bir bilim dalıdır. Biyolojideki evrensel gelişmeler genç bireylere aktarılabildiği ölçüde bireyler, gelecekte başarılı ve mutlu olabileceklerdir (MEB, 1998: 132).

Biyolojik bilimler günümüzde bilgi ve kavramayı gerektiren en önemli alanları içerir. Günümüz öğrencileri biyoloji sayesinde kendilerinin ve ailelerinin

gelişimi, beslenmesi, sağlığı, çevresi ve dünyada olagelen pek çok önemli ve ilginç gelişmeyi anlayabilmektedir. Bu nedenle biyoloji herkesin eğitiminin bir parçasıdır (Ohlsson ve Ergezen, 1997: 1.1).

Çilenti (1984), biyoloji ve sağlık bilimleri alanındaki eğitimin diğer bilim alanlarındaki eğitimden çok daha önemli ve öncelik taşıması gerektiğini vurgulamıştır. Yine Çilenti, bireyin biyoloji ve sağlık eğitimine önem verilmeyen bir çevrede yaşaması ve kendisine bu konularda gerekli eğitimin verilmemesi durumunda sağlıklı büyüüp gelişemeyeceğini belirtmiştir (Yüzbaşıoğlu ve Atav, 2004: 276).

Fen bilimleri dersleri içeriklerinin günlük yaşamdan deneyimler ve öğrencilerin kendi çevrelerinden örnekler içermesi ve bu ders konularının yaşamdaki kullanım alanlarının gösterilmesi gereklidir. Örneğin biyoloji dersi anlatılırken konuların mümkün olduğunca insan vücudu ile bağlantılarının gösterilmesi öğrencilerin bu derse ilgilerini artıracaktır (Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004: 240).

Biyoloji diğer fen bilimleri içinde hem bilimsel hem de sosyal yanı olması nedeni ile çok özel bir konuma sahiptir. Biyolojinin sosyal yanının önemi nüfus artışı, besin üretimi, faydalı ve zararlı kimyasalların dağıtımı gibi güncel olaylarda artarak ortaya çıkmaktadır. Biyoloji bilgisi, toplumun sağlık ve ahlak ile ilgili psikolojik, sosyal ve ekonomik kararlarını alabilmesi için gereklidir (Ergezen, 1996: 172)

Tıpkı biyoloji biliminin günümüzdeki önemi gibi biyoloji dersi de; tüm okul türleri ve basamaklarında öğrencilerin kişisel yetenekleri çerçevesinde, onlara insanın oluşumundan ölümüne kadar süren gerek biyolojik gerekse kültürel konuların öğretilmesi, çok yönlü yetiştirmeleri ve iyi karakter kazanmalarını sağlayan bir ders olarak diğer dersler arasında önemli bir rol kazanmıştır (Güler ve Sağlam, 2002: 117; Ekici, 2001: 64).

Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, öğrendiklerini karşılaştığı problemleri çözmek için kullanabilen, fen bilimleriyle ilgili bir sorun karşısında karar verebilen, bilimsel bir tartışmaya katılarak fikirlerini açıkça söyleyebilen, bilimsel bir araştırmayı okuyarak yorumlayabilen, fen – teknoloji ve toplumun birbirleri üzerindeki etkisini anlayabilen, içinde bulunulan ortam ve zaman için ihtiyaç duyulan bir takım çağdaş değerlere sahip olan fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ve sayılarının artırılması, ekonomik ve sosyal açıdan dünyanın lideri olmayı hedefleyen toplumlar için oldukça önemlidir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003: 8).

Fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görev eğitim sistemine, öğretim programlarına ve onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenlere düşmektedir. Bu açıdan, üniversiteler fen okuryazarı olmanın önemine inanan fen okuryazarı öğretmenleri yetiştirmede çok büyük sorumluluk taşımaktadır(Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003: 8).

Solomon (2001) bir fen öğretmenin, öğrencilerine fendeki gelişmeleri basın ve televizyondan takip etme alışkanlığı kazandırması gerektiği ve bunun kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme için önemli bir başlangıç olduğu görüşündedir. Bunun için de öğrencilerin, günlük yaşamda fenle ilgili karşılaşabilecekleri konularda önemli kararlar vermelerini sağlayacak birtakım ortamlara sokulmasına ihtiyaç vardır (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003: 23).

Bir toplum, sağlık ve beslenme ile ilgili teknolojiyi ve bu teknolojinin gelişmesini değerlendirebilecek düzeyde bir biyoloji bilgisine sahip olmalıdır. Bu nedenle, ülkemizde çok ihmal edilen toplum için gerekli biyoloji bilgisi kesinlikle ele alınarak “herkese lazım” bir biyoloji müfredatı hazırlanarak ilk ve orta öğretimde zorunlu öğretilmelidir. Üniversitede biyoloji veya ilgili bilim dallarında bir meslek seçmek isteyen öğrenciler için hazırlanacak müfredat ise teknolojiye gelişme – ülke gereksinimleri – fen eğitimi arası ilişkiler göz önüne alınarak öğrenciyi yaratıcı, aktif araştırmacı olmaya yönlendiren ve problem çözme yeteneğini geliştirebilecek şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Önerilen her iki biyoloji eğitimi programında da öncelikli amaç öğrencinin anlamlı bilgi edinmesini sağlamaktır. Çünkü normal bir vatandaş

ancak bu şekilde biyoloji bilgisinden günlük yaşamda faydalanabilir veya biyoloji alanındaki sorunlara yaratıcı çözümler bulabilir (Ergezen, 1996: 172)

Biyoloji bilimindeki gelişmelerden habersiz bireylerden oluşan bir toplum düşünülemez. Mesleki yada genel lisede öğrenim gören her öğrencinin, yaşamını devam ettirebilmesi için biyoloji yasalarına bağımlı olduğu bilincine ulaştırılması gereklidir (Cerrah ve Ayas, 2003: 149).

Murphy'e (2001) göre, fen öğretim programının içeriğindeki detaylar azaltılmalı, fen derslerinin içeriği güncelleştirilmeli ve geçerliliğini yitirmiş bilgilerin programdan çıkartılarak yerine daha güncel bilgilerin konulması gerekmektedir. Bütün öğrencilerin gelecekte birer bilim adamı olması beklenmediği için eğitim sisteminde, öncelikle günlük yaşamda faydalı olabilecek konuların ve buna bağlı olarak da içinde bulundukları toplumun değerlerinin öğrencilere öğretilmesine ağırlık verilmesi daha önemlidir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003: 25).

Ortaöğretim kurumlarının en önemli görevlerinden biri bireyleri bilgilerle donatarak günlük hayata hazırlamaktır. Biyoloji programındaki günlük yaşamla ilgili bilgilerin bireyler tarafından günlük yaşamda kullanılması ve uygulanması, yanlış bilgilerden uzaklaşıldığı anlamına gelir. Bazı geleneksel ve yanlış bilgilerden uzaklaşılması, bilgilerin doğru davranışlara dönüştürülmemesi insanların ölümüne sakat kalmasına, bazen de yeni hastalıkların oluşmasına neden olmaktadır. Kişisel sağlık harcamalarının sürekli artış gösterdiği ülkemizde biyoloji eğitiminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Sağlığı koruma, hastalığı tedaviden daha kolay ve daha ucuzdur. Diğer taraftan çevre bilincine sahip bireylerden oluşan bir toplum, doğaya verilen zararı en aza indirerek çevre korumaya yönelik harcamaların azalmasını ve sağlıklı bir çevrenin oluşmasını sağlayacaktır (Yüzbaşıoğlu ve Atav, 2004: 276, 277)

Biyoloji Dersi ve Üniversiteye Giriş

Ortaöğretim ile yüksek öğretim arasındaki öğrenci arz-talep dengesizliği, 1970'li yıllardan bu yana Türk Eğitim Sisteminde yaşanmakta olan, ve eğitim ile

doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilmiş bulunan tüm kurum ve kişileri önemli ölçüde tedirgin eden sorunların en önemlilerinden birisidir (Köse, 1999; 51).

Ortaöğretimden üniversiteye geçişte uygulanan ÖSS sınavı öğrencilerin derslere karşı tutumunu ve öğrenmeye yaklaşımını olumsuz etkilemektedir. Köse (1999; 52), üniversiteye girişin zorlaşması ve rekabetin artmasının özel öğretim kurumlarının hızla artıp yaygınlaşmasına yol açtığını belirtmiştir. Kılıç, Kaya ve Türkmen'in (2005: 3), Doymuş ve Bayrakçı'dan (2001) aktardıklarına göre, öğrenciler çoğu zaman öğrenim gördükleri orta öğrenim kurumlarında bu sınav için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanamadıkları için ayrıca dershanelere gitmekte ve/veya özel kurslar almaktadırlar.

TIMMS (2000) raporlarına göre ülkemizin fen bilimleri alanındaki başarı seviyesinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, ülke çapında ve merkezi olarak yapılan sınavlarda fen alanında ÖSYM istatistiklerine göre, öğrencilerin başarı seviyelerinin oldukça düşük olduğu bilinmektedir. (Çepni ve Kaya, 2002: 40).

Üniversite sınavlarında sorulan biyoloji sorularının ders programları ile uygunluk göstermesi büyük bir önem taşımaktadır. Ancak sorulan soruların niteliğinin, verilen eğitimin niteliği ile uygun olması da en az konu uygunluğu kadar önemlidir. Türkiye koşullarında verilen eğitimin niteliği göz önüne alındığında, biyoloji sorularının ezbere dayalı bilgiden çok, konuları kavramış olmayı ve mantık yürütmeyi gerektiren sorulardan oluşması, ezbere dayalı bilgi yüklü programlarla ters düşmektedir (Atav ve Morgil, 1999: 28).

Biyoloji derslerinin çoğunlukla deneysel çalışmaları gerektiren konular içermesi ÖSS sınavlarında çoğunlukla yoruma dayalı soruların sorulmasını gündeme getirmektedir. Deneysel çalışmaların öğrencilere deney düzenleme, verileri toplama ve yorum yapma olanağı vermesi nedeniyle özgün düşünce sistemlerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle ÖSS sınavlarında öğrencilerin yorumlama kabiliyetlerini ölçmeye yönelik soruların sorulduğu gözlenmektedir (Öztaş ve diğer., 1999: 173).

Üniversite sınavında çoğunlukla fen bilimlerindeki temel kavram ve ilkelere dayalı düşünme gücünü ölçmeyi amaçlayan soruların bulunması; sınava hazırlanma gerekçesi ile okullarda laboratuvar uygulamalarına gereken önemin verilmemesine ve az sayıda deney yapılmasına yol açmaktadır (Çepni ve Kaya, 2002: 40). Halbuki, öğrencilerin çoğunluğu teorik olarak konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarına rağmen yoruma dayalı soruları cevaplamada zorlanmaktadırlar (Öztaş ve diğer., 1999: 173).

Fen konularının ağırlıklı olduğu bir mesleğin seçiminde adayların biyoloji, fizik ve kimya sorularını başarıyla yanıtlamaları gerekmektedir. Sınavlarda sorulan biyoloji soruları incelendiğinde, sorularını çözümünün çok iyi mantık yürütmeyi gerektirdiği ve üst düzey zihinsel becerileri yoklayan sorulardan oluştuğu belirlenmiştir (Atav ve Morgil, 1999: 28). Öğrencilerin yorum yeteneklerinin gelişimini sağlayıcı bilimsel araştırma, deney ve gözlem gibi çağdaş biyoloji eğitiminin ana unsurlarını içeren öğretim metotlarına biyoloji derslerinde ağırlık verilmesi öğrencilerin başarılarını artırabilir (Öztaş ve diğer., 1999: 172).

Üniversite giriş sınavında diğer alanlara göre biyoloji dersinden daha az sayıda sorunun yer alması öğrencilerin biyolojiye olan ilgilerini azaltmakta, yaşamları boyunca kullanabilecekleri bilgileri öğrenme çabası içine girmelerine engel olmaktadır. Bu nedenle üniversite giriş sınavında biyoloji dersine ait soru sayısı artırılmalı, sağlık ve çevre konularını içeren sorulara daha çok yer verilmelidir (Yüzbaşıoğlu ve Atav, 2004: 284).

Biyoloji Öğretimi

Biyoloji, yabancı ve soyut kavramların karmaşık ilişkilerini içerdiği için öğretilmesi ve öğrenilmesi oldukça zordur. Biyoloji öğretiminde gerek eğitim durumları gerekse biyoloji kavramlarının soyut ve karmaşık olması öğrencilerin bazı konuları anlamakta zorlanmalarına ve anlamadan ezberleyerek öğrenmelerine yol açmaktadır (Kılıç ve Sağlam, 2004: 156).

Batı ülkelerinde yaygın olarak kullanılan esnek öğrenme modeli, öğrencilerin özgün düşünce sistemlerinin gelişiminde önemli olup orta öğretim öğrencilerinin biyoloji derslerinde araştırma projeleri geliştirmeleri bilimsel düşünce ve yorum yeteneklerinin gelişiminde faydalı olacaktır (Öztaş ve diğer., 1999: 173).

Biyoloji öğretiminin önemi ve gerekliliği; nüfus artışı, çevre kirliliği, küresel ısınma, asit yağmurları, çoğu bitki ve hayvan türünün azalması, besin maddelerinin azalması, başta AIDS ve kanser olmak üzere birçok hastalığın yaygınlaşması ile daha da belirginleşmiştir (Ekici, 2001: 64; Cerrah ve Ayas, 2003, 150).

Çağdaş dünyanın kültürel bir zorunluluk olarak kabul ettiği biyoloji öğreniminde, öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretim yöntem ve tekniklerinin önemi büyüktür (Hevedanlı, Oral ve Akbayın, 2005: 235). Öğrencileri ezberden uzaklaştıracak, düşünmeye ve araştırmaya sevk edecek yöntemlerin işe koşulması, programdaki hedeflerin daha etkili bir şekilde davranışa dönüştürülmesini sağlayacaktır. Bunun için de öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları tercih edilmelidir (Ohlsson ve Ergezen, 1997).

Ülkemizde diğer alanlarda olduğu gibi biyoloji öğretiminde de genellikle öğretmen merkezli öğretim yapılmaktadır (Öztaş ve diğer., 1999: 175). Öğrenme-öğretme ortamında öğrencinin aktif katılımını sağlayan farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Şöyle ki; Hevedanlı, Oral ve Akbayın (2005: 243) çalışmalarında biyoloji öğretiminde geleneksel öğretim ile işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırarak öğretmen merkezli olan geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçilmesi ve aktif öğrenme yöntemlerinden birinin kullanılması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Biyoloji Öğretiminde Laboratuvarlar

Bilimsel bilgileri edinme yolu olarak geliştirilen bilimsel yöntem, okullarda fen bilimleri dolayısıyla biyoloji alanının öğretim yöntemlerinin içinde de yer almaya

başlamasıyla, laboratuvar yöntemi biyolojinin öğretilmesinde en etkili yöntemlerden biri olarak benimsenmiştir (Ekici, 2002: 50).

Ülkemizdeki ilk ve orta öğretim kurumlarında fen öğretiminde laboratuvarlara yeterince önem ve değer verilmemektedir.(Ayvaci ve Küçük, 2005: 151; Ekici, 2001: 68; Ocak, Kıvrak ve Özay, 2005: 67; Öztaş ve diğer., 1999: 175)

Laboratuvar, öğretilmek istenen bir konu veya kavramın öğrenciye birinci elden deneyimle veya gösteri yoluyla kazandırıldığı etkin bir öğrenme ortamıdır (Ayvaci ve Küçük, 2005: 151).

İlköğretim düzeyinde yeterli laboratuvar dersleri yapılmadığı için öğrenciler laboratuvarda çalışma alışkanlığı kazanamazlar ve laboratuvar derslerinde nasıl davranacaklarını bilmezler. Ayrıca, üniversiteye giriş sınavı kaygısı içinde olan öğrenciler laboratuvar dersini vakit kaybı olarak algılamaktadır (Ekici, 2001: 68).

Fen öğretiminin en dikkat çeken yanı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ve dolayısıyla fen laboratuvarlarına dayalı olmasıdır (Ayvaci ve Küçük, 2005: 150; Ocak, Kıvrak ve Özay, 2005: 66). Laboratuvar kullanmaksızın, birçoğu soyut olan fen kavramlarını öğrencilere kavratmak ve kalıcı alışkanlıklar haline getirmek kolay değildir. Bundan dolayı uluslararası düzeyde fen bilimleri eğitimi literatüründe laboratuvar eğitim-öğretim sürecinde en önemli araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Çepni, Akdeniz ve Ayas, 1995: 24).

Collette vd. (1989) ve Ayas vd. (1994) öğrencilerin fen bilimlerini laboratuvar yöntemi ile öğrenmesinin şu gibi sonuçları doğurduğunu belirtmişlerdir (Ayvaci ve Küçük, 2005: 151);

- 1) öğrencilerin fen eğitim-öğretim sürecine aktif katılmalarını,
- 2) içinde kendi düşünce ve çabalarının yer aldığı araştırmalara katılmalarını,
- 3) kişisel gözlemlerle merak ettikleri konular hakkında yeni fikirler elde etmelerini,
- 4) kavramlar arası ilişkiler kurabilmelerini,

- 5) bilimsel gerçeklere ulaşma yollarını öğrenmelerini,
- 6) öğrendikleri teorik bilgileri pratikte kullanabilmelerini,
- 7) somut öğrenme deneyimleri kazanmalarını,
- 8) fen derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini.

Biyoloji öğretiminin etkinliğini artırmak için konuların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olması, zengin uyarıcı ortamlar içerisinde öğretimin gerçekleştirilebilmesi ve olayların gözlem ve denemelere dayandırılması gerekir (Doğan ve diğer., 2003: 35).

Fen dersleri öğrencilerin bilgisi yanında deneyim kazanmalarını da sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Anlamlı bir öğrenme için bu derslerde öğrencilere, kavramlarla ilgili deneyimlerini ve bilgisini uygulama olanakları verilmelidir. Bu uygulamalar derinliğine öğrenmeyi, kişisel gelişmeyi, bilim ve teknolojiye olan ilgisinin artmasını, akademik gelişimini sağlayacaktır (Sökmen, 1999: 26).

Çepni, Akdeniz ve Ayas'ın (1995: 26) Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yapmış olduğu araştırmada, örnekleme katılan öğretmenlerin % 45'i öğrencilerin ise % 90'ı laboratuvarların öğrenmede faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yine laboratuvarların kullanım sıklığına ilişkin bir soruya öğretmenlerin % 44'ü çok seyrek/hiç, % 40'ı ise bazen kullanıldığı; öğrencilerin de % 7'si laboratuvarların çok seyrek, % 90'ı da hiçbir zaman kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

Fen bilimleri eğitiminin genel amaçları ve laboratuvar uygulama yöntemleri belirlenirken ülkemizin mevcut ekonomik kapasitesi yanında gün geçtikçe artan öğrenci sayısı da göz önüne alınmalıdır. Bu süreçte yöresel farklılıkları da göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Çepni, Akdeniz ve Ayas, 1995: 27).

Biyoloji öğretimi, konusuna giren alanın ve ilgili unsurların ilgi çekici özelliklerini yansıtabilmelidir. Öğrenciler konuya aktif olarak katılmalı ve konu ile kendileri, yaşamları ve çevreleri arasında ilişki kurarak eğlenmelidirler. Her nerede

olurlarsa olsunlar öğrencilerin biyoloji derslerini deneysel yapmaları gerekir. Hiçbir fen bilim dalı deneylere yer verilmeksizin tam olarak öğretilemez. Deneyler birçok amaçla kullanılır; bunlardan biri öğrencileri bilim dünyasındaki olaylarla tanıştırmaktır. (Ohlsson ve Ergezen, 1997: 1.1)

Biyoloji programı incelendiğinde günlük yaşamla ilgili biyoloji konularına yeterince yer verilmediği, mevcut konuların da günlük yaşamla ilişkilendirilemediği ve konuların daha çok bilişsel alana yönelik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sağlıklı, çevre bilincine sahip bireyler olarak yetişebilmeleri için biyoloji ders programının günlük yaşamla bağlantılı ve duyuşsal alana yönelik olarak düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. (Yüzbaşıoğlu ve Atav, 2004: 284).

Biyoloji Öğretiminde Öğretmen

Öğrenciler düşünmeye ve deney yapmaya yönlendirilmelidir. Bunun için, öğretmen olmayı hedefleyen öğretmen adaylarının lise öğrencilerinin biyoloji anlamaları ve heyecanını tadabilmeleri için nasıl bir öğretim / öğrenim faaliyeti gerektiğini öğrenmeleri gerekir. (Ohlsson ve Ergezen, 1997: 0.1).

Biyoloji öğretiminde öğretmen için en önemli nokta, öğretimin son aşamasında meydana gelecek davranış değişikliğinin öğrencinin yaşantısı sonucu meydana gelmesidir. Bu nedenle, öğretmenler emeklerinin boşa gitmemesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi iletişiminin olduğu ve öğrencinin konu ile etkileşimde bulunduğu eğitim ortamını (personel, araç, gereç, tesis, organizasyon, vs. gibi) iyi ayarlamalıdır (Kaya ve Gürbüz, 2002: 12).

Biyoloji konuları araştırma, inceleme, gözlem ve deneylere dayandığından laboratuvarlar bu şartları sağlayacak şekilde düzenlenmeli, deneylerin değişik yörelerde bulunabilecek ucuz, temini kolay ve basit araç-gereçlerle nasıl yapılabileceği konusunda öğretmen adayları hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte iyi eğitilmeli, sınıf mevcutları laboratuvar yapmaya imkan verecek şekilde azaltılmalı ve

üniversite sınavlarında laboratuvara yönelik sorular sorularak öğrencilerin laboratuvara karşı istekleri artırılmalıdır (Kaya ve Gürbüz, 2002: 20).

Öğretmenlerin gerek hizmet içi ve gerekse eğitim fakültelerindeki yetiştirilme programları düzenlenirken, orta dereceli okullardaki imkansızlıklar halinde bile programdaki deneylerin değişik yörelerde bulunabilecek basit araç ve gereçlerle nasıl yapılabileceği konusuna özel önem verilmelidir. Eğer deney yapma imkanı yoksa en azından deneyin yerini alabilen alternatifler üretebilecek bilgi ve beceriye sahip öğretmen adayları yetiştirilmelidir. Yani, öğrenmeyi mümkün olduğu kadar günlük hayatla bütünleştirerek somutlaştırmayı becerebilecek bir eğitim sürecinden geçirilmiş olmalıdır (Çepni, Akdeniz ve Ayas, 1995: 27,28).

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme

Eğitim işinin sonunda insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetler yoluyla nasıl gerçekleştirildiği bizi doğrudan doğruya öğrenme – öğretme sürecine götürür. Ertürk (1975) bu sürecin iki temel ögesi olarak öğrenmeyi “davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması”, öğretmeyi ise “öğrenmeyi sağlama eylemi” olarak tanımlarken; Özçelik (1987) öğrenme ve öğretmeyi aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleri olarak yorumlamakta ve sürece “davranışı değişen birey açısından bakıldığında, yapılan eylem öğrenme”, “davranışın değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında, yapılan eylem öğretme” olarak tanımlamaktadır (Kaydu ve Buldur, 2005: 273).

Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan kalıcı izli davranış değişimleridir. Bu değişimlerin kişinin hangi boyutunda olduğu konusunda psikologlar arasında önemli görüş ayrılıkları vardır. Öğrenme üzerindeki farklı görüşleri genelde iki grupta özetlemek mümkündür. Bunlardan ilki öğrenmeyi

gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan ve dolayısıyla ölçülebilen davranışlarda kalıcı izli bir değişiklik olarak gören “davranışçılık akımı”; diğeri ise öğrenmeyi doğrudan doğruya gözlenemeyen bir iç süreç ve belli bir durumda kişinin davranışında bulunma kapasitesinin değişimi olarak gören “bilişsel akım”dır (Fidan, 1986: 16).

Öğrenmeyi açıklamaya çalışan davranışçı ve bilişsel yaklaşımın bazı eksiklikleri olduğu, yani öğrenmeyi tek başlarına açıklayamadıkları görülmektedir. Öğrenmeyi açıklamaya çalışan bir diğer yaklaşım da bilgiyi işleme kuramıdır. Tay (2004; 3) öğrenmenin oluşumunu, bilgiyi işleme kuramına göre şu süreçle açıklamaktadır:

- 1) Uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır,
- 2) Duyusal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürülür,
- 3) Kısa süreli bellekte işlenir,
- 4) Uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır,
- 5) Kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

Weinstein ve Mayer’e (1986) göre öğrenme işlemi dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar sırası ile;

- 1) Seçme: Dikkatin odaklandığı bilgi aktif belleğe aktarılır.
- 2) Edinme: Bilgi aktif bellekten uzun süreli belleğe aktarılır.
- 3) Yapılandırma: Öğrenci edindiği bilgiyi kendi içinde ilişkilendirerek anlamlandırır.
- 4) Entegrasyon: Uzun süreli bellekte daha önce yerleşik olan diğer bilgiler taranır ve yeni edinilen bilgi ile ilişkilendirilir.

Öztürk (1995; 4) de zihinsel süreçte bilgi akışının dört temel süreçten geçtiğini belirtmektedir:

- 1) Kazanılacak bilgiyi seçme,
- 2) İşleme,
- 3) Depolama,
- 4) İhtiyaç duyulduğunda geri getirme.

Eğitim sistemimizdeki temel amaç, öğrencilere mevcut olan bilgilerin aktarılmasından çok bilgiye ulaşma becerilerinin; yani kavrayarak öğrenme, karşılaştıkları yeni durumlarda ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili üst düzey becerilerin kazandırılmasıdır (Ocak, Kıvrak ve Özay, 2005: 66).

Öğrencilerin çoğunluğunun orta düzeyde erişime ulaşabildiği ülkemizde eğitim sisteminin seçicilik ve eleyicilik özelliğinden kurtarılması ve bilişsel güçlerin israfına engel olunması gerekmektedir. Bloom'a (1984) göre, öğrenmeyi etkileyen etkenlerden genel yetenek, ailenin sosyo-ekonomik statüsü, öğretmenin kişilik özellikleri, okulun özellikleri gibi değişmeye dirençli değişkenlerle uğraşmak yerine; bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri, ipuçları, katılma, pekiştireçler, dönüt-düzeltilme gibi değiştirilebilir değişkenlerin öğrenme- öğretme ortamında etkilice bir arada işe koşulmasıyla bu gerçekleştirilebilir (Senemoğlu, 1988: 105).

Akdeniz, Yıldız ve Yiğit (2001: 76, 77) öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların öğrencilerin sahip oldukları ön fikirlerin öğrenmede oldukça etkin olduğunu ortaya koymasına dayanarak; öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ortaya çıkarılması, oluşan eksik ve farklı anlamaların bilinmesinin öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrenmenin etkili olmasını sağlayacağı sonucunu çıkarmıştır.

'Öğrenme' kavramının tanımı ve kapsamı çağımız bilgi sistemlerinin sürekli değişen ve kendini yenileyen dinamiğinin gereği olarak yeni bir anlayışla ele alınmak zorundadır. Bu anlayışın önemli bir boyutu, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve bu yönde bağımsız öğrenme becerileri kazanmalarındır. Başka bir deyişle 'yaşam boyu öğrenme' çağımızın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin taktik, beceri ve bilişsel araç donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeni anlayış bireyi ve dolayısıyla öğrenciyi, daha bütüncül bir anlayışla ele almakta ve süreç yönelimli 'neden' ve 'nasıl' soruları, 'ne' sorusuna göre daha çok geçerlik kazanmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 31).

Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme sürecini etkin bir biçimde yönlendirebilmesi ve geliştirebilmesi ile yakından ilgilidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 37).

Öğrenme; eylem sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavramdır (Töremen, 2001: 1).

Yaşam boyu öğrenmede, öğrencinin öğrenme – öğretme sürecine aktif olarak katılımı temeldir. Öğrencinin başkalarına bağımlı olmaksızın öğrenebilmesi için kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok kontrol sahibi olması ve öncelikle öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretme süreci de ‘bilgi yükleme’ işlemi değil; öğrencinin sosyal, psikolojik ve bilişsel özelliklerini bir bütün olarak tanıma ve ona kendi öğrenme işlemlerini etkili ve verimli bir biçimde yönlendirebilmesini sağlayacak beceriler kazandırma süreci ve çabasıdır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 31).

Yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı, teknolojik ve sosyal değişimin hızla gerçekleştiği bir dünyada daha başarılı olmak, daha iyi bir yer edinebilmek ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilmek için sorumluluğun çoğunu alabilecek ve isteyecek öğrenciler gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler öğrenmelerini nasıl yöneteceklerini öğrenmelidirler. Stratejik öğrenenler hem akademik hem de akademik olmayan konuları en iyi şekilde öğrenmek için sorumluluğu nasıl alacağını bilmeli ve istemelidir. Stratejik öğrenenler için bilgi tek başına yeterli değildir. Stratejik öğrenenler aynı zamanda öğrenme hedeflerini karşılamak amacıyla çeşitli tipteki bilgileri nasıl kullanacaklarını, ilerlemelerini nasıl yöneteceklerini ve bir problem meydana geldiğinde nasıl baş edeceklerini, nasıl öğreneceklerini ve neyi öğreneceklerini bilmelidirler. Aynı zamanda öğrenmeyi de istemeli ve hedeflerini karşılayıp karşılamadıklarına karar vermek için kendi kendine değerlendirmeyi

bilmeleri gerekmektedir. Bunları hayatın bir parçası haline getirebilmek oldukça önemlidir (Sucuoğlu, 2006: 37)

Bilişsel öğrenme kuramlarının, öğrenen kişinin öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gerektiği üzerinde durmaları nedeniyle son yıllarda öğrenme stratejileri önem kazanmıştır (Sübaşı, 2000: 32).

Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sırasında bilginin kodlanmasını, depolanmasını, düzenlenmesini ve tekrar ona ulaşmasını etkileyen; yani öğrencinin öğrenme boyunca meşgul olduğu ve bilgi işleme sürecini etkileyen davranış ve düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer, 1986: 315).

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında ortaya çıkan ve güdü, kodlama, kalıcılık ve transferi etkileyen davranış ve düşüncelerdir. (Wittrock, 1986). Öğrenme işini bireyin kendi kendisine yapabilmesini sağlamaktadır ve bilgiyi işleme kuramının ürünüdür (Tay, 2004; 2).

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı teorilerden bilişsel teorilere geçişin ya da yönelimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki teori arasındaki belirleyici farklılık ilkinin öğrenme – öğretme sürecini uyarı ve tepki modeliyle tanımlaması, diğerinin ise bu iki eylem arasında yaşanan sürecin, ya da bilginin nasıl işlendiğinin ve hafızada yapılandırıldığının altını çizmesidir. Dolayısıyla, davranışçı modelde ön plana çıkan öğrenmenin, uyarıcı niteliğindeki çevreyi değiştirmenin doğrudan davranışsal sonucu olduğu anlayışı bilişsel modelde yerini, öğrencinin bilişsel yetkinliğini ve donanımını artırarak değiştirme anlayışına bırakır. Bu anlamda, öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve şifreleme prensiplerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin hale getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 32).

Tay (2004; 3) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme- öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlamaktadır.

Jonassen (1993) öğrenme stratejisini, bilişsel strateji ya da bilişsel öğrenme stratejisi olarak da bilinen anlam, biriktirme, hatırd tutma, bilgi ya da çabanın farklı şekillerini hatırlama amacıyla öğrenenlerin gösterdikleri karmaşık zihinsel çalışmalar olarak tanımlamaktadır (Sucuoğlu, 2006: 37).

Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Weinstein ve Mayer'e (1986: 316-324) göre öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması şu şekildedir:

- 1) Temel Ezber Stratejileri (bir listedeki maddeleri tekrarlamak, sıralı bilgiyi ezberleme, vb.)
- 2) Karmaşık Ezber Stratejileri (önemli bilgiyi kopyalama ya da altını çizme, ezberden okuma, vb.)
- 3) Temel Anlamlandırma Stratejileri (hayalinde canlandırma, bilgiyi sıralayarak ilişkilendirme, vb.)
- 4) Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri (bilgiyi özgün cümle ve kavramlarla yeniden ifade etme, özetleme, yeni edinilen bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirme, önemli bilgiyi detaylardan ayırt etme, vb.)
- 5) Temel Örgütlenme Stratejileri (gruplama, sınıflandırma, kronolojik sıralama yapma, vb.)
- 6) Karmaşık Örgütlenme Stratejileri (bilgileri ilişkilendirerek taslak çıkarma, bir hiyerarşi oluşturma, okuma metnini sunulan bilgi ve düşüncelere göre anlamlı parçalara ayırarak parçaları ilişkilendirme, vb.)
- 7) Anlamayı Takip Stratejileri (kavramayı denetlemek amacıyla kendine sorular yöneltme, anladığını başka bilgilerle karşılaştırarak test etme, vb.)

- 8) Duyuşsal Stratejiler (dikkati odaklama, konsantrasyonu koruma, test kaygısıyla başa çıkma, güdü sağlama ve koruma, zamanı doğru kullanma, vb.).

Weinstein ve Mayer'in öğrenme işlemine ve bu süreci etkin kılacak sekiz tür öğrenme stratejisine ilişkin ortaya koyduğu kavramlar ve açıklamalar, öğrenme stratejilerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar için genel bir model oluşturmuştur (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 32).

Gagne (1988) öğrenme stratejilerini beş gruba ayırmıştır. Bu stratejiler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- 1) *Dikkat Stratejileri*; anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme ve metin kenarına not alma
- 2) *Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler*; tekrarlama, gruplama, ana hatları çıkarma, şekil ile gösterme, anahtar sözcükler bulma, grafik çizme
- 3) *Kodlamayı Artıran Stratejiler*; yorumlama, bellek destekleyiciler, benzetimler kurma, sözel ya da görsel ilişkiler oluşturma, not tutma, bilgi haritası oluşturma
- 4) *Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler*; benzetimler, kendi kendine soru sorma, yorumlama, anolojiler, bellek destekleyiciler, zihinsel canlandırma, not tutma
- 5) *İzleme Stratejileri*; soru sorma ve kendi kendini test etme (Tay, 2004; 3).

Senemoğlu (1997: 562) öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- 1) Dikkat stratejileri,
- 2) Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler,
- 3) Anlamlandırmayı (kodlamayı) güçlendirici stratejiler,
- 4) Geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejiler,
- 5) Güdülemeyi artırıcı stratejiler,
- 6) Yürütücü biliş stratejileri.

Öztürk'ün (1995: 30) öğrenme stratejilerini sınıflandırması ise şu şekildedir:

- 1) Dikkat stratejileri,
- 2) Tekrar stratejileri,
- 3) Anlamlandırma stratejileri,
- 4) Zihne yerleştirme stratejileri,
- 5) Hatırlama stratejileri,
- 6) Bilişi yönetme stratejileri,
- 7) Duyuşsal stratejiler.

Öğrenme stratejileri Mayer (1987) tarafından da bireyin gelişim süreçleri ile ilişkisi dikkate alınarak sınıflandırılmış ve öğrenme stratejilerinin gelişim aşamaları üç döneme ayrılmıştır:

- 1) *Erken Dönem*; öğrenme stratejilerinin kazanılmış durumda olmadığı ve öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılmadığı okulöncesi dönemdir.
- 2) *Geçiş Dönemi*; öğrenme stratejilerinin kazanılmış durumda olup kendiliğinden kullanılmadığı, ancak öğrencilerin yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabildiği ilkökul yıllarını içerir.
- 3) *Son Dönem*; öğrenme stratejilerinin kazanılmış durumda ve yetişkin öğretime gerek kalmadan uygun şekilde kullanılabildiği, ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerine göre stratejilerini düzenleyebildikleri dönemdir. Bu dönem, stratejiye bağlı olmak üzere ortaokul, lise yılları ve yetişkinliği kapsamaktadır (Tay, 2004; 3, 4).

Yapılan sınıflandırmaların çoğunda, öğrenme stratejileri bilişsel stratejiler ve biliş ötesi stratejiler olmak üzere iki temel gruba ayrılmaktadır.

Levin (1988) öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun “ne” ve “nasıl” kavramlarını kapsadığını, biliş ötesi boyutunun ise “ne zaman” ve “neden” kaygılarına yönelik olarak uygun öğrenme işlemi için uygun bilişsel strateji seçimi ve seçilen bilişsel stratejinin yararlılığı ve etkililiğinin gözlemlenerek sorgulanması işlemlerini yönlendirdiğini belirtmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 32, 33).

Öğrenme stratejileri birbirleriyle etkileşim durumunda olan hem bilişsel hem de biliş ötesi süreçlerle ilişkilidir. Bilginin belleğe alınması, işlenmesi, depolanması ve gerektiğinde geri getirilmesi süreçlerinde bilişsel stratejiler rol oynar. Ancak bu stratejilerin seçimini ve nasıl kullanılacağını biliş ötesi stratejiler belirler (Oğuz, 2000: 22).

Lenz (1992) bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin neredeyse hiçbir zaman birbirinden bağımsız kullanılmadıklarını ve akademik işlemlerin hemen hepsinin bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin beraber kullanımını gerektirdiğini savunmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 33).

Bilişsel stratejiler ezberleme, anlamlandırma ve organizasyon işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlar (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 32).

Biliş ötesi stratejiler, Gagne ve Driscoll'un (1988) belirttiğine göre, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, onları denetlemesi ve kendi öğrenme sürecini yönlendirmesiyle ilgilidir (Oğuz, 2000: 22).

Fox (1993) bilişsel stratejilerin düşünme sürecinin düzenlenmesini, biliş ötesi stratejilerin ise stratejilerin planlanması ve örgütlenmesi işlevini gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Örneğin; öğrencinin o konuyla ilgili kendisine sorduğu sorulara yanıt vermesi, anlamadığı ya da yanlış aldığı notları fark etmesi ve bunları yeniden incelemesi, eksiklerinin araştırılması, bu kısımları başka tekniklerden de yararlanarak öğrenmeye çalışması ise biliş ötesi süreçlerinin işleyişiyle gerçekleşir (Oğuz, 2000: 22, 23).

Öğrenme Stratejilerinin Etkili Kullanımı

Öğrenme stratejileri, Erden ve Akman'a (1996) göre bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlemesini sağlayan tekniklerdir (Kaydu ve Buldur, 2005: 274).

Öğrenme stratejileri incelendiğinde, bunların, öğrenenin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede kullandığı stratejiler olduğu anlaşılmaktadır (Senemoğlu, 1997: 560).

Öğrenme stratejilerini etkili kullanabilmek için öğrencinin, hem öğrenme stratejileri ve süreçlerine ilişkin bilgi edinmesi hem de kendisine ve duruma uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme değerlendirme ve yeniden düzenleme yeterliliklerine sahip olması gerekir (Senemoğlu, 1997: 578).

Öğrencilerin zengin öğrenme stratejileri dağarcığına sahip olmaları ve duruma uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanabilmeleri, okul ve okul dışı yaşantılarında başarılı olmalarının anahtarıdır. Bu nedenle, öğrencileri geleceğe hazırlamanın en iyi yolu onlara öğrenmeyi öğretmekten geçer (Oğuz, 2000: 21).

Öğrenmenin oluşumu yada bilginin kazanılması sırasında her öğrencinin kullandığı belli stratejiler vardır. Araştırmalar sonucu elde edilen bulgular, öğrenciler tarafından geliştirilen özel stratejilerin başarı ile ilişkisinin düşünme, dinleme gibi genel stratejilere oranla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Wittrock, 1987: 301-302). Öğretmenin öğrenciye ilişkin düşüncesi, öğrencinin kendisi hakkındaki düşüncesini etkilemektedir. Ve öğrenci kendisinden beklenildiği ölçüde başarı göstermektedir (Pehlivan, 1996: 38,39).

Her duruma ve her öğrenciye uygun bir öğrenme stratejisinden söz edilemez. Öğrencinin çeşitli öğrenme durumlarında kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi vardır (Oğuz, 2000: 21). Alkan (1995) farklı konuların öğrenilmesinde farklı öğrenme stratejilerinin, hatta tek bir konunun öğrenilmesi sırasında bile birden fazla stratejinin kullanılması gerektiğini savunmakta ve öğrenme – öğretme süreçlerindeki farklı stratejilerin öğrenci ve öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgileri arayıp bulma, kullanma yeteneğini geliştirmelerini zorunlu kıldığını belirtmektedir (Kaydu ve Buldur, 2005: 275).

Nisbet ve Shucksmith (1986) öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri düşünmeden birden tahmin yürütme, zor kısımları atlama, ilkelere dikkat etme yerine ayrıntıları ezberleme, vb. gibi olumsuz ya da yararsız stratejiler geliştirerek aşmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler, öğrenme için çok çaba ve zaman harcamakta, etkili öğrenememekte, öğrenme düzeyinin düşüklüğü ve öğrenilenlerin hatırlanamaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Oğuz, 2000: 23).

Yüksel ve Koşar (2001: 35) öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları mezun oldukları okul türüne göre incelendiklerinde, okulların uyguladığı eğitim programlarındaki farklılıkların öğrencilerin ders çalışırken farklı stratejileri kullanmalarına yol açtığı sonucuna varmışlardır. Anadolu Lisesi veya Yabancı Dille Eğitim-Öğretim yapan lise mezunlarının metinleri ezberleme ile ilgili stratejileri daha sık kullanırken Mesleki ve Teknik Lise mezunlarının daha planlı çalıştığı ve daha fazla çaba gerektiren (metinden sorular çıkarma, metni kendi içerisinde mantıklı bir şekilde sıralama gibi) stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrenme Stratejilerinin Önemi

Bir eğitim programı kapsamında yaşantı geçiren öğrenciler, yalnız belli disiplinlerin temel bilgilerini edinmekle kalmamalı, bu bilgilere nasıl ulaşabileceklerini ya da nasıl öğrenebileceklerini de öğrenmelidirler (Oğuz, 2000: 23).

Öğrenme stratejileri yaşam boyu gereklidir. Bu stratejilerin ölçülüp değerlendirilmesi, etkisiz olanların tespit edilerek, etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gereklidir (Sucuoğlu, 2006: 37). Öğretmenler öğrenme – öğretme süreçlerinde, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerine dönük etkinliklere önem vermelidirler. Öğretmenlerin yardımıyla öğrenciler, giderek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyabilir duruma gelebilirler (Oğuz, 2000: 21).

Arends'e (1997) göre “stratejik öğrenenler” kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrencilerdir ve bunlar şu gibi işlevleri yerine getirebilirler (Sübaşı, 2000: 32):

- 1) Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama,

- 2) Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme,
- 3) Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme,
- 4) Öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme.

Bir toplumun gelişebilmesi, sahip olduğu eğitim sisteminin yetiştirdiği bireylerin nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle eğitim sistemi; düşünen, sorgulayan, sorunlara çözüm üretebilen, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştiren bir sistem olmalıdır. Bu da anlayarak öğrenen yeni durumlarla karşılaştıklarında öğrendiklerini kullanabilen ve sorunları çözebilen öğrencilerle mümkündür (Kılıç ve Sağlam, 2004: 155).

Öğrenciler, ancak anlamlı olarak öğrendikleri bilgilerden günlük hayatta yararlanabilmektedirler. Ezbere dayalı olarak öğrendikleri bilgileri ise yeni problemlerin çözümü için uygulamakta başarısız olurlar. Zira Ausubel (1968) kavram ve ilkelerin, ezbere öğrenmede hiçbir zihinsel işleme tabi tutulmadan belleklere kaydedildiğini; anlamlı öğrenmede ise önceki bilgilerle bağdaştırılarak, hiyerarşik yapılar oluşturularak alınmakta ve uzun süreli hafızaya yerleştirildiğini belirtir (Kılıç ve Sağlam, 2004: 155).

Kılıç ve Sağlam'ın (2004: 156) aktardığına göre, Edmondson (1994) kavram haritalarını kavramlar arasındaki ilişkileri ve hiyerarşiyi görselleştiren araçlar olarak ifade etmiş ve Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayanarak geliştirilen bu kavram haritalarının kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarak anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunmuştur. Şahin'in (2002: 20) belirttiğine göre, anlamlı öğrenme yeni bilgilerin uzun süreli hafızada tutulması ve istenildiğinde geri çağrılabilmesini sağlarken, ezbere öğrenilen bilgiler kısa sürede unutulmaktadır.

Soyut bilginin somut gösterimleri olan kavram haritalarıyla konunun görsel olarak sunulması, öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkilerin ve konuların bir bütünlük içerisinde algılanması ve bu bütünün öğelerinin de ilişkilendirilebilmelerini kolaylaştırmakta, yani öğrencilerin bilgileri zihinlerinde birleştirmelerini sağlamaktadır. Bu da anlamlı

öğrenmenin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Kavram haritalarında sunulan bilgilerin hiyerarşik bir düzen içerisinde verilmesi, öğrencilerin bu bilgileri zihinlerinde yapılandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu da öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca kavram haritaları bireye özgü olup, aynı konuda farklı bireyler farklı kavram haritaları tasarlayabilirler. (Kılıç ve Sağlam, 2004: 162; Şahin Pekmez ve Balım, 2003: 23).

Öğrenilmiş bir davranışın en önemli özelliklerinden biri kalıcı izli olmasıdır (Ün, 1986: 115). Öğrencilerin konuyu önceden öğrenmiş olmalarına rağmen unuttuklarını söylemeleri zihinlerinde kavramsal bilgi yapılanmasının tam olarak kurulamadığını gösterir. Kavramların doğru, sıralı ve uygun süreçte birbirlerine bağlanmadığı; yani öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediği zaman konunun unutulması kaçınılmazdır (Gülay ve Ergezen, 2001: 57).

Karamustafaoğlu'na (2000) göre, laboratuvar yöntemi ile öğrencilerde yöntem ve deney sonuçlarına bağlı bir düşünce sisteminin oluşması amaçlanmakta ve öğrenme sırasında öğrencilerin daha aktif olmaları sağlamakta, araştırmaya karşı arzu ve ilgilerini arttırarak yaratıcı düşünmeye yöneltmektedir (Ocak, Kıvrak ve Özey, 2005: 66). Bilgisayarın öğretimde verimli bir şekilde kullanılması ile de kendi hızında öğrenme, dilediğinde tekrar yapma gibi bilgisayarın getirdiği öğretim imkanları yerinde kullanılarak öğrenmeler daha kalıcı olacaktır (Güler ve Sağlam, 2002: 122, 123).

BAŞARI GÜDÜSÜ

Güdü

Güdü, belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren bir “itici güç”tür. Güdülenme, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanmak halidir (Fidan, 1986: 128). Güdülenme; kişileri belli faaliyetleri yapmaya yöneltten, enerji veren ve

insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur (Fidan, 1986: 130).

Güdü ile ilgili çalışmalar sonucu güdü ile ilgili çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Güdüler temellerine göre birincil ve ikincil; sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli; kaynağına göre ise içsel ve dışsal olarak sınıflanmaktadır. Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza, baskı vb. etkilerle ortaya çıkarken; içsel güdü ilgi, gereksinim, merak gibi kişinin içinden gelen etkilerle ortaya çıkar (Açıkgöz, 2003; 208-210).

Güdüler bir kez ortaya çıkıp doyuruldukları zaman tamamen ortadan kalkmazlar, bir süre sonra yeniden ortaya çıkarlar (Bacanlı, 2003:204). Güdülenmenin bireyi harekete geçirebilecek üstünlükte olması gerekir. Çünkü çok fazla güdülenen bireyin öğrenmesi, gerilim yada bunalım içinde olması nedeniyle kısıtlanabilmektedir (Başaran, 1991:251).

Ömür'ün (2004: 19) Hunter'den (1993) aktardığına göre; öğrencinin ilgisini ve öğrenmeye yönelik çabasını yani güdü düzeyini artırabilecek faktörler şunlardır; 1.endişe düzeyi, 2.hisler, 3.başarı, 4.ilgi, 5.sonuçlar hakkında bilgilendirme ve 6.içsel-dışsal motivasyon'dur.

Bireyin güdülenmesi bireyin içinde bulunduğu duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Eğitim yönünden öğrencinin öğrenmeye güdülenmesinin nedenlerini; doğal güdülenme ve yapay güdülenme olarak ele alabiliriz (Başaran, 1991:251).

1) Doğal güdülenme; öğrencinin öğrendiği konular onun güdülerini doyuruyor, gereksinimlerini gideriyor yada sorunlarını çözüyorsa öğrenci doğal olarak bu konuları öğrenmeye güdülenir. Öğrencinin günlük temel güdülerinin doyurulmasına dayanır;

2) Yapay güdülenme ise öğrenci öğreneceği konunun kendine sağlayacağı yararı göremez ise öğretmen ödüller yada cezalar koyarak bunu sağlamaya çalışır.

Bu tür güdüleme yollarına başvurma öğrencinin ikincil güdülerini doyurmaya yöneliktir.

Güdü ve Öğrenme

Güdü organizmayı harekete geçiren durumdur. Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması onun öğrenmesini kolaylaştırır. Öğrenci pasif durumda iken öğrenme az olur ve güdülenmede zorluk çıkar (Bacanlı, 2003; 152, 217).

Güdülenmiş ve güdülenmemiş öğrenci davranışları arasında önemli farklar vardır. Fidan'a (1986: 129) göre, okulda öğrenme – öğretme süreci içerisinde aşağıda belirtilen davranışları gösterebilen bir öğrenci yüksek derecede güdülenmiş demektir:

- 1) ilgi duyma ve dikkat etmede süreklilik,
- 2) davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zamanı harcamaya isteklilik,
- 3) konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaşıldığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık.

Öğrenme; yüzeysel alandan öze doğru sürekli bir dizi boyunca ve önceden kestirilebilen bir süreç dizisini izleyerek, küçük başarısızlıkların sonucu olarak ortaya çıkar (Töremen, 2001: 2).

Öğrenci öğrenilen konuyu ne kadar kendine mal edebilirse o kadar kişiselleştirmiş demektir. Öğretimin öğrenci yaşantısıyla ilişkili olması onları güdüler. Öğrenci öğrenmenin hemen ardından geribildirim almalıdır. Bir öğrenmeyi yapan ve doğru yaptığını anlayan öğrenci diğer bir öğrenme için güdülenir. Öğretmen öğrenciyi derse katmalıdır yoksa öğrenci derisi kendi başına olup biten bir süreç olarak görmeye başlar (Bacanlı, 2003:217).

Öğrencinin öğrenmeye ilişkin algı ve düşüncesinin olumsuz olması durumunda öğrenme düzeyi düşmektedir. Bu nedenle öğrenmeyi sağlamak için en

etkili yöntem öğrencinin düşüncelerini etkilemektir. Öğrenme, öğrencinin düşüncelerinin etkilenmesi sonucunda oluşmaktadır (Pehlivan, 1996: 38). Öğrenci dönütler yoluyla öğretmenin kendisinden ne kadar başarı beklediğini algılamaktadır (Wittrock, 1987: 31,32).

Güdümlü öğrenciler, yeni bilginin öncekiyle nasıl uyumlu olduğunu tahmin etmeye çalışırlar, önemli bilgiyi önemsiz olandan ayırt ederler, çabalarını düzenlerler, planlar yaparlar, amaçlar koyarlar. Az güdümlü öğrenciler ise, karmaşık düşünmeyi gerektiren çabadan kaçınırlar, bilgiyi sadece tekrar tekrar okurlar. Öğrenci ancak gayret göstererek öğrendiği zaman, kendini başarılı sayar ve daha fazlasını denemek için motive olur

Güdülenmenin ne olduğunu açıklamaya yönelik kuramlar çok sayıda ve çeşitlidir. Bu kuramlardan bazılarında doğuştan birlikte getirdiğimiz yönelimlere, bazılarında tamamen dış etmenlere, bazılarında ise insanların iç durumlarına ağırlık verilmektedir (Fidan, 1986: 130).

Murray tarafından ortaya atılmış olan gereksinim kuramı “çevre ile birlikte kendi özelliklerimiz ve ihtiyaçlarımız bizim nasıl davranacağımızı biçimlendirir” fikri üzerine kurulmuştur (Fidan, 1986: 131).

Murray’a göre ihtiyaçlar; yiyecek, su, uyku gibi bireyin yaşamını sürdürmesi için gerekli olan fiziksel kökenli ve başarılı olma, arkadaşlık kurma gibi psikolojik kökenli olmak üzere iki grupta toplanır. Murray, 28 değişik psikolojik ihtiyaç belirtmiştir. Bunların içinde “başarma ihtiyacı” sınıftaki öğrenmeye etkisi yönünden en önemlisi ve üzerinde en çok araştırma yapılmış olanıdır (Fidan, 1986: 131).

Başarma (Başarılı Olma) İhtiyacı

Altınok’un (2004b: 18) Rivera’dan (2002) aktardığına göre, Murray başarı gereksinimini “olabildiğince çabuk ve olabildiğince iyi yapma eğilimi yada isteği

olarak tanımlamıştır. Murray başarının bir gereksinim olduğunu çünkü bireylerin engelleri aşmayı ve yüksek standart edinmeyi; kendini ve rakiplerini geçmeyi; diğerlerine baskın olmayı, yeteneklerini geliştirerek özsaygıyı artırmayı istediklerini belirtmiştir.

Çocuk ve yetişkinlerde karşılaşılan engellerin ve sorunların üstesinden gelmek, bıkmadan usanmadan uğraşmak eğilimi vardır. Bu durum, onların başarmak için kuvvetli istek taşıdıklarını gösterir. Nedeni ne olursa olsun, böyle bir duygu ve ihtiyacın varlığı öğretmenler için ümit ve cesaret kaynağıdır (Fidan, 1986: 133).

Konu öğrenciler için gerek içerik gerekse öğretim yöntem ve teknikleri bakımından ne kadar ilginç hale getirilirse öğrencinin durumsal ilgisinin o kadar artacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin derse veya dersin içeriğine ilgilerini artırmak, daha yüksek başarıyı ve daha kaliteli bir eğitimi garantiler (Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004: 233).

Yaman, Dervişoğlu ve Soran'ın (2004: 233) aktardığına göre, Prenzel ve Lankes (1995) derslerin öğrenciler için ilgi çekici hale getirilmesinin gerekçelerini şöyle sıralamaktadırlar:

- Bilgi daha derin işlenerek anlamaya destek verilmiş olur.
- Öğrenme sürecine birçok pozitif duyuşsal faktörün katılımı sağlanmış olur.
- İlgi ile gerçekleşen bir öğrenme dersin içeriği hakkında daha detaylı bilgi edinmeye, kendini ve yeteneklerini geliştirmeye temel oluşturur.

Okula ve derslere karşı ilgiyi; Löwe (1992) hem bilişsel hem de duyuşsal alana hitap ettiğinden öğrenme için önemli bir ön koşul olarak; Krapp (1998) ise öğrencilerin başarısını ve bilgi kazanımını etkileyen ilginin onların tutum ve davranışlarında belirleyici bir rol oynadığını belirtmektedir (Dervişoğlu, Yaman ve Soran, 2004a: 68).

Hazır Bıkmaz (2004: 174) “sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı” ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması için topladığı verilerden,

öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin öğrenme konusundaki güdülenmelerini arttırdığı sonucuna varmıştır. Yine Hazır Bıkmaz'ın (2004: 173) aktardığına göre, Ashton (1984) “öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” olarak tanımlamakta ve başka hiçbir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilemediğini belirtmektedir.

Başarı Güdüsü

Başarı güdüsü, iyi iş yapma yada bir kusursuzluk standartlarıyla rekabet etmenin önemli olduğu eylemlere yönelme olarak tanımlanabilir. Başarı güdüsüne sahip bireyler kendilerine orta zorlukta, başarabilecekleri amaçlar saptarlar (Can, 1985).

Sosyal öğrenme kuramından ortaya çıkan başarı güdüsü kuramına göre insanların neden başarıya ulaşmak istedikleri bilinirse öğrencileri güdüleyici stratejiler seçilebilir. İnsanlar başarılı olma olasılığını en aza indirgeyip başarılı olma duygusunu en üst düzeye çıkardıkları zaman kendileri için gerçekçi amaçlar oluştururlar. Başarı deneyimi yaşayan öğrencilerde başarı güdüsü güçlenir (Okutan ve diğer., 2002: 106).

Atkinson (1964) tarafından şematize edilen başarı güdüsü kuramına göre güdü, başarıya yaklaşma yada başarısızlıktan kaçınma eğilimleri yada başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucudur. Atkinson'a göre başarıya yaklaşma a) başarı gereksinimi, b) başarı olasılığı ve c) başarının değeri olmak üzere üç etken tarafından belirlenir (Açıkgöz, 2003: 233).

Fidan'a (1986: 134) göre başarı güdüsünün sınıf öğretiminde geçerli olan şu yönleri vardır;

- 1) Kişileri bilişsel (zihinsel) yönden belirsizlikten kurtulmaya sevk eder. Bu suretle insanlar bilme ve anlama ihtiyaçlarını giderirler.

- 2) Kendini gerçekleştirme ve tanıtma gereksinimi insana başarılı olmasıyla gittikçe artan bir saygınlık ve statü kazandırır.
- 3) Başarılı olma, başkalarının kişinin kendisini değerli bir insan olarak görmelerine katkıda bulunur.

Başarılı güdüsünün olumsuz yönü “başarısızlık korkusu”, “başarısızlıktan kaçınma”dır. Başarılı olma ile başarısızlıktan kaçınma paranın iki yüzü gibidir. Her ikisi de insanlarda farklı düzey ve şiddette bir arada bulunur. Eğer bir kişinin belli bir durum karşısında başarma ihtiyacı o kişinin başarısızlıktan kaçınma ihtiyacından daha yüksekse, o kişi; bütün riskleri göze alıp başarmayı deneyecektir (Fidan, 1986: 134).

Öğretmenlerin, öğrencilerdeki başarılı güdüsünü dikkate alarak öğrencilerini bireysel olarak tanınması ve onların potansiyellerini göz önünde tutarak öğretimi düzenlemeleri gerekir. Bunun yanında, başarı güdüsü yüksek olanlarla düşük olanlara aynı öğretim stratejilerinin uygulanmaması yerinde olur (Fidan, 1986: 134).

Başarı güdüsü yüksek ve düşük olan öğrenci davranışları aşağıda verilmiştir. Öğretmenler bunları göz önünde bulundurarak öğretim yapmalıdır(Fidan,1986: 135).

- Başarı güdüsü yüksek olan öğrenci davranışları;
 - 1) Zor problemlerle daha iyi ve zevkle uğraşırlar.
 - 2) Geribildirim zaman zaman verilmesini isterler.
 - 3) Ayrıntıları belli ve kesinliği olan bir not sistemi dha uygundur.
 - 4) Yeni ve beklenmeyen orijinal problemleri tercih ederler.
 - 5) Başarısızlıktan yılmazlar.
- Başarı güdüsü düşük olan öğrenci davranışları;
 - 1) Orta zorluktaki problemleri ve ödevleri tercih ederler.
 - 2) Oldukça sık pekiştirme ve geribildirim beklerler.
 - 3) Hoşgörölü bir not sistemini benimserler.
 - 4) Aşamalı olarak, küçük adımlarla çalışırlar.

5) Yanlışlarının başkaları tarafından duyulmasından sakınırlar.

Başarılı öğrenciler başarılarının nedeni olarak yetenek ve çabayı, başarısızlıklarının nedeni olarak da çaba esikliklerini görme eğilimindedir. Başarısız öğrencilerin yüklemeleri ise genellikle dışsaldır. Başarı güdüsü yüksek kişiler başarısızlık durumunda, başarı güdüsü düşük kişiler ise başarı durumunda güdülenirler (Açıkgöz, 2003: 234)

Başarı güdümüz yüksek olduğunda herhangi bir etkinliğe gönüllü olarak katılırız. Başarısızlıktan kaçınma eğilimimiz güçlü olduğunda ise, o etkinlikten kaçınır ya da onu gerçekleştirmek zorunda isek başarısızlık olasılığını en aza indirecek şekilde o etkinliği gerçekleştiririz (Brophy, 1998)

Başarı güdüsü kuramlarından sınıftaki uygulamalarda yararlanabilmek için, öğretmenin öncelikle öğrencilerinin başarı güdülerinin hangi düzeyde olduğunu bilmesi gerekmektedir. Başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler uğraştırıcı alıştırma yapmaktan, zor soruları yanıtlamaktan, çözümsüz kalan durumlarda şansını tekrar denemekten zevk alacaktır. Başarı güdüsü düşük olan öğrencilerin ise güçlük derecesi orta düzeyde olan araştırma ve sorular ile uğraşarak başarılı olmanın tadını almasında, dolayısıyla güdülenmesinde yarar görülmektedir (Açıkgöz, 2003: 236).

Başarı Güdüsü Gelişimi

Sezgin Selçuk'un (2004) Bernstein, Clarke-Stewart, Roy ve Wickens'den (1994) aktardığına göre; başarı güdüsü, büyük ölçüde çocukluk yıllarında ve özellikle aile ile etkileşim yoluyla gelişmektedir. Yüksek başarı güdüsünün kökenlerini çocuğun aile ve kültürel grubunun oluşturduğu düşünülmektedir. Başarı ve rekabetin desteklendiği aile ortamında çocukların başarı güdülerini büyük olasılıkla yüksek olacaktır (Woolfolk, 1993).

Sezgin Selçuk'un, (2004) Bernstein, Clarke-Stewart, Roy ve Wickens'den (1994) aktardığına göre; yapılan araştırmalarda kültürel özgeçmişleri başarı

güdülerini desteklemeyen bireylerin ilerleyen yaşlarda bile başarı güdülerinin geliştirilebileceğini göstermektedir

Sezgin Selçuk'un (2004) Salili'den (1996) aktardığına göre; cinsiyetin başarı güdüsü üzerindeki etkisi üzerine araştırmacılar tarafından yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Elde edilen verilerde tutarsız sonuçlara ulaşılmıştır, çünkü başarıdaki cinsiyet farklılıkları çeşitli bireysel ve durumsal etkenlere bağlı olarak etkilenmektedir. Araştırmalar eğitim koşullarının da öğrenme ve başarı güdüsü üzerinde büyük etkisi olduğunu belirlemiştir. Eğitim ortamındaki eksiklikler ya da destek hizmetlerinin yetersizliği gibi kötü okul koşullarının başarısızlık üzerindeki etkisi büyük olmaktadır. Yine kültürel etkilerin başarı güdüsünü etkilediği görülmektedir. Araştırmacılar, Japon ve Çin gibi Asya kültürüne sahip bireylerin başarıya farklı değerlerle tutunduklarını ve başarı davranışlarının Batı kültürüne sahip bireylerinkine uymadıklarını bildirmişlerdir. Bu kültürlerde bireysellikten çok toplumsalcılığın üzerinde önemle durulmaktadır. Çocuklara dinine ve aileye bağlı olmaları gerektiği ve başarılı olabilmeleri için çok çalışmaları, ailelerini onurlandırmaları gerektiği öğretilmektedir. Bu nedenle bireyselliğin vurgulandığı Batı kültüründeki başarı kavramı, toplumsalcı Asya kültüründeki başarı kavramından farklı olabilmektedir.

Biyoloji – Öğrenme Stratejisi – Başarı Güdüsü

Kendini ve çevresini iyi tanıyan bireyler strateji kullanımlarını günlük yaşamlarına daha rahat aktarabilmektedirler. Bu nedenle biyoloji, bireylerin stratejik öğrenenler olmasını sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Sucuoğlu, 2006: 37).

Ülkemizde birçok derste olduğu gibi biyoloji derslerinde de öğrencilerin büyük bir çoğunluğu konuları ezberlemeye yönelik çalışmalar yapmakta, öğrenme stratejilerini etkilice kullanmayı bilmemektedirler. Bu yüzden öğrencilerin biyolojide kullandıkları öğrenme stratejilerinin saptanması ve bu stratejiler arasından etkisiz olanların ortaya çıkarılması, her bireyin ayrı ayrı özellikleri olduğuna dikkat edilerek ve var olan etkisiz stratejiler göz önüne alınarak bunların yerine etkili stratejilerin

öğretilmesi ve öğrencilerin etkili stratejiler kullanan, etkin öğrenenler haline getirilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006: 37).

Günümüzde diğer alanlarda olduğu gibi biyoloji eğitiminde de öğrencilerin günlük yaşamı ile bağlantılı ve özellikle de onların ihtiyaçlarını ve ilgilerini dikkate alan öğrenci merkezli ders hedeflenmektedir. Öğrencilerin ilgilerini dikkate almak, onları öğrenmeye güdüleme bakımından oldukça önemlidir (Dervişoğlu, Yaman ve Soran, 2004a: 66).

Biyoloji alanındaki bilimsel bilgileri oluşturan kavramların soyut ve yabancı olması, kavramlar arası ilişkilerin karmaşık olması öğrencilerin biyoloji konularını öğrenmelerinde zorlanmalarına neden olmaktadır (Kılıç ve Sağlam, 2004: 162).

Biyoloji gibi aşamalılık gösteren derslerin bilişsel giriş davranışlarının belirlenerek öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, kendisinden sonra gelen öğrenmeleri olanaklı kılacağından ya da kolaylaştırabileceğinden önem taşımaktadır. Yani, her öğrenme ünitesinde öğrenilmesi gereken davranışların hangilerinin tam, hangilerinin yetersiz ya da yanlış öğrenilmiş olduğunun belirlenmesi ile öğrenme eksik ve yanlışlarının artmadan giderilebilmesi ve bir sonraki ünitenin önkoşul öğrenmelerinin de tam olması sağlanacaktır (Senemoğlu, 1988: 105).

Lisede sayısal bölüme gelen öğrencilerin biyoloji konularını yüzeysel ve ilgili kavramları da çoğunlukla eksik, yanlış ve bağlantısız olarak ezbere bildikleri görülmektedir. Ortaokul – lise eğitimi süresince konuların öğrenilememesinde; ders sürelerinin azlığı nedeniyle hızlı işlenmesi, kavramların müfredat ve ders kitaplarında doğru, hiyerarşik sırada ve birbirleri ile bağlantılı olarak bulunmaması söylenebilir (Gülay ve Ergezen, 2001: 57; Ergezen, 1996: 176).

Biyoloji eğitimi esnasında biyolojik terimlere koordineli bir şekilde bütün olarak yaklaşılmasında sonucu öğrenciler bu terimleri bağımsız algılama yoluna gidebilirler. Bu çeşit öğrenme ve terimler arası koordinasyonun zayıflığı, ilgili terimlerin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle biyoloji eğitiminde terimlerin

öğretilmesi esnasında öğrencilerin algılama kapasiteleri göz önüne alınarak mantıksal bir akış izlenmelidir. Öğrencilerin konuları kendi anlama dinamiklerine uygun bulmaları öğrenmenin hızını artıracaktır (Öztaş ve Öztaş, 1999: 170).

Öğrenciler ancak anlamlı bilgi edinebilirlerse biyoloji bilgisinden günlük yaşamda yararlanabilirler (Ergezen 1996: 172). Bunun için, yeni bilgilerin öğrenciler tarafından özümşenerek alınması, önceki bilgileri ile bütünleştirerek anlamlandırılması ve zihinlerinde yapılandırılması gerekmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için de farklı öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, uygulanması ve bunların uygunluğunun belirlenmesi beklenmektedir (Kılıç ve Sağlam, 2004: 157).

Biyoloji dersi amaçlarını öğrenciye yaparak yaşayarak kazandırmayı amaçlayan laboratuvar yöntemi öğrencilerin bir bilim adamı gibi düzenli ve dikkatli çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır. Ancak bu alışkanlıkların kazandırılabilmesi için öğretmenleri öğrencileri laboratuvar dersinin önemi konusunda bilgilendirmesi ve laboratuvar dersinin önemini kavratması gerekmektedir. Bu nedenle biyoloji öğretmenlerinin öğretim yönetimine ait davranışları yerinde, zamanında ve uygun miktarda göstermeleri gerekmektedir. Laboratuvar dersine başlamadan önce laboratuvarı öğrencilerin kullanımına uygun hale getirerek, programda belirlenmiş olan ders süresinin etkili bir biçimde kullanılmasında da en büyük görev öğretmene düşmektedir. Hazır bir laboratuvara girmek her zaman öğrencinin motivasyonunu artıracaktır (Ekici, 2002: 51,52)

Çepni, Akdeniz ve Ayas (1995: 24,25) çalışmalarında MEB (1992) tarafından hazırlanan fen bilimleri programlarının amaçlarını laboratuvar kullanımı açısından inceleyerek; programı bilgi edinme yollarını öğretilmesi, tümevarım yaklaşımı yanında çoğunlukla bilimsel süreç becerileri ve teknik süreç becerilerini kullanılması ve imkansızlık halinde ise grup yada gösteri deneylerine başvurulması, yani öğrenme süreci içerisinde öğrenciler imkanlar dahilinde en aktif hale hangi yöntemle getirilebilirse o yöntemin kullanılması olarak yorumlamıştır

İnsanlar çevreleri ile sürekli etkileşim içindedirler. Bu etkileşimlerin hepsi öğrenme ile sonuçlanmaz. Dikkat etmediğimiz, kendimizi vermediğimiz çalışmalarda çok şey öğrenemeyiz. Öğrenebilmek için “öğrenme sorumluluğunu” taşımak gerekir. Bir başka deyişle kişinin istek duyacak ve gerekli hareketleri yapacak şekilde güdülenmesi zorunludur (Fidan, 1986: 129).

Öğrencilerin fenle ilgili kaynakları okumalarına ihtiyaç vardır. Fenle ilgili okunacak kaynaklardaki bilgiler öğrencileri motive etmek için ilginç olduğu kadar, her yaş grubu için uygun ve kolayca genişletilebilir nitelikte olmalıdır (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003: 22).

Ekici'nin (2001: 64,65) Şengün'den (1969) aktardığına göre, ilgi çekme ve merak uyandırma konusunda hiçbir bilim dalı biyoloji bilimi kadar elverişli olmayıp; öğrencilerde araştırıcılığı özendirme, değişen şartlarda yeni bilgi edinme ve yöntemler keşfetme, kazandığı bilgiyi kullanacağı ortamı bulabilme biyoloji dersinin sağladığı çok önemli özelliklerden sadece birkaçıdır. .

Amaç ve Önem

Bu araştırma lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sorusuna cevap aramaktadır.

İnsanların günlük yaşamında karşılaştığı birçok olay fen bilimleriyle ilgilidir. (Tezcan, 2003:1) Fen bilimlerinin önemli bir dalı olan biyoloji bilimi ise, giderek değer kazanmaktadır. Biyolojik bilimler günümüzde bilgi ve öğrenmeyi gerektiren önemli alanları içerdiğinden öğrenciler biyoloji sayesinde gelişim, beslenme, sağlık, çevre ve dünyadaki pek çok önemli gelişmeyi anlayabilmektedir (Ergezen, 1994:172). Altınok'un (2004) belirttiğine göre, ülkemizde fen derslerinin amaçlarına ulaşmaktan uzak olduğu, hatta fen öğretimi açısından pek çok ülkenin

gerisinde kalındığı görülmektedir. TIMSS 1999 gibi uluslararası karşılaştırmaları içeren çalışmalar bu durumu somut bir biçimde ortaya koymaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrenenin kendinin ve öğrenme süreçlerinin farkına varmasını gerektirir. Öğrenenin nerede hata yaptığının, öğrenebilmek için ne yapması gerektiğinin farkında olması öğrenme sürecinin etkililiğini arttıracaktır.(Ellez, 2004:22) Bir stratejinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır. (Açıkgöz, 2003:67)

Sezgin Selçuk'un (2004) belirttiğine göre, güdüler ve öğrenme stratejileri birbiriyle bağlantılıdır. Bireyin öğrenmek için dikkatini vermesi, öğrenmeyi istemesi gerekir. Bunu için de güdülü olması gerekir. Güdülü öğrenciler, yeni bilginin öncekiyle nasıl uyumlu olduğunu tahmin etmeye çalışırlar, önemli bilgiyi önemsiz olandan ayırt ederler, çabalarını düzenlerler, planlar yaparlar, amaçlar koyarlar. Az güdülü öğrenciler ise, karmaşık düşünmeyi gerektiren çabadan kaçınırlar, bilgiyi sadece tekrar tekrar okurlar Yapılacak olan bu araştırmanın amacı da, liselerde istenilen biyoloji başarısına ulaşmak için öğrencilerin kullandıkları stratejiler ve başarı güdülerindeki ilişkileri incelemektir.

Yapılan araştırmalar, fizik ve biyoloji gibi başarı oranı düşük fen derslerindeki öğrenci başarısızlığının nedeni olarak ezberleme, kopyalama gibi geleneksel öğrenme stratejilerinin kullanılması, yani öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanmamaları yada nasıl öğreneceklerini bilmemeleri göstermektedir(Sezgin Selçuk, 2004:39) Wittrock (1986) belirttiğine göre öğrenme stratejileri, başarının yanı sıra, güdü, benlik algısı ve tutum gibi duyuşsal ürünleri de etkilemektedir Öğrenme stratejilerini veya bunları nasıl kullanacağını bilmeyen öğrenciler, çok çabalasalar da başarılı olamamakta, başarısızlıklarının nedeni olarak yetenek durumlarını yada öğretmenlerini görmekte, haksızlığa uğradıklarını düşünmektedirler (Meltzer ve ark., 2001)

Bu araştırma ile biyoloji dersinde strateji kullanımı ve başarı güdüsü arasındaki ilişkiler incelenecektir. Başarı oranı düşük olan biyoloji derslerinde, öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullanması gerektiğine yönelik ipuçları vermesi bakımından önemli olması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt Problemler

Yukarıda ifade edilen problemi çözüme kavuşturabilmek için belirlenen alt problemler şunlardır:

- 1) Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ne düzeydedir?
- 2) Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri onların;
 - (a) Cinsiyetlerine,
 - (b) Biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine,
 - (c) Öğrenim gördükleri okul türlerine,
 - (d) Bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına,
 - (e) Okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına,
 - (f) Annelerinin öğrenim durumlarına,
 - (g) Babalarının öğrenim durumlarına,
 - (h) Ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ne düzeydedir?

4) Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü onların;

- (a) Cinsiyetlerine,
- (b) Biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine,
- (c) Öğrenim gördükleri okul türlerine,
- (d) Bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına,
- (e) Okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına,
- (f) Annelerinin öğrenim durumlarına,
- (g) Babalarının öğrenim durumlarına,
- (h) Ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre anlamlı bir

farklılık göstermekte midir?

5) Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğindeki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

1. Öğrenciler her iki ölçekte de yer alan maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

2. Uygulamada kullanılan ölçme araçları araştırmanın amacına uygundur.

3. Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında İzmir İli Konak ilçesi lise birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma M.E.B.'e bağlı resmi gündüzlü liselerle sınırlıdır.

Tanımlar

Biyoloji: İnsanın kendisini ve çevresindeki canlı-cansız tüm varlıkları inceleyen bilim dalıdır (Ekici, 2002: 50).

Öğrenme Stratejisi: Bireyin öğrenme sırasında bilginin kodlanmasını, depolanmasını, düzenlenmesini ve tekrar ona ulaşmasını etkileyen; yani öğrencinin öğrenme boyunca meşgul olduğu ve bilgi işleme sürecini etkileyen davranış ve düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer, 1986: 315)

Başarı Güdüsü: İyi iş yapma yada bir kusursuzluk standartlarıyla rekabet etmenin önemli olduğu eylemlere yönelme olarak tanımlanabilir (Can, 1985).

BÖLÜM II

İlgili Yayın Ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile doğrudan yada dolaylı olarak ilgili olan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Biyoloji İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Kaya ve Gürbüz (2002) çalışmalarında Erzurum il merkezindeki 14 lise ve 11 meslek lisesinde biyoloji dersi alan 351 lise ve 234 meslek lisesi öğrencisine anket uygulayarak biyoloji öğretiminin sorunlarına ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonucunda, lise ve meslek liselerinde en önemli görülen sorunlar “sınıflar çok kalabalıktır”, “laboratuvar araçları yetersizdir”, “üniversiteye girişte biyoloji dersinin ağırlığı azdır”, “ biyoloji derslerinde uygulama eksikliği mevcuttur”, “biyoloji dersinin önemini yeterince bilmiyorum” ve “biyoloji dersi ezbere dayanır” şeklinde sıralanmaktadır.

Öztaş ve Öztaş (1999) çalışmalarında farklı eğitim seviyelerindeki öğrenci gruplarının Biyoloji eğitiminde öğrenme güçlüğü çektikleri baz temel kavramların öğrenciler tarafından nasıl algılandığının araştırılması ve karşılaşılan sorunların çözüm yollarının araştırılması amacıyla; 92 Biyoloji Bölümü, 73 lise ve 66 ilköğretim son sınıf öğrencisine çoğunluğu hücre ile ilgili toplam yedi kavram verilerek bunları büyükten küçüğe doru sıralamaları ve anlamını biliyorlarsa kısaca açıklamaları istenmiştir.

Elde edilen bulgular öğrencilerin çoğunluğunun biyolojik terimlerin yapı ve fonksiyonlarını bilmelerine rağmen terimler arasında ilişki kurmakta zorlandıklarını

göstermektedir. Buna göre, her türlü eğitim seviyesinde temel biyoloji kavramlarının koordinasyonlu bir şekilde öğretilmesine yeterince dikkat edilmediği ve soyut kavramların modelleme yapmadan, deneysel boyutlarda öğretilmemesinin terimler arası ilişkilerin anlaşılmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir.

Yüzbaşıoğlu ve Atav (2004) çalışmalarında, orta öğretim kurumlarında biyoloji öğrenimi görmüş öğrencilerin günlük yaşamla ilgili biyoloji bilgilerini günlük yaşama uygulayabilme durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Günlük yaşamla ilgili biyoloji konularını içeren bir biyoloji bilgi testi ve biyoloji dersinde kazanılan davranışların günlük yaşamda uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek H. Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 182 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bireylerin günlük yaşamla ilgili biyoloji konularında yanlış ve yetersiz bilgiye sahip oldukları ve olumsuz davranışlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu duruma, biyoloji programındaki eksikliğin yanısıra, toplumun gelenek, görenek ve adetlerinin de etki ettiği görülmüştür.

Yaman, Dervişoğlu ve Soran (2004) yaptıkları araştırmada orta öğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin cinsiyete ve sınıf seviyesine göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrencilerin en çok ilgi duydukları dersler sırasıyla bilgisayar, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve biyoloji iken; kız öğrenciler sırasıyla en çok bilgisayar, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, Türk dili ve edebiyatı derslerine ilgi duymaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, biyoloji dersine ilgi hem kız hem de erkek öğrencilerde Lise 1'den itibaren azalmaktadır. Araştırmacılar bu durumu, deney ve gözleme dayalı işlenmesi gereken biyoloji dersinin genellikle düz anlatım yöntemiyle verilmesi ve dolayısıyla da bu dersin bir ezber dersi olarak algılanmasına ve ilgide azalmaya neden olmasına bağlamaktadır.

Kılıç ve Sağlam (2004) çalışmalarında biyoloji kavramlarının anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlayacağı öngörülen kavram haritalarını kullanmış ve biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına olan

etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin oluşturduğu kontrol grubunda öğretim düz anlatım yöntemiyle, deney grubunda ise kavram haritası kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri geliştirilen başarı testi ile toplanmış ve sonucunda elde edilen bulgulara göre, kavram haritası ile öğrenim gören öğrencilerin, düz anlatım yoluyla öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve öğrenmenin deney grubunda daha kalıcı olduğu görülmüştür

Dervişoğlu, Yaman ve Soran (2004a) çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine ve biyoloji konularına ilgilerinin cinsiyete ve sınıf seviyesine göre nasıl değiştiğini incelemiştir. Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden seçilmiş ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin örneklem teşkil ettiği araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin en fazla ilgi duydukları konular evrim, insan biyolojisi, canlılarda davranış ve üreme iken; erkek öğrenciler en fazla üreme ve evrim konularına ilgi duymaktadırlar. Sınıflara göre anlamlı farkın bulunduğu konular ise sistemler ve büyüme ve gelişmedir. Biyoloji erkek öğrencilerin ilgi duydukları dersler arasında 5. sırada yer alırken, kız öğrencilerde 7. sırada yer almaktadır.

Gülbüz ve Sülün (2004) yaptıkları çalışmada Türkiye'de biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının niteliklerini incelemiş ve araştırmaya 11 eğitim fakültesindeki biyoloji öğretmenliğinde öğrenim gören 278 I. Sınıf öğrencisi ve toplam 15 ildeki orta öğretim kurumlarında görev yapan 512 biyoloji öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin istenilen bilgi ve becerileri biyoloji öğretimi sırasında tam olarak kazanamadıkları gözlenmiş; öğretmenlerin ise bu bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırdığını düşünmeleri öğretim sırasında öğrencileri tam olarak değerlendiremediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılıklara rağmen her iki grup da eksikliği daha çok biyoloji öğretiminde görmektedir.

Araştırmada biyoloji dersinin ezber dersi olması yönündeki madde hariç, biyoloji ile ilgili kavram, olgu, ilke ve genellemeler bilgisinin oluşması; laboratuvar çalışmalarının, araştırmaya sevk ederek bilimsel düşünmenin öğrenilmesi;

öğretilecek konunun özelliklerine göre öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi; biyoloji öğretiminin araştırmacı düşünceye sevk etme durumu; gözlem, bilgi ve verileri göz önüne alınarak analiz edilmesi; çalışılan problemleri bilimsel yöntemle çözerek doğru sonuca ulaşılması; biyoloji dersinin ezber dersi olduğuna inanma durumu; biyoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme durumu gibi diğer tüm maddelerde öğretmenlerin cevaplarının ortalamaları öğrencilerden daha yüksektir. Bunun anlamı, öğretmenler biyoloji öğretimi konusunda öğrencilere oranla daha olumlu düşünmektedirler. Sadece ölçme değerlendirme ile ilgili olan. maddede, öğretmen ve öğrencilerin cevaplarının ortalaması birbirine çok yakın olup “orta” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Dindar (1999), Ankara ili lise öğrencilerinin biyoloji öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini almak için 25 lisede 510 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin % 85’i anlatım yönteminin, % 45’i soru-cevap ve problem çözme yöntemlerinin sık kullanıldığını ifade etmiştir. Biyoloji öğretiminde rolü çok önemli olmasına rağmen, öğrencilerin ancak % 8,8’i laboratuvar yönteminin kullanıldığını belirtmiştir. Ve yine öğrencilerin ancak % 3’ü, biyoloji öğretimi için önemli olan gezi-gözlem yöntemine yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Kılıç, Kaya ve Türkmen (2005) çalışmalarında 2003 ÖSS biyoloji sorularını madde güçlüğü ve kavram yanılgısı yönünden değerlendirmek amacıyla, bu soruları Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji, Kimya ve Fen Bilgisi Anabilim dallarında bulunan toplam 128 öğrenciye uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 2003 biyoloji soruları madde güçlüğüne göre üç kategoride toplanmıştır. Zorluk derecesi yüksek olmayan birinci grup sorular bilgi ve kavrama düzeyinde olup başarı yüksek; ikinci grup sorular uygulama, analiz ve sentez düzeyinde olup başarı daha düşük; üçüncü grup sorular ise bilimsel düşünceyi yoklayan değerlendirme düzeyindeki sorular olup algılaması daha güçtür. Özellikle fotosentez, metabolizma ve ekoloji konularında akıl yürütme ve yorum gibi kişisel becerilerin gerekliliği elde edilen sonuçlardan anlaşılmıştır.

Ekici (2002) çalışmasında biyoloji dersinde uygulanan laboratuvar dersini alan öğrencilerin, öğretmenlerin öğretim yönetimi davranışlarına ilişkin beklentilerini tespit etmek amacıyla Ankara ili merkez ilçelerine bağlı farklı liselerde kayıtlı 308 öğrenciye “Öğretmenin Öğretim Yönetimi Davranışlarını Değerlendirme Formu”nu uygulamıştır. Elde edilen cevaplar, biyoloji laboratuvar derslerinde öğrencilerin öğretmenlerinden amaçlar konusunda öğrenciyi bilgilendirme, öğrenciyi motive etme, öğrencilere dönüt verme gibi birtakım öğretim yönetimi davranışlarını beklediklerini ortaya koymuştur.

Ekici (2001) çalışmasında biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar derslerinde öğrencilerden bekledikleri davranışları belirlemek amacıyla, açık uçlu iki sorudan oluşan bilgi toplama formunu 87 biyoloji öğretmenine uygulamıştır. Araştırmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar derslerinde öğrencilerden göstermelerini bekledikleri en önemli davranış laboratuvar dersinin önemini kavrama olup; ayrıca bu davranışların öğrenciler tarafından gösterilememesinin en önemli nedenleri de öğrencilerin laboratuvar dersinin önemi konusunda bilinçlendirilmemiş olmaları ve üniversiteye giriş sınavı kaygısı içinde olmaları nedeniyle laboratuvar dersini vakit kaybi olarak algılamaları olarak belirtilmiştir.

Hevedanlı, Oral ve Akbayın (2005) çalışmalarında ortaöğretim biyoloji dersinde işbirlikli öğrenme, tam öğrenme, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla; Diyarbakır il merkezinde bulunan Ziya Gökalp Lisesi’nde birinci sınıfa giden dört sınıftan birinde geleneksel öğretim yöntemi, diğer üç sınıfta ise sırası ile işbirlikli öğrenme, tam öğrenme, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yöntemleri kullanılarak “Canlıların Temel Bileşenleri” ünitesini iki ay süre ile işlemiştir. Denenen tüm öğretim yöntemleri kendi içlerinde karşılaştırıldıklarında araştırmada kullanılan öntest-sontest kontrol grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuş; birbirleri ile karşılaştırıldıklarında ise sontest puanları bakımından tam öğrenme ve tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme, erişim puanları bakımından da

işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemine göre başarıyı daha fazla etkilediği gözlenmiştir.

Ergezen (1996;176) orta öğretimde değişik yaş grubundan öğrenciler üzerinde “biyolojik sistemlerde enerji akışı”na ait sahip oldukları kavramları saptamak amacıyla yaptığı çalışmasında, orta öğretimde biyoloji öğretiminin öğrenciyi kalıcı ve yaratıcı öğrenmek yerine, ezberlemeye yönelttiğini gözlemiştir. Kalıcı, uygulanabilir, araştırmaya ve yaratıcılığa yönlendirici biyoloji bilgisinin ancak öğrencinin aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşımla mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Gülay ve Ergezen’in (2001) üniversitede Genel Biyoloji derslerini tamamlayan öğrencilerin ileri yıllarda alacakları Biyoloji derslerine temel olan biyoloji kavramları açısından hazırbulunuşluklarını ve buna etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada örnekleme 1998–1999 öğretim yılında İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde bulunan 11 fakültenin Biyoloji bölümü ve Biyoloji Eğitimi Anabilim dalı 1. sınıflarında okuyan 369 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada yöntem olarak öncelikle Genel Biyoloji derslerinde öğretilen konuların sonraki biyoloji derslerine temel olacak kavramların haritaları hazırlanmış; bu haritaların incelenmesi ile seçilen kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmişliğini ölçen 20 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir. Ayrıca hazırlanan 12 soruluk bir anket ile öğrencilerin öğrenmelerine etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmış ve her test grubundan rastgele seçilen bir grup öğrenci ile de mülakatlar yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; Genel Biyoloji derslerinde öğrenmenin veya ileri derslere temel oluşturacak bilginin tam olarak kazanılmamasının nedenleri arasında çok sayıda öğretim elemanı ile yapılan derslerde öğretim birliğinin sağlanamamış olması, çağdaş ve çeşitli öğretim yöntemlerinin uygulanamaması, derse yardımcı Türkçe kaynak eksikliği, öğrencilerin yabancı dilde kaynak kullanamamaları ve öğrencilerin derslere isteksizliği gözlenmiştir.

Ocak, Kıvrak ve Özay (2005) çalışmalarında liselerdeki biyoloji derslerinde laboratuvar uygulamalarının yeterli derece kullanılıp kullanılmadığı, bu konuda karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bunların başlıca sebeplerinin saptanması amacıyla Erzurum’da bulunan 10 tane lisedeki toplam 40 öğretmene 19 soru içeren bir anket uygulamıştır. Sonuç olarak da laboratuvarın ve kullanımlarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çoğu süre azlığı ve sınıfların kalabalık olmasını laboratuvarın istenmemesine sebep olarak gösterirken, bir yandan da öğrencilerin laboratuvar uygulamalarından hoşnut oldukları görüşündedir.

Öğrenme Stratejisi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Gökdere ve Keleş (2004) çalışmalarında fen bilgisi müfredatında yapılan değişikliklerin ders kitaplarının niteliklerine ve öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını kullanma derecelerine olan etkilerini araştırmışlardır. Araştırma özel durum çalışması yaklaşımı kapsamında anket yöntemi kullanılarak, 17 fen bilgisi öğretmeni ve ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf seviyesindeki toplam 240 öğrenciye iki yıl ara ile uygulanmıştır.

Araştırma süresince müfredatta gözlenen değişikliğin öğretmen ve öğrencilerin ders kitabını kullanma derecelerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler fen bilgisi ders kitaplarını genellikle kendilerinin yönlendirmesiyle kullanmaktadır. Öğrenciler ise ödev hazırlama, derse ön hazırlık, sınava çalışma, konu tekrarı gibi farklı durumlarda ders kitabına başvurduklarını belirtmektedirler. Kitapta önemli cümlelerin altını çizme hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından sıkça kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada dikkati çeken önemli bir nokta ise, öğrenciler okuma ve daha sonra özet çıkarma yada sayfa kenarına not düşme gibi yöntemleri eski fen bilgisi ders kitaplarında daha fazla kullanmaktadırlar. Bu da öğrencilerin kendilerini sıkmayacak, üzerinde rahatlıkla not alabilecekleri ve istedikleri şekilde çalışabilecekleri kitapları daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

Çiftçi (1998) çalışmasında lise 1. sınıf öğrencilerinin matematik dersini çalışırken hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve matematik dersindeki akademik başarılarını kullandıkları öğrenme stratejilerinin ne oranda açıkladığını ortaya çıkarmak amacıyla, 1997 – 1998 öğretim yılında TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Lise 1. sınıflarından random olarak seçilmiş 6 şubede bulunan 179 öğrenciye “Matematik Başarı Testi” ve “Matematikte Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği” uygulamıştır.

Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırma sonucunda; tekrarlama stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı genellikle ve ara sıra, anlamlandırma stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı nadiren ve hiçbir zaman, yürütücü biliş stratejisinin göstergesi olan davranışları kullanma oranı ise her zaman ve genellikle seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tekrarlama ve anlamlandırma stratejilerinin matematikteki akademik başarıyı açıklama derecesi anlamlı bulunurken; yürütücü biliş stratejisinin açıklama derecesi ise anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca, tekrarlama stratejisi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ters yönde bir ilişki, anlamlandırma stratejisi ile doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri matematik başarılarını hiç açıklamamaktadır.

Talu (1997) 10. sınıf öğrencilerinin hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını, akademik başarılarının kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini, ortak derslerdeki başarılarının kullandıkları öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin alanlarına göre değişip değişmediğini araştırmıştır. 10. sınıftaki 88 öğrenci üzerinde tarama yöntemi ile yürütülen araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenme Stratejisi Ölçeği” ile toplanmış; öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede ise I. dönem ortak derslerine ait karne notu ortalamaları kullanılmıştır.

Araştırma verilerine göre örneklem grubunun %52’si anlamlandırma stratejisini, %41’i tekrar stratejisini ve %7’si de örgütleme stratejisini kullanmaktadır. Kullanılan öğrenme stratejileri ile karne notları ortalamaları

arasındaki fark anlamlı olup bu farkın tekrar grubu lehine olması, tekrar stratejisinin karne notu başarısına daha etkili olduğu sonucunu vermektedir.

Geometri, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce ve Fransızca derslerindeki karne notu ortalamaları için tekrar stratejisi kullanan grup ile anlamlandırma stratejisi kullanan grup arasındaki farklar anlamlı olmayıp bu derslerdeki başarı öğrencilerin kullandıkları stratejiye göre değişmediği görülmüştür. Buna karşılık, tekrar stratejisi kullanan grubun Psikoloji ve Tarih derslerindeki karne notu ortalamaları ile anlamlandırma stratejisi kullanan grubun aynı derslere ait karne notu ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bu farkın tekrar stratejisi kullanan gruplar lehine olması nedeniyle, Psikoloji ve Tarih derslerinde tekrar stratejisinin karne notu başarısına daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan Türkçe – Matematik, Sosyal ve Fen şubelerindeki öğrencilerin alanlarına göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değişmediği gözlenmiştir.

Özkan (2005) çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2004 – 2005 eğitim öğretim yılında İzmir İlinin Karşıyaka İlçesindeki İmbat İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 118 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülen tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma verilerinin toplanmasında 25 maddelik “Strateji Ölçeği” ve 20 maddelik “Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenme stratejileri İmbat İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumların kazandırılmasında % 66 düzeyinde etkilidir.

Şire (1999) çalışmasında öğrencilerin sınıf içinde ve dışında İngilizce dersi çalışırken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Bu stratejileri bilişüstü, bilişsel ve sosyal/duyuşsal olmak üzere üç ana grupta incelemiştir. Başarılı ve başarısız öğrencileri kullandıkları dil öğrenme stratejileri açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmada, öğrenciler İngilizce dersi dönem sonu not ortalamalarına göre başarılı ve başarısız olmak üzere gelişigüzel iki gruba ayrılmıştır. 28 tane kapalı uçlu madde içeren ve tamamıyla Türkçe hazırlanmış bir anket Adana

Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulunda 100 öğrenciye verilmiştir. Öğrencilerin anketteki her bir madde için “Evet”, “Hayır” ve “Emin Değilim” seçeneklerinden birini işaretleyerek kendi stratejilerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler başarılı ve başarısız öğrenciler arasında bazı stratejiler açısından önemli değişiklikler olduğu görülmüştür.

Oğuz (1999) derste not almanın öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullandığı çalışmasında, 1997–1998 öğretim yılının güz döneminde Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrenim gören 183 birinci sınıf öğrencisine kendi hazırladığı öğrenme düzeyi testini uygulamıştır.

Araştırma sonucunda, not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan ve bu notları gözden geçiren öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersti izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın ikinci deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir. Not alma eğitiminden geçirilen fakat derste aldığı notları gözden geçirmeyen öğrenciler ile not alma eğitimi almadan dersti izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki fark ise anlamlı değildir. Not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan dersti izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması da araştırma bulgularındandır.

Öztürk’ün (1995) araştırmasında amaç, “dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejiler” gibi genel öğrenme stratejilerini öğrencilerin çalışmalarında ne derecede kullandığını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumların neler olduğunu saptamaktır.

Araştırmaya denek olarak Gazi Üniversitesine bağlı Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesinden tesadüfi yöntemle seçilen 326 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Genel öğrenme stratejilerinin kazandırılmasında üniversitenin etkisini önlemek için veriler öğretim yılının başında toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını saptamak için “Genel Öğrenme

Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla ilişkili durumları saptamak için de “Anket Formu” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ÖSS puanlarına ve lise diploma notlarına ulaşmak için fakültelerin öğrenci işleri bürolarında bulunan öğrenci dosyalarından faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin %55’i çalışmalarında öğrenme stratejilerini “oldukça sık” kullanmaktadır. Tekrar ve duyuşsal stratejilerin ilkökul, ortaokul ve lisedeki öğretmenler tarafından sıklıkla; diğer stratejilerin ise nadiren vurgulandığı ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Aile bireylerinin öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etme durumları oldukça düşük olup, en fazla kullanılan rehberlik türü “ders çalışması için öğrenciyi uyarma”dır. Aile bireylerinin eğitim düzeyleri ile öğrencinin çalışmasına rehberlik etme dereceleri ve kullanılan rehberlik türleri arasındaki ilişki anlamlıdır. Aile bireylerinin rehberliği ile öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında yine anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ÖSS puanları ile çalışmalarında zihne yerleştirme stratejisini kullanmaları arasında ve lise diploma puanları ile çalışmalarında tekrar stratejisini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması oldukça önemlidir.

Somuncuoğlu (1996) “Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmada öğrencilerin belirli bir dersteki bazı öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, araştırma örneklemini 1996 bahar döneminde Orta Doğu Teknik Üniversitesinde verilen Eğitim Psikolojisi Dersini alan öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırma verileri, öğrencilerin kullandıkları yüzeysel bilişsel, anlamlı bilişsel ve bilişyönlendirici öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler ve öğrencilerin başarı algıları ile ilişkisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin anlamlı bilisel stratejilerini diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ve sadece anlamlı

bilişsel ve bilişyönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yetkinlik yöneliminin anlamlı bilişsel ve bilişyönlendirici stratejileri kullanmak ile, sosyal benlik ve minimum çalışma yönelimlerinin ise yüzeysel bilişsel stratejileri kullanmakla ilişkili olduğu saptanmış ve bu sonuçlar öğrencilerin bir derste anlamlı ve bağımsız öğrenme işlemleri gerçekleştirmelerinde yetkinlik yönelimli olmalarının önemli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Gümüş (1997) çalışmasında ilköğretim okullarının 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersinde, temel soru kökleri ve kılavuzlu soruların işe koşulmasının, üst ve alt sosyo- ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin erişisi, öğrenmelerinin kalıcılığı ve akademik benliği üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırma, 1995 – 1996 öğretim yılının I. yarısında, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ve üst sosyo-ekonomik düzeyde (SED) kabul edilen Halide Edip Adıvar ve Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulları ile Yenimahalle ilçesinde bulunan alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu kabul edilen Abdi İpekçi ve Anadolu İlköğretim Okullarından seçilen altı sınıfla yürütülmüştür. Uygulama öncesinde gruplar ve öğretmenleriyle ilgili verilerin toplanması amacıyla sosyo-ekonomik düzey anketi, genel yetenek testi, akademik benlik kavramı ölçeği ve okuduğunu anlama testi sonuçları elde edilmiştir. Araştırma, Hayat Bilgisi dersinin “Çevremizi Tanıyalım” ve “Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk” üniteleri ile sınırlandırılmıştır. Her iki SED’de bulunan kontrol grupları geleneksel öğretimini sürdürürken deney gruplarından birinde (D1) temel soru kökleri, diğerinde ise (D2) kılavuzlu sorular çerçevesinde öğretim yürütülmüştür.

Araştırma denenceleri çerçevesinde üst SED grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında kavrama düzeyindeki öğrenmelerde, öğrenmelerin kalıcılığı ve akademik benlik kavramı bakımından farkın anlamsız olduğu sonucuna; alt SED grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında bilgi düzeyindeki öğrenmelerde, uygulama düzeyindeki öğrenmeler, öğrenmelerin kalıcılığı ve akademik benlik kavramı bakımından farkın anlamsız olduğu sonucuna varılmıştır. Üst ve alt SED

grupları bir arada karşılaştırıldıklarında ise toplam öğrenmelerde, üst SED’den D1 ve alt SED’den de D2 grupları lehine olmak üzere farkın genelde anlamlı; bilgi düzeyindeki öğrenmelerde, toplam öğrenmelerdekine benzer biçimde farkın genelde anlamlı; kavrama, uygulama düzeyindeki öğrenmeler, öğrenmelerin kalıcılığı ve akademik benlik kavramı bakımından farkın anlamsız olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular, yürütücü biliş strateji eğitimi alan grupların kontrol gruplarına göre genelde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Güral’ın (2000) çalışmasındaki amacı; öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerleri ve program geliştirmecilerin hazırlamış olduğu materyaller yoluyla, strateji eğitimine yönelik etkinlikleri günlük ders programı içerisinde yer alması için yönlendirildiği destekleyici bir ortamda, öğrencilerin okuma yeteneklerinin “bilişsel” ve “biliş ötesi” stratejilerde verilen eğitimden nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerin hangi “bilişsel” ve “biliş ötesi” stratejilerin vurgulandığı konusundaki görüşlerinin ve öğrencilerden alınan kişisel verilerin bu görüşlerle ne derece tutarlı olduğu bulunurken, “etkin” ve “daha az etkin” okuyucuların strateji tercihleri arasındaki farklılıklar da dikkate alınmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’ndan 97 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 28 okutman katılmıştır. Verilerin toplanmasında bir öğrenci, bir öğretmen anketi ve öğrencilerin final sınavı sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin almış oldukları strateji eğitiminin etkin olmadığı ve iki öğrenci grubu arasında strateji kullanımı farklılıklarının bulunduğu gözlenmiştir.

Keskil (1998) çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamak ve daha az başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejilerle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde hazırlık sınıfını tamamlamış 96 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Kullanılan stratejiler arasında önemli farklılıklar gözlemlenirse, bir grup öğrenciyi daha başarılı olmaya yönelten stratejiler, belki daha az başarılı gruba da öğretilabilir diye düşünülmektedir. Hedefe ulaşabilmek için bir grup öğrencinin kendilerine ders yılı başında ve ders yılı sonunda verilen yeterlik testi sonuçları kullanılmış ve öğrencilerin İngilizce düzeylerinde ne kadar ilerleme

olduğu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci test sonuçları arasındaki puan farkı öğrencilerin daha başarılı ve daha az başarılı olarak gruplandırılabilmesini sağlamıştır. Öğrencilerin tümüne verilen bir anket sayesinde ise farklı grupların öğrenme süreci boyunca kullandıkları stratejiler ortaya çıkarılmıştır.

Yüksel ve Koşar (2001) çalışmalarında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin ders çalışırken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarını, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin bölümlere ve mezun olduğu okul türüne göre farklılık gösterip göstermediklerini incelemişlerdir.

Araştırma, 1999 – 2000 öğretim yılında Eğitim Bilimleri Bölümü, Yabancı Diller Bölümü ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ikinci sınıfına devam etmekte olan toplam 159 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ders çalışırken öğrenme stratejilerini genelde sıkça kullandıkları, ancak ezberleme ile ilgili stratejiler ile hatırlama stratejilerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dille eğitim yapan liselerden mezun olan öğrencilerin ezberleme ile ilgili stratejileri daha sık kullandıkları, mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ise fazla çaba gerektiren strateji kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Kaydu ve Buldur (2005) çalışmalarında ortaöğretim kurumları 1. sınıflarında coğrafya dersinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma 2003 – 2004 öğretim yılının I. yarısında Adana ili Seyhan ilçesi Selçuklu Lisesi 9. sınıflarını kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Birbirine denk altı sınıftan, random atama yoluyla deney ve kontrol grupları olmak üzere iki sınıf seçilmiştir. Kontrol grubunda bir ünite boyunca geleneksel yöntem olan tekrar stratejisi uygulanarak ders anlatılmış ve öğrencilerden bu yöntemle çalışılması istenmiştir. Deney grubunda ise yine aynı ünite, anlamlandırma stratejisine uygun olarak işlenmiştir.

Araştırma sonucunda, anlamlandırma stratejisiyle ders işleyen deney grubunun geleneksel stratejiyle (tekrar) ders işleyen kontrol grubuna göre başarılarının daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre ise, yine deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Anlamlandırma stratejisiyle ders işlenen grubun başarı ve kalıcılık seviyeleri de kontrol grubundan anlamlı farklılık göstermiştir.

Tay (2004) çalışmasında anlamlandırma stratejilerinin Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenmede sağlayacağı kolaylığı ortaya koyarak bu stratejilerin önemini vurgulamak istemiştir. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin öğrenciler tarafından nasıl kullanılabileceği örneklerle açıklamış ve bu stratejilerin kullanılması ile Sosyal Bilgiler Dersinin ezber dersi olmaktan kurtulacağını belirtmiştir. Ayrıca, anlamlandırma stratejileri yoluyla öğrenilen Sosyal Bilgiler konularının gelecek eğitimlerde de kullanılma şansının artacağını vurgulamıştır.

Başarı Güdüsü İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Green (1995), iş türü, iş statüsü ve cinsiyetin başarı güdüsü üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 264 kişi katılmıştır. Araştırmada veriler Helmreich ve Spence tarafından geliştirilen İş ve Aile Uyum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde çoklu varyans analizi kullanılmış ve öğretmenlerin başarı güdülerinin diğer mesleklere göre daha yüksek olduğu ve bayanlar lehine cinsiyete göre değişiklikler gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Umay (2002) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeyleri, değişimi ve değişimi etkileyen faktörler araştırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Başarı Güdüsü Ölçeği Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında 1998 yılından itibaren her yıl yeni başlayan 229 öğrenciye uygulanarak ön ölçümler toplanmış ve 2002 yılında ölçek aynı öğrencilere tekrar uygulanarak son ölçümler alınmıştır. Ön ve son ölçümler

arasında anlamlı bir fark olduğu fakat programa yeni başlayan öğrencilerin başarı güduları arasında yıllara göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya koyulmuştur.

Platow ve Shave (1995), bireylerin kişisel ve kişisel olmayan sosyal değerlere uyumlarını araştırmışlardır. Araştırmaya California Üniversitesinde öğrenim gören 49 kadın, 39 erkek toplam 88 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda temel sosyal değerleri yarışma ve bireysellik olan öğrencilerin işbirlikli sosyal değerleri olan öğrencilere göre daha düşük başarı güdüsüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Altınok (2004a) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumları ve başarı güduları; Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarının başarı güduları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma ilköğretim 5. sınıfa devam eden 1042 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının, öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarını ve başarı güdülerini etkilediğini, bu etkinin cinsiyete göre değişmediğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarının başarı güdülerini etkilediği ve Fen Bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumun erkeklerin başarı güdüsünü daha olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Altınok'un (2004b) çalışmasının amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerini ve güdü düzeyleri ile fen başarısı ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma ilköğretim 5. sınıfa devam eden 1042 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veriler başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmış, öğrencilerin fen başarı durumları bir önceki dönem aldıkları notlara göre belirlenmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin başarı güdüsünün orta düzeyde olduğunu, fen başarısı ile güdü arasında yüksek ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kız öğrencilerin güdülenmişlik düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, başarısızlığın erkek öğrencilerin güdüsünü daha olumsuz etkilediği saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler konularında bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli araştırmalarından genel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimini açıklayan araştırma yaklaşımlarıdır (Kaptan, 1998: 59). Tarama modelleri çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003: 79).

Araştırmada öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü saptanıp, bu strateji ve güdülerin bazı değişkenlere göre betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma için gerekli veriler bu amaçla geliştirilen ölçme araçlarından elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü bağımlı; cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumları, ailelerin mali durumu ve aylık geliri, biyoloji öğretmenlerinin

cinsiyeti, bir önceki dönem biyoloji başarı notu, okul dışında biyoloji dersine destek alma durumu bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Ancak öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü arasındaki ilişki incelenirken bu iki değişken bağımsız olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2005–2006 öğretim yılında İzmir İli Konak İlçe Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarındaki 9. sınıf öğrencileridir İzmir İli Konak İlçesinde 79 adet ortaöğretim okulu vardır. Bunlar genel lise (genel ve yabancı dil ağırlıklı), anadolu lisesi, meslek lisesi (genel ve anadolu meslek) ve özel lise (genel, anadolu ve fen) gibi türlere ayrılmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, oranlı küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Küme örnekleme evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemedir (Karasar,2003: 112).

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken Konak İlçe Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarından 8 adet genel lise (4 adet genel ve 4 adet yabancı dil ağırlıklı), 3 adet anadolu lisesi, 8 adet meslek lisesi (4 adet genel ve 4 adet anadolu meslek) ve 5 adet özel lise (1 adet genel ve 2 adet anadolu ve 2 adet fen) alınmıştır.

Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarından örneklem oluşturacak 24 okulun belirlenmesinde ve bu okullarda okuyan 9. sınıf öğrencilerinden araştırma ölçeklerinin uygulandığı öğrencilerin belirlenmesinde tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Lise türleri göz önünde bulundurularak okuyan 9. sınıf öğrencilerine ölçekler ulaştırılmıştır. Geri dönen anketler içinden bazıları çeşitli nedenlerle geçersiz sayılmış, 583 anket ise değerlendirmeye alınmıştır.

Bu çalışmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgiler anketine göre dağılımı aşağıda verilmektedir:

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo-1’de verilmektedir.

Tablo-1
Örneklem Grubunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	332	56,9
Erkek	251	43,1
Toplam	583	100

Tablo-1 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin % 56,9’unun kız, % 43,1’inin erkek olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo – 2’de verilmektedir.

Tablo – 2
Örneklem Grubunun Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Biyoloji Öğretmeni	n	%
Bayan	514	88,2
Bay	69	11,8
Toplam	583	100

Tablo-2 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin % 88,2’sinin bayan, % 11,8’inin bay olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre dağılımı Tablo-3’te verilmektedir.

Tablo-3
Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Özel Liseler		
Özel Fatih Lisesi (Genel)	12	2,1
Özel Fatih Lisesi (Anadolu)	11	1,9
Özel Tevfik Fikret Lisesi (Anadolu)	9	1,5
Özel Fatih Lisesi (Fen)	12	2,1
Özel Tevfik Fikret Lisesi (Fen)	11	1,9
Özel Liseler Toplam	55	9,5
Genel Liseler		
İnönü Lisesi (Genel)	27	4,6
Namık Kemal Lisesi (Genel)	43	7,3
Eskiizmir Naci Şensoy Lisesi (Genel)	33	5,6
Karataş Lisesi (Genel)	29	5,0
Genel Toplam	132	22,5
İnönü Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)	28	4,8
Namık Kemal Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)	29	5,0
Eskiizmir Naci Şensoy Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)	29	5,0
Karataş Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)	14	2,4
Yabancı Dil Ağırlıklı Toplam	100	17,2
Genel Liseler Toplam	232	39,7
Anadolu Liseleri		
İzmir Atatürk Anadolu Lisesi	22	3,8
Konak Hürriyet Anadolu Lisesi	21	3,6
İzmir Kız Lisesi (Anadolu)	22	3,8
Anadolu Liseleri Toplam	65	11,2
Meslek Liseleri		
Mersinli Endüstri Meslek Lisesi	33	5,6
Çınarlı Endüstri Meslek Lisesi	36	6,2
Cumhuriyet Nevvar Salih İşgören Meslek Lisesi	36	6,2
İzmir Ticaret Meslek Lisesi	27	4,6
Genel Toplam	132	22,6
Mersinli Anadolu Teknik Lisesi	22	3,8
Çınarlı Anadolu Teknik Lisesi	20	3,4
Cumhuriyet Nevvar Salih İşgören Anadolu Meslek Lisesi	29	5,0
İzmir Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	28	4,8
Anadolu Meslek Toplam	99	16,9
Meslek Liseleri Toplam	231	39,7
Toplam	583	100

Tablo-3'te örneklem grubunun okullara göre dağılımı görülmektedir. Tablodan da anlaşılabacağı gibi toplam 583 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu

ölçeklerden % 9,5'i özel lisede, % 39,7'si genel lisede, % 11,2'si anadolu lisesinde ve % 39,7'si meslek lisesinde okuyan 9. sınıf öğrencilerine uygulandığı görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre dağılımı Tablo-4'te verilmektedir.

Tablo – 4
Örneklem Grubunun Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına
Göre Dağılımı

Başarı Notu	n	%
Pekiyi	75	12,9
İyi	161	27,6
Orta	165	28,3
Geçer	99	17,0
Zayıf	83	14,2
Toplam	583	100

Tablo-4'teki veriler incelendiğinde, örneklemde yer alan öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarının % 12,9'u Pekiyi, % 27,6'sı İyi, % 28,3'ü Orta, % 17,0'ı Geçer ve % 14,2'si Zayıf not olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre dağılımı Tablo-5'te verilmektedir.

Tablo – 5
Örneklem Grubunun Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma
Durumlarına Göre Dağılımı

Destek	n	%
Uzman desteği	79	13,6
Uzman harici destek	26	4,4
Destek almıyor	478	82,0
Toplam	583	100

Tablo-5'teki veriler incelendiğinde, örneklemde yer alan öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarının % 13,6'sı Uzman desteği, % 4,4'ü Uzman harici destek ve % 82,0'ı Destek almıyor olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo-6’da verilmektedir.

Tablo – 6
Örneklem Grubunun Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Durumu	n	%
Diplomasız	65	11,2
İlköğrenim	264	45,2
Ortaöğrenim	176	30,2
Lisans ve üstü	78	13,4
Toplam	583	100

Tablo-6’daki veriler incelendiğinde, örneklemde yer alan öğrencilerin annelerinin % 11,2’si Diplomasız olduğu; % 45,2’si İlköğrenim diplomasına sahip, % 30,2’si Ortaöğrenim diplomasına sahip ve % 13,4’ü Lisans ve üstü diplomasına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo-7’de verilmektedir.

Tablo – 7
Örneklem Grubunun Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Öğrenim Durumu	n	%
Diplomasız	28	4,8
İlköğrenim	210	36,1
Ortaöğrenim	213	36,5
Lisans ve üstü	132	22,6
Toplam	583	100

Tablo-7’deki veriler incelendiğinde, örneklemde yer alan öğrencilerin babalarının % 4,8’i Diplomasız olduğu; % 36,1’i İlköğrenim diplomasına sahip, % 36,5’i Ortaöğrenim diplomasına sahip ve % 22,6’sı Lisans ve üstü diplomasına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre dağılımı Tablo-8’de verilmektedir.

Tablo – 8
Örneklem Grubunun Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Dağılımı

Mali Durum	n	%
Zengin	139	23,8
Orta	238	40,8
Yoksul	206	35,4
Toplam	583	100

Tablo-8’deki veriler incelendiğinde, örnekleme yer alan öğrencilerin ailelerinin mali durumunun % 23,8’i Zengin, % 40,8’i Orta ve % 35,4’ü Yoksul olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Ek 1) ile “Başarı Güdüsü Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır. “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini seçme stratejileri, işleme stratejileri, planlama stratejileri, örgütlenme stratejileri olmak üzere dört boyutta, “Başarı Güdüsü Ölçeği” ise öğrencilerin başarı güdüsünü gayret etme, katılma, çalışma isteği ve çalışmayı sürdürme boyutlarında ölçmektedir.

Veri toplama araçlarından öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için kullanılan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. “Başarı Güdüsü Ölçeği” ise Ellez (2004) tarafından geliştirilmiştir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğini geliştirmek amacıyla öncelikle öğrenme stratejileri ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır ve öğrenme stratejileri ölçeği hazırlama konusunda bilgi edinilmiştir. Daha sonra rastgele seçilen 25 öğrenciden biyoloji dersini nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşlerini kompozisyon şeklinde yazmaları istenmiş, onların görüşleri doğrultusunda biyoloji dersini nasıl öğrendiklerine ilişkin stratejilerin özellikleri çıkarılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak 42 maddelik deneme ölçek taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak Bornova Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mazhar Zorlu Endüstri Meslek Lisesi'nde 9-A ve 9-B sınıflarındaki 55 öğrenciye uygulanmıştır. Buradan elde edilen verilerle gerekli istatistiksel çözümlemeler (güvenirlik, faktör çözümlemeleri) yapıldıktan sonra, ölçekte bulunan 2 maddenin korelasyon değerleri 0,20'den düşük olduğu belirlenerek ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçek 40 maddeden oluşmakta olup likert tipindedir. Ölçek "tamamen katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "kararsızım (3)", "katılmıyorum (2)" ve "kesinlikle katılmıyorum (1)" şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde tam tersi şekilde puanlama yoluna gidilmiştir.

Ölçeğin son hali araştırma sürecinde oluşturulan örneklem grubuna uygulandıktan sonra SPSS 13.0 for Windows paket programı kullanılarak gerekli istatistiksel çözümlemeler yeniden yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonucu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,9360 olarak bulunmuştur. Tablo – 9'da ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik çözümlemesi sonuçları verilmektedir.

Tablo – 9
Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Güvenirlik Çözümleme Sonuçları

Alt Boyutları	<i>Alpha Katsayısı</i>
Seçme Stratejileri	,87
İşleme Stratejileri	,83
Planlama Stratejileri	,80
Örgütlenme Stratejileri	,70

Öğrenme stratejileri ölçeğinde dört alt boyut bulunmaktadır. Çizelgede bu alt boyutların Alpha katsayıları görülmektedir. Buna göre seçme stratejileri alt boyutunun Alpha katsayısı 0,87 , işleme stratejileri alt boyutunun Alpha katsayısı 0,83 , planlama stratejileri alt boyutunun Alpha katsayısı 0,80 , ve örgütleme stratejileri alt boyutunun Alpha katsayısı 0,70 olarak bulunmuştur.

Öğrenme stratejileri ölçeğinin güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör çözümlemesi birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2003: 117). Yapılan Faktör çözümlemesi sonucunda “seçme stratejileri”, “işleme stratejileri”, “planlama stratejileri”, “örgütleme stratejileri” olmak üzere dört boyuttan oluşan “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin maddeler verilmektedir.

Tablo – 10 .a
Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 1 – Seçme Stratejileri			
Güvenilirlik (Alpha): 0,87			
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü
1	5	Biyoloji dersinde bütün dikkatimi öğretmenime veririm	,525
2	6	Biyoloji dersinden önce konuyla ilgili eski bilgilerimi hatırlarım..	,488
3	14	Bilemediğim soruları biyoloji öğretmenime sorarım.	,524
4	15	Biyoloji öğretmenimin verdiği ödevleri düzenli olarak yaparım	,643
5	17	Biyoloji dersinde gerekli kısımları not tutarım	,421
6	21	Biyoloji öğretmenimin ne sorabileceğini düşünürüm.	,467
7	23	Biyoloji ödevlerimi zamanında teslim ederim.	,648
8	24	Biyoloji dersinden kötü not aldığımda, başarılı olmak için daha sıkı çalışırım.	,549
9	25	Biyoloji dersinde öğretilenler ile daha önce bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	,394
10	28	Yeni bir biyoloji konusunu okumadan önce başlıklara, şekillere göz atarım.	,386
11	29	Biyoloji çalışırken anlamadığım kavramları tespit etmeye çalışırım.	,410
12	31	Öğrendiğim yeni bir biyoloji konusunu yada kavramı anlayana kadar tekrarlarım.	,396
13	32	Biyoloji dersinde anlamadığım yerleri daha sonra sormak için not alırım.	,449
14	38	Biyoloji konularından hangisinin daha önemli olduğunu tespit ederim.	,446
15	39	Biyoloji sınavlarında neyi yanlış yapıp yapmadığımı bilirim.	,530

Tablo – 10 .b
Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 2 - İşleme Stratejileri			
Güvenilirlik (Alpha): 0,83			
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü
1	2	Biyoloji konularını başka kitaplardan araştırırım.	,700
2	3	Biyoloji konularıyla ilgili farklı örnekler bulmaya çalışırım.	,680
3	4	Biyoloji öğretmenimden daha fazla örnek vermesini isterim.	,425
4	7	Biyoloji konularıyla ilgili kendi kendime yeni örnekler bulmaya çalışırım.	,485
5	10	Biyoloji konuları ile ilgili sınavlarda çıkmış soruları araştırırım.	,498
6	11	Biyoloji ile ilgili kaynak kitapları araştırırım.	,746
7	12	Biyoloji dersinde öğrendiklerimi evde tekrar ederim.	,493

Tablo – 10 .c
Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 3 - Planlama Stratejileri			
Güvenilirlik (Alpha): 0,80			
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü
1	8	Biyoloji dersinden sonra verilen çalışma yapraklarını grup arkadaşlarımla yaparım.	,423
2	9	Biyoloji dersinde öğrendiğimiz konuyla ilgili internette araştırma yaparım.	,445
3	13	Biyoloji sorularını çözerken süre tutarım	,515
4	19	Biyoloji ile ilgili kendi kendime sorular sorarım.	,443
5	30	Biyoloji çalışırken konuyu genellikle bir sınıf arkadaşına anlatırım	,497
6	33	Sınıfta hangi öğrencilerin biyolojiyi iyi bir şekilde öğrendiğini bilirim.	,413
7	34	Biyoloji çalışırken kendime küçük hedefler belirlerim.	,494
8	35	Biyoloji çalışırken konuları küçük bölümlere ayırarak çalışırım.	,403
9	36	Biyoloji çalışmak için bir zaman çizelgesi hazırlarım.	,693
10	37	Biyoloji çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl çalışacağımı planlarım.	,368
11	40	Biyoloji ile ilgili güncel konuları, dergileri takip ederim.	,645

Tablo – 10 .d
Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Faktör Çözümlemesi Sonuçları

Faktör 4 - Örgütlenme Stratejileri			
Güvenilirlik (Alpha): 0,70			
Sıra No:	Ölçek No:	Maddeler	Faktör Yüğü
1	1	Biyoloji konularındaki ayrıntılı bilgileri kısaltmaya çalışırım	,399
2	16	Biyoloji dersini yazarak çalışırım	,543
3	18	Biyoloji konularında anlamadığım bazı yerleri ezberlerim	,541
4	20	Biyoloji konularını çalışırken önemli yerlerin altını çizerim.	,591
5	22	Biyoloji çalışacağım ortamı kendime en uygun şekilde düzenlerim.	,404
6	26	Biyoloji çalışırken özet çıkarırım.	,526
7	27	Biyoloji kitabında anlamadığım yerler olursa tekrar okurum.	,475

Başarı Güdüsü Ölçeğı

Ölçek öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini belirlemek amacıyla Ellez (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 23 maddeden oluşmakta olup öğrencilerin başarı güdüsünü gayret etme, katılma, çalışma isteğı ve çalışmayı sürdürme boyutlarında ölçmektedir. Ölçeğın Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,76'dır. Ölçek beşli likert tipinde olup "çok uygun (5)", " uygun (4)", "kararsızım (3)", "uygun değil (2)" ve " hiç uygun değil (1)" olarak puanlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS 13.0 for Windows paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada her alt problem ile ilgili aritmetik ortalama ($\bar{X}$), Standart Sapma (Sx) ve yüzdelik (%) değerleri bulunarak tabloları verilmiştir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ortalamalar arasındaki farkın önem düzeylerinin belirlenmesinde parametrik testler (t, F), değişkenler arasındaki ilişkiyi

incelemek için ise pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Aşağıda, araştırma probleminin çözümü için başvurulmuş istatistiksel teknik ve yöntemlerin hangi durumlarda kullanıldıkları belirtilmiştir.

- Bağımsız iki grubun arasındaki farkın önemliliğinin test edilmesinde grupların homojen olduğu durumlarda, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi, (t istatistiği)
- Üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde gruplar homojen olduğunda tek yönlü varyans çözümlemesi, (F istatistiği).(Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1997; BMJ Çalışma Grubu, 1998).
- Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ve ilişki varsa yönünü ve derecesini belirlemede Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı,
- Varyans çözümlemesi sonucunun önemli olduğu durumlara farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ile toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

1- Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ne Düzeydedir?

Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama standart sapma ve yüzdelik değerleri aşağıdaki Tablo – 11’de verilmiştir.

Tablo – 11
Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama, Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	S	%
1	Biyoloji konularındaki ayrıntılı bilgileri kısaltmaya çalışırım	3,92	1,16	78
2	Biyoloji konularını başka kitaplardan araştırırım.	3,65	1,19	73
3	Biyoloji konularıyla ilgili farklı örnekler bulmaya çalışırım.	3,52	1,15	70
4	Biyoloji öğretmenimden daha fazla örnek vermesini isterim.	3,84	1,23	77
5	Biyoloji dersinde bütün dikkatimi öğretmenime veririm.	3,98	1,05	80
6	Biyoloji dersinden önce konuyla ilgili eski bilgilerimi hatırlarım.	3,50	1,17	70
7	Biyoloji konularıyla ilgili kendi kendime yeni örnekler bulmaya çalışırım.	3,29	1,24	66
8	Biyoloji dersinden sonra verilen çalışma yapraklarını grup arkadaşlarımla yaparım.	2,85	1,27	57
9	Biyoloji dersinde öğrendiğimiz konuyla ilgili internette araştırma yaparım.	2,94	1,35	59
10	Biyoloji konuları ile ilgili sınavlarda çıkmış soruları araştırırım.	3,30	1,30	66
11	Biyoloji ile ilgili kaynak kitapları araştırırım.	3,45	1,27	69

12	Biyoloji dersinde öğrendiklerimi evde tekrar ederim.	3,49	1,16	70
13	Biyoloji sorularını çözerken süre tutarım.	2,46	1,24	49
14	Bilemediğim soruları biyoloji öğretmenime sorarım.	3,73	1,28	75
15	Biyoloji öğretmenimin verdiği ödevleri düzenli olarak yaparım.	4,07	1,07	81
16	Biyoloji dersini yazarak çalışırım.	4,02	1,22	80
17	Biyoloji dersinde gerekli kısımları not tutarım.	4,32	0,99	86
18	Biyoloji konularında anlamadığım bazı yerleri ezberlerim.	3,85	1,26	77
19	Biyoloji ile ilgili kendi kendime sorular sorarım.	3,44	1,25	69
20	Biyoloji konularını çalışırken önemli yerlerin altını çizerim.	4,36	0,95	87
21	Biyoloji öğretmenimin ne sorabileceğini düşünürüm.	4,00	1,15	80
22	Biyoloji çalışacağım ortamı kendime en uygun şekilde düzenlerim.	3,83	1,17	77
23	Biyoloji ödevlerimi zamanında teslim ederim.	4,21	0,97	84
24	Biyoloji dersinden kötü not aldığımda, başarılı olmak için daha sıkı çalışırım.	4,28	0,98	86
25	Biyoloji dersinde öğretilenler ile daha önce bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	3,86	1,13	77
26	Biyoloji çalışırken özet çıkarırım.	3,78	1,25	76
27	Biyoloji kitabında anlamadığım yerler olursa tekrar okurum.	4,21	0,98	84
28	Yeni bir biyoloji konusunu okumadan önce başlıklara, şekillere göz atarım.	4,05	1,09	81
29	Biyoloji çalışırken anlamadığım kavramları tespit etmeye çalışırım.	3,91	1,08	78
30	Biyoloji çalışırken konuyu genellikle bir sınıf arkadaşşıma anlatırım.	3,00	1,35	60
31	Öğrendiğim yeni bir biyoloji konusunu yada kavramı anlayana kadar tekrarlarım.	3,86	1,09	77
32	Biyoloji dersinde anlamadığım yerleri daha sonra sormak için not alırım.	3,60	1,22	72
33	Sınıfta hangi öğrencilerin biyolojiyi iyi bir şekilde öğrendiğini bilirim.	3,83	1,20	77
34	Biyoloji çalışırken kendime küçük hedefler belirlerim.	3,43	1,25	69
35	Biyoloji çalışırken konuları küçük bölümlere ayırarak çalışırım.	3,73	1,19	75
36	Biyoloji çalışmak için bir zaman çizelgesi hazırlarım.	2,73	1,28	55
37	Biyoloji çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl çalışacağımı planlarım.	3,60	1,30	72
38	Biyoloji konularından hangisinin daha önemli olduğunu tespit ederim.	4,04	1,08	81
39	Biyoloji sınavlarında neyi yanlış yapıp yapmadığımı bilirim.	3,94	1,12	79
40	Biyoloji ile ilgili güncel konuları, dergileri takip ederim.	2,82	1,37	56
Toplam		3,67	1,18	73

Tablo – 11 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması, sapması ve yüzdelik değerlerine göre en yüksek düzeyde 20. maddede yer alan “*Biyoloji konularını çalışırken önemli yerlerin altını çizerim.*” ifadesi % 87 düzeyinde; 17. maddede yer alan “*Biyoloji dersinde gerekli*

kısımları not tutarım” ve 24. maddede yer alan “Biyoloji dersinden kötü not aldığımda, başarılı olmak için daha sıkı çalışırım.” ifadeleri % 86 düzeyinde olup öğrencilerin en çok kullandığı öğrenme stratejileridir. En düşük düzeyde ise 13. maddede yer alan “Biyoloji sorularını çözerken süre tutarım” ifadesini % 49 düzeyinde işaretledikleri görülmektedir. “Biyoloji çalışmak için bir zaman çizelgesi hazırlarım” ifadesinin yer aldığı 36. madde % 55 düzeyinde ve “Biyoloji ile ilgili güncel konuları, dergileri takip ederim” ifadesinin yer aldığı 40. madde ise % 56 düzeyinde olup öğrencilerin en az kullandığı öğrenme stratejileridir

Öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında 3,67 olduğu ve % 73 düzeyinde de strateji kullandıklarını görülmektedir. Buna göre öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir

2- Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri;

a) Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, cinsiyetlerine göre öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo – 12’de verilmiştir.

Tablo – 12
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri
Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları,
Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sx	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Seçme Stratejileri	Kız	332	4,05	,64	581	3,94	,00**
	Erkek	251	3,83	,67			
İşleme Stratejileri	Kız	332	3,55	,92	581	1,39	,17
	Erkek	251	3,45	,79			
Planlama Stratejileri	Kız	332	3,18	,76	581	,55	,58
	Erkek	251	3,15	,73			
Örgütlenme Stratejileri	Kız	332	4,13	,64	581	5,76	,00**
	Erkek	251	3,81	,71			
Toplam	Kız	332	3,74	,62	581	3,16	,00**
	Erkek	251	3,57	,62			

**: p < 0,01

Tablo – 12 incelendiğinde Seçme Stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 4,05 ve 3,83, standart sapmaları ise 0,64 ve 0,67 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,00'dır. Sonuç olarak Seçme Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Seçme Stratejileri boyutuna erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

İşleme Stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,55 ve 3,83, standart sapmaları ise 0,92 ve 0,79 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,17'dir. Sonuç olarak İşleme Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri

ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Planlama Stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,18 ve 3,15, standart sapmaları ise 0,76 ve 0,73 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,58'dir. Sonuç olarak Planlama Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Örgütlenme Stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 4,13 ve 3,81, standart sapmaları ise 0,64 ve 0,71 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,00'dır. Sonuç olarak Örgütlenme Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Örgütlenme Stratejileri boyutuna erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,74 ve 3,57, standart sapmaları ise 0,62 ve 0,62 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,00'dır. Sonuç olarak öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin biyoloji dersinde kullanılan öğrenme

stratejileri ölçeğine erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

b) Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo – 13’de verilmiştir.

Tablo – 13
Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu

	Öğretmen	n	$\bar{X}$	Sx	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Seçme Stratejileri	Bayan	514	3,94	,68	581	2,00	,05
İşleme Stratejileri	Bay	69	4,11	,48			
	Bayan	514	3,49	,89	581	1,21	,23
Planlama Stratejileri	Bay	69	3,62	,69			
	Bayan	514	3,15	,76	581	1,18	,24
Örgütlenme Stratejileri	Bay	69	3,27	,62			
	Bayan	514	3,97	,71	581	1,95	,05
Toplam	Bay	69	4,15	,50			
	Bayan	514	3,65	,64	581	1,85	,06
	Bay	69	3,80	,49			

Tablo – 13 incelendiğinde Seçme Stratejileri boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,94 ve 4,11, standart sapmaları ise 0,68 ve 0,48 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-

testi sonucunda bulunan p değeri 0,05'dir. Sonuç olarak Seçme Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İşleme Stratejileri boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,49 ve 3,62, standart sapmaları ise 0,89 ve 0,69 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,23'dir. Sonuç olarak İşleme Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Planlama Stratejileri boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,15 ve 3,27, standart sapmaları ise 0,76 ve 0,62 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,24'dir. Sonuç olarak Planlama Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Örgütlenme Stratejileri boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,97 ve 4,15, standart sapmaları ise 0,71 ve 0,50 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,05'dir. Sonuç olarak Örgütlenme Stratejileri boyutunda öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin

görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,65 ve 3,80, standart sapmaları ise 0,64 ve 0,49 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,06'dır. Sonuç olarak öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

c) Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 14
Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine
İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sx
Seçme Stratejileri	Özel Lise	55	3,95	,65
	Genel Lise	232	4,05	,61
	Anadolu Lisesi	65	3,87	,76
	Meslek Lisesi	231	3,89	,68
	Toplam	583	3,96	,66
İşleme Stratejileri	Özel Lise	55	3,37	,80
	Genel Lise	232	3,67	,81
	Anadolu Lisesi	65	3,51	,87
	Meslek Lisesi	231	3,37	,92
	Toplam	583	3,51	,87
Planlama Stratejileri	Özel Lise	55	3,11	,78
	Genel Lise	232	3,20	,70
	Anadolu Lisesi	65	3,06	,82
	Meslek Lisesi	231	3,17	,77
	Toplam	583	3,17	,75
Örgütlenme Stratejileri	Özel Lise	55	4,04	,67
	Genel Lise	232	4,14	,60
	Anadolu Lisesi	65	3,99	,75
	Meslek Lisesi	231	3,84	,73
	Toplam	583	3,99	,69
Toplam	Özel Lise	55	3,63	,63
	Genel Lise	232	3,77	,57
	Anadolu Lisesi	65	3,60	,72
	Meslek Lisesi	231	3,59	,65
	Toplam	583	3,67	,63

Tablo – 14 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “özel lise”, “genel lise”, “anadolu lisesi” ve “meslek lisesi” için sırasıyla Seçme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,95 , 4,05 , 3,87 ve 3,89, standart sapmaları ise 0,65 , 0,61, 0,76 ve 0,68 olarak; İşleme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,37 , 3,67, 3,51 ve 3,37, standart sapmaları ise 0,80 , 0,81 , 0,87 ve 0,92 olarak; Planlama Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,11 , 3,20 , 3,06 ve 3,17, standart sapmaları ise 0,78 , 0,80 , 0,82 ve 0,77 olarak; Örgütlenme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,04 , 4,14, 3,99 ve 3,84 ,standart sapmaları ise 0,67 , 0,60 , 0,75 ve 0,73 olarak bulunduğu görülmektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin özel lise, genel lise, anadolu lisesi ve meslek lisesi için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,63 , 3,77 , 3,60 ve 3,59, standart sapmaları ise 0,63 , 0,57 , 0,72 ve 0,65 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 15
Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Seçme Stratejileri	Gruplar Arası	3,691	3	1,230	2,810	,039*
	Gruplar İçi	253,485	579	,438		
	Toplam	257,176	582			
İşleme Stratejileri	Gruplar Arası	11,202	3	3,734	5,044	,002**
	Gruplar İçi	428,605	579	,740		
	Toplam	439,807	582			
Planlama Stratejileri	Gruplar Arası	1,316	3	,439	,783	,504
	Gruplar İçi	324,625	579	,561		
	Toplam	325,941	582			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar Arası	10,331	3	3,444	7,464	,000**
	Gruplar İçi	267,106	579	,461		
	Toplam	277,436	582			
Toplam	Gruplar Arası	3,910	3	1,303	3,348	,019*
	Gruplar İçi	225,399	579	,389		
	Toplam	229,309	582			

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,01$

Tablo – 15 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Seçme Stratejileri, İşleme Stratejileri ve Örgütlenme Stratejileri boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu; Planlama Stratejileri boyutunda ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenim gördükleri okul türlerine göre öğrencilerin öğrenme

stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 16’da verilmektedir

Tablo – 16
Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine
İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

	Özel Lise	Genel Lise	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi
Seçme Stratejileri	Özel Lise			
	Genel Lise			
	Anadolu Lisesi			
	Meslek Lisesi			
İşleme Stratejileri	Özel Lise			
	Genel Lise			** fark önemli
	Anadolu Lisesi			
	Meslek Lisesi	** fark önemli		
Planlama Stratejileri	Özel Lise			
	Genel Lise			
	Anadolu Lisesi			
	Meslek Lisesi			
Örgütlenme Stratejileri	Özel Lise			
	Genel Lise			** fark önemli
	Anadolu Lisesi			
	Meslek Lisesi	** fark önemli		
Toplam	Özel Lise			
	Genel Lise			* fark önemli
	Anadolu Lisesi			
	Meslek Lisesi	* fark önemli		

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,01$

Tablo – 16 incelendiğinde, biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme ve Örgütlenme Stratejileri boyutunda okul türlerine göre oluşan farklılığa; genel lisede öğrenim gören öğrencilerin meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre bu boyutlardaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol

açtığı görülmektedir. Diğer okul türleri arasında bu boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmemektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeği okul türlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde; genel lisede öğrenim gören öğrenci görüşlerinin meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından bir farklılık görülmekte ve yine diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

d) Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 17
Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları
ve Standart Sapmaları

	Başarı Notu	n	$\bar{X}$	Sx
Seçme Stratejileri	Pekiyi	75	4,19	,55
	İyi	161	4,14	,56
	Orta	165	3,97	,58
	Geçer	99	3,73	,69
	Zayıf	83	3,62	,85
	Toplam	583	3,96	,66
İşleme Stratejileri	Pekiyi	75	3,79	,81
	İyi	161	3,65	,83
	Orta	165	3,42	,86
	Geçer	99	3,42	,77
	Zayıf	83	3,24	1,01
	Toplam	583	3,51	,87
Planlama Stratejileri	Pekiyi	75	3,32	,70
	İyi	161	3,30	,72
	Orta	165	3,16	,76
	Geçer	99	2,95	,69
	Zayıf	83	2,99	,81
	Toplam	583	3,17	,75
Örgütlenme Stratejileri	Pekiyi	75	4,04	,62
	İyi	161	4,16	,58
	Orta	165	4,01	,66
	Geçer	99	3,87	,71
	Zayıf	83	3,75	,88
	Toplam	583	3,99	,69
Toplam	Pekiyi	75	3,86	,53
	İyi	161	3,83	,55
	Orta	165	3,66	,59
	Geçer	99	3,49	,61
	Zayıf	83	3,40	,77
	Toplam	583	3,67	,63

Tablo – 17 incelendiğinde, öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “pekiyi”, “iyi”, “orta”, “geçer” ve “zayıf” için sırasıyla Seçme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,19 , 4,14 , 3,97 , 3,73 ve 3,62, standart sapmaları ise 0,55 , 0,56, 0,58, 0,69 ve 0,85 olarak; İşleme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,79, 3,65, 3,42, 3,42 ve 3,24, standart sapmaları ise 0,81 , 0,83 , 0,86, 0,77 ve 1,01 olarak; Planlama Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,32, 3,30, 3,16 , 2,95 ve 2,99, standart sapmaları ise 0,70, 0,72, 0,76,

0,69 ve 0,81olarak; Örgütlenme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,04, 4,16, 4,01, 3,87 ve 3,75, standart sapmaları ise 0,62, 0,58, 0,66, 0,71 ve 0,88 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin pekiyi, iyi, orta, geçer ve zayıf için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,86, 3,83, 3,66, 3,49 ve 3,40, standart sapmaları ise 0,53, 0,55, 0,59, 0,61 ve 0,77 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 18
Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Seçme Stratejileri	Gruplar Arası	23,839	4	5,960	14,763	,000**
	Gruplar İçi	233,337	578	,404		
	Toplam	257,176	582			
İşleme Stratejileri	Gruplar Arası	17,499	4	4,375	5,987	,000**
	Gruplar İçi	422,309	578	,731		
	Toplam	439,807	582			
Planlama Stratejileri	Gruplar Arası	11,739	4	2,935	5,399	,000**
	Gruplar İçi	314,202	578	,544		
	Toplam	325,941	582			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar Arası	11,356	4	2,839	6,167	,000**
	Gruplar İçi	266,080	578	,460		
	Toplam	277,436	582			
Toplam	Gruplar Arası	15,793	4	3,948	10,688	,000**
	Gruplar İçi	213,516	578	,369		
	Toplam	229,309	582			

** : $p < 0,01$

Tablo – 18 incelendiğinde, öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Seçme Stratejileri, İşleme Stratejileri, Planlama Stratejileri ve Örgütlenme Stratejileri boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır Bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğinin seçme,

işleme, planlama ve örgütlenme stratejileri boyutlarına ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 19’da verilmektedir.

Tablo – 19
Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Pekiyi	İyi	Orta	Geçer	Zayıf
Seçme Stratejileri	Pekiyi				** fark önemli	** fark önemli
	İyi				** fark önemli	** fark önemli
	Orta					** fark önemli
	Geçer	** fark önemli	** fark önemli			
	Zayıf	** fark önemli	** fark önemli	** fark önemli		
İşleme Stratejileri	Pekiyi			* fark önemli		** fark önemli
	İyi					* fark önemli
	Orta	* fark önemli				
	Geçer					
	Zayıf	** fark önemli	* fark önemli			
Planlama Stratejileri	Pekiyi				* fark önemli	
	İyi				** fark önemli	
	Orta					
	Geçer	* fark önemli	** fark önemli			
	Zayıf					
Örgütlenme Stratejileri	Pekiyi					
	İyi				* fark önemli	** fark önemli
	Orta					
	Geçer		* fark önemli			
	Zayıf		** fark önemli			
Toplam	Pekiyi				** fark önemli	** fark önemli
	İyi				** fark önemli	** fark önemli
	Orta					* fark önemli
	Geçer	** fark önemli	** fark önemli			
	Zayıf	** fark önemli	** fark önemli	* fark önemli		

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,01$

Tablo – 19 incelendiğinde, biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Seçme Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf veya geçer not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine zayıf not alan öğrenci ile orta not alan öğrenci arasında bu boyutta orta not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine orta not alan öğrenci ile pekiyi not alan öğrenci arasında bu boyutta pekiyi not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Planlama Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; geçer not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Örgütlenme Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf veya geçer not alan öğrencilere göre iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir

Öğrenme stratejileri ölçeği, bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; zayıf veya geçer not alan öğrenci görüşlerine göre pekiyi veya iyi not alan öğrenci görüşlerinin daha yüksek olması bakımından farklılık görülmekte ve yine zayıf not alan öğrenci ile orta not alan öğrenci arasında da orta not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

e) Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 20
Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Destek	n	$\bar{X}$	Sx
Seçme Stratejileri	Uzman desteği	79	4,10	,57
	Uzman harici destek	26	3,87	,61
	Destek almıyor	478	3,94	,68
	Toplam	583	3,96	,66
İşleme Stratejileri	Uzman desteği	79	3,63	,78
	Uzman harici destek	26	3,48	,87
	Destek almıyor	478	3,49	,88
	Toplam	583	3,51	,87
Planlama Stratejileri	Uzman desteği	79	3,22	,68
	Uzman harici destek	26	3,25	,73
	Destek almıyor	478	3,15	,76
	Toplam	583	3,17	,75
Örgütlenme Stratejileri	Uzman desteği	79	4,10	,58
	Uzman harici destek	26	3,65	,83
	Destek almıyor	478	4,00	,69
	Toplam	583	3,99	,69
Toplam	Uzman desteği	79	3,78	,53
	Uzman harici destek	26	3,59	,63
	Destek almıyor	478	3,65	,64
	Toplam	583	3,67	,63

Tablo – 20 incelendiğinde, öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin, “Uzman desteği”, “Uzman harici destek” ve “Destek almıyor” için sırasıyla Seçme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,10, 3,87 ve 3,94, standart sapmaları ise 0,57, 0,61 ve 0,68 olarak; İşleme Stratejileri boyutunda

aritmetik ortalamaları 3,63, 3,48 ve 3,49, standart sapmaları ise 0,78, 0,87 ve 0,88 olarak; Planlama Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,22, 3,25 ve 3,15, standart sapmaları ise 0,68, 0,73 ve 0,76 olarak; Örgütlenme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,10, 3,65 ve 4,00, standart sapmaları ise 0,58, 0,83 ve 0,69 olarak bulunduğu görülmektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre,, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “Uzman desteği”, “Uzman harici destek” ve “Destek almıyor” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,78, 3,59 ve 3,65, standart sapmaları ise 0,53, 0,63 ve 0,64 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 21
Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Seçme Stratejileri	Gruplar Arası	2,109	2	1,055	2,398	,092
	Gruplar İçi	255,067	580	,440		
	Toplam	257,176	582			
İşleme Stratejileri	Gruplar Arası	1,421	2	,711	,940	,391
	Gruplar İçi	438,386	580	,756		
	Toplam	439,807	582			
Planlama Stratejileri	Gruplar Arası	,547	2	,274	,488	,614
	Gruplar İçi	325,394	580	,561		
	Toplam	325,941	582			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar Arası	3,988	2	1,994	4,230	,015*
	Gruplar İçi	273,448	580	,471		
	Toplam	277,436	582			
Toplam	Gruplar Arası	1,223	2	,612	1,555	,212
	Gruplar İçi	228,086	580	,393		
	Toplam	229,309	582			

*: p < 0,05

Tablo – 21 incelendiğinde, öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Örgütlenme Stratejileri boyutunda $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu; Seçme Stratejileri, İşleme Stratejileri ve Planlama Stratejileri boyutlarında ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğinin örgütlenme stratejileri boyutuna ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 22’ de verilmektedir

Tablo – 22
Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Uzman desteği	Uzman harici destek	Destek almıyor
Seçme Stratejileri	Uzman desteği			
	Uzman harici destek			
	Destek almıyor			
İşleme Stratejileri	Uzman desteği			
	Uzman harici destek			
	Destek almıyor			
Planlama Stratejileri	Uzman desteği			
	Uzman Harici destek			
	Destek almıyor			
Örgütlenme Stratejileri	Uzman desteği		* fark önemli	
	Uzman harici destek	* fark önemli		* fark önemli
	Destek almıyor		* fark önemli	
Toplam	Uzman desteği			
	Uzman harici destek			
	Destek almıyor			

*: $p < 0,05$

Tablo – 22 incelendiğinde, Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Örgütlenme Stratejileri boyutunda okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre oluşan farklılığa; uzman desteği alan öğrencilerin uzman harici destek alan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Destek almayan öğrenciler ile uzman harici destek alan öğrenciler arasında da bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunduğu

görülmektedir. Öğrenme stratejileri ölçeği okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; destek alan yada almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

f) Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo – 23
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Sx
Seçme Stratejileri	Diplomasız	65	4,10	,57
	İlköğrenim	264	4,00	,64
	Ortaöğrenim	176	3,88	,69
	Lisans ve üstü	78	3,86	,72
	Toplam	583	3,96	,66
İşleme Stratejileri	Diplomasız	65	3,78	,72
	İlköğrenim	264	3,54	,88
	Ortaöğrenim	176	3,43	,83
	Lisans ve üstü	78	3,33	,97
	Toplam	583	3,51	,87
Planlama Stratejileri	Diplomasız	65	3,38	,70
	İlköğrenim	264	3,20	,75
	Ortaöğrenim	176	3,12	,76
	Lisans ve üstü	78	3,00	,73
	Toplam	583	3,17	,75
Örgütlenme Stratejileri	Diplomasız	65	4,06	,60
	İlköğrenim	264	4,01	,68
	Ortaöğrenim	176	4,00	,71
	Lisans ve üstü	78	3,87	,75
	Toplam	583	3,99	,69
Toplam	Diplomasız	65	3,84	,52
	İlköğrenim	264	3,70	,62
	Ortaöğrenim	176	3,61	,63
	Lisans ve üstü	78	3,53	,69
	Toplam	583	3,67	,628

Tablo – 23 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla Seçme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,10, 4,00, 3,88 ve 3,86, standart sapmaları ise 0,57, 0,64, 0,69 ve 0,72 olarak; İşleme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,78, 3,54, 3,43 ve 3,33, standart sapmaları ise 0,72 , 0,88 , 0,83 ve 0,97 olarak; Planlama Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,38, 3,20, 3,12 ve 3,00, standart sapmaları ise 0,70, 0,75, 0,76 ve 0,73 olarak; Örgütlenme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,06, 4,01, 4,00 ve 3,87, standart sapmaları ise 0,60, 0,68, 0,71 ve 0,75 olarak bulunduğu görülmektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,84, 3,70, 3,61 ve 3,53, standart sapmaları ise 0,52, 0,62, 0,63 ve 0,69 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 24
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Seçme Stratejileri	Gruplar Arası	3,641	3	1,214	2,772	,041*
	Gruplar İçi	253,535	579	,438		
	Toplam	257,176	582			
İşleme Stratejileri	Gruplar Arası	8,380	3	2,793	3,749	,011*
	Gruplar İçi	431,427	579	,745		
	Toplam	439,807	582			
Planlama Stratejileri	Gruplar Arası	5,667	3	1,889	3,415	,017*
	Gruplar İçi	320,274	579	,553		
	Toplam	325,941	582			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar Arası	1,592	3	,531	1,114	,343
	Gruplar İçi	275,844	579	,476		
	Toplam	277,436	582			
Toplam	Gruplar Arası	4,146	3	1,382	3,553	,014*
	Gruplar İçi	225,163	579	,389		
	Toplam	229,309	582			

*: p < 0,05

Tablo – 24 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Seçme Stratejileri, İşleme Stratejileri ve Planlama Stratejileri boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu; Örgütlenme Stratejileri boyutunda ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 25’de verilmektedir

Tablo – 25
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Diplomasız	İlköğrenim	Ortaöğrenim	Lisans ve üstü
Seçme Stratejileri	Diplomasız				
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü				
İşleme Stratejileri	Diplomasız				* fark önemli
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	* fark önemli			
Planlama Stratejileri	Diplomasız				* fark önemli
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	* fark önemli			
Örgütlenme Stratejileri	Diplomasız				
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü				
Toplam	Diplomasız				* fark önemli
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	* fark önemli			

*: $p < 0,05$

Tablo – 25 incelendiğinde, biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme ve Planlama Stratejileri boyutlarında annelerinin öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; anneleri diplomasız olan öğrencilerin anneleri lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeği, annelerinin öğrenim durumuna göre genel olarak değerlendirildiğinde; yine anneleri diplomasız olan öğrenci görüşlerinin anneleri lisans ve üstü diplomaya sahip olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

g) Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 26
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, ve Standart Sapmaları

	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Sx
Seçme Stratejileri	Diplomasız	28	4,14	,66
	İlköğrenim	210	4,01	,62
	Ortaöğrenim	213	3,98	,64
	Lisans ve üstü	132	3,80	,75
	Toplam	583	3,96	,66
İşleme Stratejileri	Diplomasız	28	3,94	,75
	İlköğrenim	210	3,54	,84
	Ortaöğrenim	213	3,51	,89
	Lisans ve üstü	132	3,37	,87
	Toplam	583	3,51	,87
Planlama Stratejileri	Diplomasız	28	3,53	,77
	İlköğrenim	210	3,23	,72
	Ortaöğrenim	213	3,16	,74
	Lisans ve üstü	132	3,00	,77
	Toplam	583	3,17	,75
Örgütlenme Stratejileri	Diplomasız	28	4,10	,66
	İlköğrenim	210	4,03	,65
	Ortaöğrenim	213	4,04	,64
	Lisans ve üstü	132	3,84	,81
	Toplam	583	3,99	,69
Toplam	Diplomasız	28	3,93	,58
	İlköğrenim	210	3,72	,59
	Ortaöğrenim	213	3,68	,61
	Lisans ve üstü	132	3,51	,70
	Toplam	583	3,67	,63

Tablo – 26 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla Seçme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,14, 4,01, 3,98 ve 3,80, standart sapmaları ise 0,66, 0,62, 0,64 ve 0,75 olarak; İşleme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,94, 3,54 3,51 ve 3,37 standart sapmaları ise 0,75 , 0,84 , 0,89 ve 0,87 olarak; Planlama Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,53, 3,23, 3,16 ve 3,00, standart sapmaları ise 0,77, 0,72, 0,74 ve 0,77 olarak; Örgütlenme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 4,10, 4,03, 4,04 ve 3,84, standart sapmaları ise 0,66, 0,65, 0,64 ve 0,81 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,93, 3,72, 3,68 ve 3,51, standart sapmaları ise 0,58, 0,59, 0,61 ve 0,70 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 27
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Seçme Stratejileri	Gruplar Arası	4,792	3	1,597	3,664	,012*
	Gruplar İçi	252,384	579	,436		
	Toplam	257,176	582			
İşleme Stratejileri	Gruplar Arası	7,949	3	2,650	3,552	,014*
	Gruplar İçi	431,858	579	,746		
	Toplam	439,807	582			
Planlama Stratejileri	Gruplar Arası	8,212	3	2,737	4,988	,002**
	Gruplar İçi	317,729	579	,549		
	Toplam	325,941	582			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar Arası	4,362	3	1,454	3,083	,027*
	Gruplar İçi	273,075	579	,472		
	Toplam	277,436	582			
Toplam	Gruplar Arası	5,692	3	1,897	4,913	,002**
	Gruplar İçi	223,617	579	,386		
	Toplam	229,309	582			

*: p < 0,05

** : p < 0,01

Tablo – 27 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Seçme Stratejileri, İşleme Stratejileri, Planlama Stratejileri ve Örgütlenme Stratejileri boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 28’de verilmektedir

Tablo – 28
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Diplomasız	İlköğrenim	Ortaöğrenim	Lisans ve üstü
Seçme Stratejileri	Diplomasız				
	İlköğrenim				* fark önemli
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü		* fark önemli		
İşleme Stratejileri	Diplomasız				* fark önemli
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	* fark önemli			
Planlama Stratejileri	Diplomasız				** fark önemli
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	** fark önemli			
Örgütlenme Stratejileri	Diplomasız				
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü				
Toplam	Diplomasız				* fark önemli
	İlköğrenim				* fark önemli
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	* fark önemli	* fark önemli		

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,01$

Tablo – 28 incelendiğinde, biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Seçme Stratejileri boyutunda babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları ilköğrenim diplomasına sahip olan öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme ve Planlama Stratejileri boyutlarında babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları diplomasız olan öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeği, babalarının öğrenim durumuna göre genel olarak değerlendirildiğinde; babaları diplomasız olan öğrenci görüşlerinin babaları ilköğrenim diplomasına sahip olan öğrenci görüşlerine göre, yine babaları ilköğrenim diplomasına sahip olan öğrenci görüşlerinin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

h) Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 29
Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları
ve Standart Sapmaları

	Mali Durum	n	$\bar{X}$	Sx
Seçme Stratejileri	Zengin	139	3,83	,74
	Orta	238	3,93	,61
	Yoksul	206	4,07	,65
	Toplam	583	3,96	,66
İşleme Stratejileri	Zengin	139	3,27	,93
	Orta	238	3,45	,86
	Yoksul	206	3,73	,79
	Toplam	583	3,51	,87
Planlama Stratejileri	Zengin	139	3,05	,81
	Orta	238	3,14	,71
	Yoksul	206	3,28	,73
	Toplam	583	3,17	,75
Örgütlenme Stratejileri	Zengin	139	3,88	,77
	Orta	238	4,05	,64
	Yoksul	206	4,01	,68
	Toplam	583	3,99	,69
Toplam	Zengin	139	3,53	,71
	Orta	238	3,65	,57
	Yoksul	206	3,78	,61
	Toplam	583	3,67	,63

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,01$

Tablo – 29 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin, “Zengin”, “Orta” ve “Yoksul” için sırasıyla Seçme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,83, 3,93 ve 4,07, standart sapmaları ise 0,74, 0,61 ve 0,65 olarak; İşleme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,27, 3,45 ve 3,73, standart sapmaları ise 0,93, 0,86 ve 0,79 olarak; Planlama Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,05, 3,14 ve 3,28, standart sapmaları ise 0,81, 0,71 ve 0,73 olarak; Örgütlenme Stratejileri boyutunda aritmetik ortalamaları 3,88, 4,05 ve 4,01, standart sapmaları ise 0,77, 0,64 ve 0,68 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin “Zengin”, “Orta” ve “Yoksul” için sırasıyla aritmetik ortalamaları

3,53, 3,65 ve 3,78 standart sapmaları ise 0,71, 0,57 ve 0,61 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 30
Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Seçme Stratejileri	Gruplar Arası	4,842	2	2,421	5,564	,004**
	Gruplar İçi	252,334	580	,435		
	Toplam	257,176	582			
İşleme Stratejileri	Gruplar Arası	18,489	2	9,245	12,727	,000**
	Gruplar İçi	421,318	580	,726		
	Toplam	439,807	582			
Planlama Stratejileri	Gruplar Arası	4,957	2	2,478	4,478	,012*
	Gruplar İçi	320,984	580	,553		
	Toplam	325,941	582			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar Arası	2,746	2	1,373	2,900	,056
	Gruplar İçi	274,690	580	,474		
	Toplam	277,436	582			
Toplam	Gruplar Arası	5,577	2	2,789	7,229	,001**
	Gruplar İçi	223,732	580	,386		
	Toplam	229,309	582			

*: p < 0,05

** : p < 0,01

Tablo – 30 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre, biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Seçme Stratejileri, İşleme Stratejileri ve Planlama Stratejileri boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu; Örgütlenme Stratejileri boyutunda ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu

farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 31’de verilmektedir

Tablo – 31
Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları
Öğrenme Stratejileri Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Zengin	Orta	Yoksul
Seçme Stratejileri	Zengin			** fark önemli
	Orta			
	Yoksul	** fark önemli		
İşleme Stratejileri	Zengin			** fark önemli
	Orta			** fark önemli
	Yoksul	** fark önemli	** fark önemli	
Planlama Stratejileri	Zengin			* fark önemli
	Orta			
	Yoksul	* fark önemli		
Örgütlenme Stratejileri	Zengin			
	Orta			
	Yoksul			
Toplam	Zengin			** fark önemli
	Orta			
	Yoksul	** fark önemli		

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,01$

Tablo – 31 incelendiğinde, biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Seçme ve Planlama Stratejileri boyutlarında ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrencilerin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrencilere göre bu boyutlardaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme Stratejileri boyutunda ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu orta olan öğrenci görüşlerine göre; yine ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeği, ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre genel olarak değerlendirildiğinde; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci

görüşlerinin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

3 - Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü Ne Düzeydedir?

Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama standart sapma ve yüzdelik değerleri aşağıdaki Tablo – 32 verilmiştir.

Tablo – 32
Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Ortalama,
Standart Sapma ve Yüzdelik Değerleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	S	%
1	Başarısız olduğum zaman inatla çalışırım.	3,84	1,05	77
2	Derslerime çok çalışırım.	3,58	0,96	72
3	Ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım.	4,26	0,82	85
4	Okulda başarılı olmak hoşuma gider.	4,67	0,67	93
5	Okulda herkesin yapabileceği kolay işlerde başarılı olmak bana zevk vermez.	3,52	1,27	70
6	Yalnızca sınav dönemi çalışırım.	2,71	1,35	54
7	Okulda başarılı olunca kendimi iyi hissederim.	4,71	0,62	94
978	Derslerin dolu geçmesini isterim.	3,21	1,32	64
9	Sınavlarda zor soruları yanıtlamaktan zevk alırım.	3,25	1,40	65
10	Ödevlerimi bitiremediğim zaman huzursuz olurum.	3,97	1,13	79
11	Ders çalışmaktan hoşlanırım.	3,51	1,14	70
12	Ders çalışmaya başladığımda sıkılırım.	3,09	1,28	62
13	Derste öğretilenlerden fazlasını öğrenmeye çalışmam.	3,04	1,28	61
14	Dersten çıktıktan sonra çalışmaya başlarım.	2,76	1,17	55
15	Üzerime aldığım işi en iyi şekilde yapmak için uğraşırım.	4,54	0,74	91
16	Düşük not almak beni üzer.	4,52	1,00	90
17	Her zaman en yüksek notu almak isterim.	4,50	0,84	90
18	Derslerde zor konular yerine kolay konular işlensin isterim.	2,45	1,31	49
19	Sınav olmasa bile derslerimi tekrar ederim.	3,25	1,16	65
20	Öğretmen söylemese bile ödev dışında çalışmalar da yaparım.	3,25	1,71	65
21	Dersleri anlamaya çalışırım.	4,47	0,76	89
22	Öğretmenin gözüne girmeye çalışırım.	4,12	1,15	82
23	Yüksek not almamak beni üzer.	3,93	1,46	79
Toplam		3,70	1,11	74

Tablo – 32 incelendiğinde öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması, sapması ve yüzdelik değerlerine

göre; en yüksek düzeyde 7. maddede yer alan “Okulda başarılı olunca kendimi iyi hissedirim” ifadesi % 94 düzeyinde ve 4. maddede yer alan “Okulda başarılı olmak hoşuma gider” ifadesi % 93 düzeyinde olup öğrencilerin en çok katıldıkları maddelerdir. En düşük düzeyde ise 18. maddede yer alan “Derslerde zor konular yerine kolay konular işlensin isterim” ifadesini % 49 düzeyinde işaretledikleri görülmektedir. “Yalnızca sınav dönemi çalışırım” ifadesinin yer aldığı 6. madde % 54 düzeyinde ve “Dersten çıktıktan sonra çalışmaya başlarım” ifadesinin yer aldığı 14. madde ise % 55 düzeyinde olup öğrencilerin en az katıldığı maddelerdir

Öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında 3,70 olduğu ve % 74 düzeyinde de başarmaya güdümlü oldukları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “uygun” düzeyinde olduğu belirlenmiştir

4 - Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü;

a) Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, cinsiyetlerine göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo – 33’de verilmiştir.

Tablo – 33
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sx	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Gayret	Kız	332	4,25	,53	581	4,377	,00**
Etme	Erkek	251	4,04	,58			
Katılma	Kız	332	3,17	,91	581	2,067	,04*
	Erkek	251	3,01	,82			
Çalışma	Kız	332	3,30	,73	581	3,489	,00**
İsteği	Erkek	251	3,09	,69			
Çalışmayı	Kız	332	3,30	,73	581	3,489	,00**
Sürdürme	Erkek	251	3,09	,69			
Toplam	Kız	332	3,78	,53	581	4,230	,00**
	Erkek	251	3,59	,51			

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,01$

Tablo – 33 incelendiğinde Gayret Etme boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 4,25 ve 4,04, standart sapmaları ise 0,53 ve 0,58 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,00'dır. Sonuç olarak Gayret Etme boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Gayret Etme boyutuna erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

Katılma boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,17 ve 3,01, standart sapmaları ise 0,91 ve 0,82 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,04'dir. . Sonuç olarak Katılma boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız

öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutuna erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

Çalışma İsteği boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,30 ve 3,09, standart sapmaları ise 0,73 ve 0,69 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,00'dir. Sonuç olarak Çalışma İsteği boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği boyutuna erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

Çalışmayı Sürdürme boyutunda kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,30 ve 3,09, standart sapmaları ise 0,73 ve 0,69 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,00'dir. Sonuç olarak Çalışmayı Sürdürme boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışmayı Sürdürme boyutuna erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,78 ve 3,59, standart sapmaları ise 0,53 ve 0,51 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,00'dir. Sonuç olarak öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

b) Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Bu amaçla, biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo – 34’de verilmiştir.

Tablo – 34
Biyoloji Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonucu

	Öğretmen	n	$\bar{X}$	Sx	Sd	T	Anlamlılık Düzeyi
Gayret	Bayan	514	4,18	,56	581	1,810	,07
Etme	Bay	69	4,04	,54			
Katılma	Bayan	514	3,11	,90	581	,516	,61
	Bay	69	3,05	,69			
Çalışma	Bayan	514	3,23	,73	581	1,448	,15
İsteği	Bay	69	3,10	,62			
Çalışmayı	Bayan	514	3,22	,73	581	1,448	,15
Sürdürme	Bay	69	3,09	,62			
Toplam	Bayan	514	3,71	,54	581	1,401	,16
	Bay	69	3,62	,45			

Tablo – 34 incelendiğinde, Gayret Etme boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 4,18 ve 4,04, standart sapmaları ise 0,56 ve 0,54 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,07’dir. Sonuç olarak Gayret Etme boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Katılma boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,11 ve 3,05, standart sapmaları ise 0,90 ve 0,69 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,61'dir. Sonuç olarak Katılma boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışma İsteği boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,23 ve 3,10, standart sapmaları ise 0,73 ve 0,62 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,15'dir. Sonuç olarak Çalışma İsteği boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmayı Sürdürme boyutunda biyoloji öğretmenleri bayan ve bay olan öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,22 ve 3,09, standart sapmaları ise 0,73 ve 0,62 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,15'dir. Sonuç olarak Çalışmayı Sürdürme boyutunda öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; kız ve erkek öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,71 ve 3,62, standart sapmaları ise 0,54 ve 0,45 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,16'dır.

Sonuç olarak öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

c) Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 35
Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sx
Gayret Etme	Özel Lise	55	3,96	,55
	Genel Lise	232	4,30	,49
	Anadolu Lisesi	65	4,18	,57
	Meslek Lisesi	231	4,06	,60
	Toplam	583	4,16	,56
Katılma	Özel Lise	55	2,85	,79
	Genel Lise	232	3,32	,84
	Anadolu Lisesi	65	2,97	,78
	Meslek Lisesi	231	2,97	,91
	Toplam	583	3,10	,88
Çalışma İsteği	Özel Lise	55	2,75	,62
	Genel Lise	232	3,37	,69
	Anadolu Lisesi	65	3,15	,68
	Meslek Lisesi	231	3,18	,73
	Toplam	583	3,21	,72
Çalışmayı Sürdürme	Özel Lise	55	2,75	,62
	Genel Lise	232	3,37	,69
	Anadolu Lisesi	65	3,15	,68
	Meslek Lisesi	231	3,18	,73
	Toplam	583	3,21	,72
Toplam	Özel Lise	55	3,43	,48
	Genel Lise	232	3,86	,49
	Anadolu Lisesi	65	3,64	,53
	Meslek Lisesi	231	3,62	,53
	Toplam	583	3,70	,53

Tablo – 35 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “özel lise”, “genel lise”, “anadolu lisesi” ve “meslek lisesi” için sırasıyla Gayret Etme boyutunda aritmetik ortalamaları 3,96, 4,30, 4,18 ve 4,06, standart sapmaları ise 0,55 , 0,49, 0,57 ve 0,60 olarak; Katılma boyutunda aritmetik ortalamaları 2,85, 3,32, 2,97 ve 2,97, standart sapmaları ise 0,79 , 0,84 , 0,78 ve 0,91 olarak; Çalışma İsteği boyutunda aritmetik ortalamaları 2,75, 3,37, 3,15 ve 3,18 standart sapmaları ise 0,62 0,69 , 0,68 ve 0,73 olarak; Çalışmayı Sürdürme boyutunda aritmetik ortalamaları 2,75, 3,37, 3,15 ve 3,18, standart sapmaları ise 0,62 , 0,69 , 0,68 ve 0,73 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin özel lise, genel lise, anadolu lisesi ve meslek lisesi için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,43, 3,86, 3,64 ve 3,62, standart sapmaları ise 0,48 , 0,49 , 0,53 ve 0,53 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 36
Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Gayret Etme	Gruplar Arası	9,287	3	3,096	10,285	,000**
	Gruplar İçi	174,271	579	,301		
	Toplam	183,558	582			
Katılma	Gruplar Arası	20,139	3	6,713	9,081	,000**
	Gruplar İçi	428,011	579	,739		
	Toplam	448,150	582			
Çalışma İsteği	Gruplar Arası	17,736	3	5,912	12,048	,000**
	Gruplar İçi	284,120	579	,491		
	Toplam	301,856	582			
Çalışmayı Sürdürme	Gruplar Arası	17,736	3	5,912	12,048	,000**
	Gruplar İçi	284,120	579	,491		
	Toplam	301,856	582			
Toplam	Gruplar Arası	11,750	3	3,917	14,893	,000**
	Gruplar İçi	152,268	579	,263		
	Toplam	164,018	582			

**: p < 0,01

Tablo – 36 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Gayret Etme, Katılma, Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrenim gördükleri okul türlerine göre öğrencilerin başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 37’de verilmektedir.

Tablo – 37
Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Özel Lise	Genel Lise	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi
Gayret Etme	Özel Lise		** fark önemli		
	Genel Lise	** fark önemli			** fark önemli
	Anadolu Lisesi				
	Meslek Lisesi		** fark önemli		
Katılma	Özel Lise		** fark önemli		
	Genel Lise	** fark önemli		* fark önemli	** fark önemli
	Anadolu Lisesi		* fark önemli		
	Meslek Lisesi		** fark önemli		
Çalışma İsteği	Özel Lise		** fark önemli	* fark önemli	** fark önemli
	Genel Lise	** fark önemli			* fark önemli
	Anadolu Lisesi	* fark önemli			
	Meslek Lisesi	** fark önemli	* fark önemli		
Çalışmayı Sürdürme	Özel Lise		** fark önemli	* fark önemli	** fark önemli
	Genel Lise	** fark önemli			* fark önemli
	Anadolu Lisesi	* fark önemli			
	Meslek Lisesi	** fark önemli	* fark önemli		
Toplam	Özel Lise		** fark önemli		
	Genel Lise	** fark önemli		* fark önemli	** fark önemli
	Anadolu Lisesi		* fark önemli		
	Meslek Lisesi		** fark önemli		

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,01$

Tablo – 37 incelendiğinde, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Gayret Etme boyutunda okul türlerine göre oluşan farklılığa; genel lisede öğrenim gören öğrencilerin özel lisede veya meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre

bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmekte, diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda okul türlerine göre oluşan farklılığa; genel lisede öğrenim gören öğrencilerin özel lisede, anadolu lisesinde veya meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmekte ve yine diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında okul türlerine göre oluşan farklılığa; genel lisede, anadolu lisesinde veya meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin özel lisede öğrenim gören öğrencilere göre bu boyutlardaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine bu boyutlarda, genel lisede öğrenim gören öğrenci görüşlerinin meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği okul türlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde; genel lisede öğrenim gören öğrenci görüşlerinin özel lisede, meslek lisesinde veya anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından bir farklılık görülmekte ve yine diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

d) Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 38
Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Başarı Notu	n	$\bar{X}$	Sx
Gayret Etme	Pekiyi	75	4,33	,50
	İyi	161	4,25	,58
	Orta	165	4,15	,54
	Geçer	99	4,05	,58
	Zayıf	83	4,00	,55
	Toplam	583	4,16	,56
Katılma	Pekiyi	75	3,33	,86
	İyi	161	3,29	,83
	Orta	165	3,04	,87
	Geçer	99	3,04	,82
	Zayıf	83	2,72	,93
	Toplam	583	3,10	,88
Çalışma İsteği	Pekiyi	75	3,31	,65
	İyi	161	3,34	,73
	Orta	165	3,16	,74
	Geçer	99	3,19	,67
	Zayıf	83	3,00	,73
	Toplam	583	3,21	,72
Çalışmayı Sürdürme	Pekiyi	75	3,31	,65
	İyi	161	3,34	,73
	Orta	165	3,16	,74
	Geçer	99	3,19	,67
	Zayıf	83	3,00	,73
	Toplam	583	3,21	,72
Toplam	Pekiyi	75	3,83	,52
	İyi	161	3,83	,48
	Orta	165	3,67	,51
	Geçer	99	3,63	,53
	Zayıf	83	3,46	,58
	Toplam	583	3,70	,53

Tablo – 38 incelendiğinde, öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “pekiyi”, “iyi”, “orta”, “geçer” ve “zayıf” için sırasıyla Gayret Etme boyutunda aritmetik ortalamaları 4,33, 4,25, 4,15, 4,05 ve 4,00, standart sapmaları ise 0,50 , 0,58, 0,54, 0,58 ve 0,55 olarak; Katılma boyutunda aritmetik ortalamaları 3,33, 3,29, 3,04, 3,04 ve 2,72, standart sapmaları ise 0,86, 0,83 , 0,87, 0,82 ve 0,93 olarak; Çalışma İsteği boyutunda aritmetik ortalamaları 3,31, 3,34, 3,16, 3,19 ve 3,00, standart sapmaları ise 0,65, 0,73, 0,74, 0,67 ve 0,73 olarak; Çalışmayı Sürdürme

boyutunda aritmetik ortalamaları 3,31, 3,34, 3,16, 3,19 ve 3,00, standart sapmaları ise 0,65, 0,73, 0,74, 0,67 ve 0,73 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin pekiyi, iyi, orta, geçer ve zayıf için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,83, 3,83, 3,67, 3,63 ve 3,46, standart sapmaları ise 0,52, 0,48, 0,51, 0,53 ve 0,58 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 39
Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Gayret Etme	Gruplar Arası	6,750	4	1,688	5,517	,000**
	Gruplar İçi	176,808	578	,306		
	Toplam	183,558	582			
Katılma	Gruplar Arası	22,708	4	5,677	7,713	,000**
	Gruplar İçi	425,442	578	,736		
	Toplam	448,150	582			
Çalışma İsteği	Gruplar Arası	7,547	4	1,887	3,705	,000**
	Gruplar İçi	294,309	578	,509		
	Toplam	301,856	582			
Çalışmayı Sürdürme	Gruplar Arası	7,547	4	1,887	3,705	,000**
	Gruplar İçi	294,309	578	,509		
	Toplam	301,856	582			
Toplam	Gruplar Arası	9,530	4	2,382	8,914	,000**
	Gruplar İçi	154,488	578	,267		
	Toplam	164,018	582			

** : p < 0,01

Tablo – 39 incelendiğinde, öğrencilerin bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Gayret Etme, Katılma, Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır Bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı

güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 40’da verilmektedir

Tablo – 40
Bir Önceki Dönem Biyoloji Başarı Notlarına Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Pekiyi	İyi	Orta	Geçer	Zayıf
Gayret Etme	Pekiyi				* fark önemli	** fark önemli
	İyi					* fark önemli
	Orta Geçer	* fark önemli				
	Zayıf	** fark önemli	* fark önemli			
Katılma	Pekiyi					** fark önemli
	İyi					** fark önemli
	Orta Geçer					
	Zayıf	** fark önemli	** fark önemli			
Çalışma İsteği	Pekiyi					
	İyi					* fark önemli
	Orta Geçer					
	Zayıf		* fark önemli			
Çalışmayı Sürdürme	Pekiyi					
	İyi					* fark önemli
	Orta Geçer					
	Zayıf		* fark önemli			
Toplam	Pekiyi					** fark önemli
	İyi					** fark önemli
	Orta Geçer					
	Zayıf	** fark önemli	** fark önemli			

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,01$

Tablo – 40 incelendiğinde, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Gayret Etme boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf veya geçer not alan öğrencilere göre pekiyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine zayıf not alan öğrenci ile iyi not alan öğrenci arasında bu boyutta iyi not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf not alan öğrencilere göre iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği, bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; zayıf not alan öğrenci görüşlerine göre pekiyi veya iyi not alan öğrenci görüşlerinin daha yüksek olması bakımından farklılık görülmekte ve yine diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

e) Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı

farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 41
Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin
Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları
ve Standart Sapmaları

	Destek	n	$\bar{X}$	Sx
Gayret Etme	Uzman desteği	79	4,27	,60
	Uzman harici destek	26	4,05	,60
	Destek almıyor	478	4,15	,55
	Toplam	583	4,16	,56
Katılma	Uzman desteği	79	3,32	,79
	Uzman harici destek	26	3,22	,95
	Destek almıyor	478	3,06	,88
	Toplam	583	3,10	,88
Çalışma İsteği	Uzman desteği	79	3,17	,67
	Uzman harici destek	26	3,53	,86
	Destek almıyor	478	3,20	,72
	Toplam	583	3,21	,72
Çalışmayı Sürdürme	Uzman desteği	79	3,17	,67
	Uzman harici destek	26	3,53	,86
	Destek almıyor	478	3,20	,72
	Toplam	583	3,21	,72
Toplam	Uzman desteği	79	3,79	,52
	Uzman harici destek	26	3,76	,58
	Destek almıyor	478	3,68	,53
	Toplam	583	3,70	,53

Tablo – 41 incelendiğinde, öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin, “Uzman desteği”, “Uzman harici destek” ve “Destek almıyor” için sırasıyla Gayret Etme boyutunda aritmetik ortalamaları 4,27, 4,05 ve 4,15, standart sapmaları ise 0,60, 0,60 ve 0,55 olarak; Katılma boyutunda aritmetik ortalamaları 3,32, 3,22 ve 3,06 standart sapmaları ise 0,79, 0,95 ve 0,88 olarak; Çalışma İsteği boyutunda aritmetik ortalamaları 3,17, 3,53 ve 3,20, standart sapmaları ise 0,67, 0,86 ve 0,72 olarak; Çalışmayı Sürdürme boyutunda aritmetik ortalamaları 3,17, 3,53 ve 3,20 standart sapmaları ise 0,67, 0,86 ve 0,72 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine

destek alma durumlarına göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “Uzman desteği”, “Uzman harici destek” ve “Destek almıyor” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,79, 3,76 ve 3,68, standart sapmaları ise 0,52, 0,58 ve 0,53 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 42
Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin
Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Gayret Etme	Gruplar Arası	1,268	2	,634	2,018	,134
	Gruplar İçi	182,290	580	,314		
	Toplam	183,558	582			
Katılma	Gruplar Arası	5,247	2	2,624	3,436	,033*
	Gruplar İçi	442,903	580	,764		
	Toplam	448,150	582			
Çalışma İsteği	Gruplar Arası	2,819	2	1,409	2,733	,066
	Gruplar İçi	299,037	580	,516		
	Toplam	301,856	582			
Çalışmayı Sürdürme	Gruplar Arası	2,819	2	1,409	2,733	,066
	Gruplar İçi	299,037	580	,516		
	Toplam	301,856	582			
Toplam	Gruplar Arası	,873	2	,436	1,551	,213
	Gruplar İçi	163,145	580	,281		
	Toplam	164,018	582			

*: p < 0,05

Tablo – 42 incelendiğinde, öğrencilerin okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Katılma boyutunda $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu; Gayret Etme, Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutuna ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 43’de verilmektedir

Tablo – 43
Okul Dışında Biyoloji Dersine Destek Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin
Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Uzman desteği	Uzman harici destek	Destek almıyor
Gayret Etme	Uzman desteği Uzman harici destek Destek almıyor			
Katılma	Uzman desteği Uzman harici destek Destek almıyor			* fark önemli
Çalışma İsteği	Uzman desteği Uzman Harici destek Destek almıyor			
Çalışmayı Sürdürme	Uzman desteği Uzman harici destek Destek almıyor			
Toplam	Uzman desteği Uzman harici destek Destek almıyor			

*: $p < 0,05$

Tablo – 43 incelendiğinde, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre oluşan farklılığa; uzman desteği alan öğrencilerin destek almayan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Başarı güdüsü ölçeği okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; destek alan yada almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

f) Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları,

standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo – 44
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Sx
Gayret Etme	Diplomasız	65	4,12	,53
	İlköğrenim	264	4,19	,57
	Ortaöğrenim	176	4,15	,56
	Lisans ve üstü	78	4,10	,57
	Toplam	583	4,16	,56
Katılma	Diplomasız	65	3,40	,85
	İlköğrenim	264	3,16	,87
	Ortaöğrenim	176	2,99	,88
	Lisans ve üstü	78	2,87	,83
	Toplam	583	3,10	,88
Çalışma İsteği	Diplomasız	65	3,42	,73
	İlköğrenim	264	3,35	,69
	Ortaöğrenim	176	3,07	,72
	Lisans ve üstü	78	2,90	,64
	Toplam	583	3,21	,72
Çalışmayı Sürdürme	Diplomasız	65	3,42	,73
	İlköğrenim	264	3,35	,69
	Ortaöğrenim	176	3,07	,72
	Lisans ve üstü	78	2,90	,64
	Toplam	583	3,21	,72
Toplam	Diplomasız	65	3,81	,49
	İlköğrenim	264	3,76	,53
	Ortaöğrenim	176	3,64	,53
	Lisans ve üstü	78	3,52	,52
	Toplam	583	3,70	,53

Tablo – 44 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla Gayret Etme boyutunda aritmetik ortalamaları 4,12, 4,19, 4,15 ve 4,10, standart sapmaları ise 0,53, 0,57, 0,56 ve 0,57 olarak; Katılma boyutunda aritmetik ortalamaları 3,40, 3,16, 2,99 ve 2,87, standart sapmaları ise 0,85 , 0,87 , 0,88 ve 0,83 olarak; Çalışma İsteği boyutunda aritmetik ortalamaları 3,42, 3,35, 3,07 ve 2,90, standart sapmaları ise 0,73, 0,69, 0,72 ve 0,64 olarak; Çalışmayı Sürdürme boyutunda aritmetik

ortalamaları 3,42, 3,35, 3,07 ve 2,90, standart sapmaları ise 0,73, 0,69, 0,72 ve 0,64 olarak bulunduğu görülmektedir.

Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,81, 3,76, 3,64 ve 3,52, standart sapmaları ise 0,49, 0,53, 0,53 ve 0,52 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 45
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Gayret Etme	Gruplar Arası	,692	3	,231	,731	,534
	Gruplar İçi	182,866	579	,316		
	Toplam	183,558	582			
Katılma	Gruplar Arası	13,425	3	4,475	5,960	,001**
	Gruplar İçi	434,725	579	,751		
	Toplam	448,150	582			
Çalışma İsteği	Gruplar Arası	18,987	3	6,329	12,955	,000**
	Gruplar İçi	282,869	579	,489		
	Toplam	301,856	582			
Çalışmayı Sürdürme	Gruplar Arası	18,987	3	6,329	12,955	,000**
	Gruplar İçi	282,869	579	,489		
	Toplam	301,856	582			
Toplam	Gruplar Arası	4,880	3	1,627	5,919	,001**
	Gruplar İçi	159,137	579	,275		
	Toplam	164,018	582			

** : $p < 0,01$

Tablo – 45 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Katılma, Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu; Gayret Etme boyutunda ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Annelerinin öğrenim durumuna göre

öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 46’da verilmektedir.

Tablo – 46
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine
İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Diplomasız	İlköğretim	Ortaöğretim	Lisans ve üstü
Gayret Etme	Diplomasız				
	İlköğretim				
	Ortaöğretim				
	Lisans ve üstü				
Katılma	Diplomasız			* fark önemli	** fark önemli
	İlköğretim				
	Ortaöğretim	* fark önemli			
	Lisans ve üstü	** fark önemli			
Çalışma İsteği	Diplomasız			** fark önemli	** fark önemli
	İlköğretim			** fark önemli	** fark önemli
	Ortaöğretim	** fark önemli	** fark önemli		
	Lisans ve üstü	** fark önemli	** fark önemli		
Çalışmayı Sürdürme	Diplomasız			** fark önemli	** fark önemli
	İlköğretim			** fark önemli	** fark önemli
	Ortaöğretim	** fark önemli	** fark önemli		
	Lisans ve üstü	** fark önemli	** fark önemli		
Toplam	Diplomasız				* fark önemli
	İlköğretim				** fark önemli
	Ortaöğretim				
	Lisans ve üstü	* fark önemli	** fark önemli		

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,01$

Tablo – 46 incelendiğinde, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda annelerinin öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; anneleri diplomasız olan öğrencilerin anneleri ortaöğretim veya lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında annelerinin öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; anneleri diplomasız olan veya ilköğretim diplomasına sahip öğrencilerin anneleri ortaöğretim veya lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği, annelerinin öğrenim durumuna göre genel olarak değerlendirildiğinde; yine anneleri diplomasız olan veya ilköğrenim diplomasına sahip öğrenci görüşlerinin anneleri lisans ve üstü diplomaya sahip olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

g) Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo – 47
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine
İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Sx
Gayret Etme	Diplomasız	28	4,01	,54
	İlköğrenim	210	4,21	,54
	Ortaöğrenim	213	4,20	,56
	Lisans ve üstü	132	4,06	,59
	Toplam	583	4,16	,56
Katılma	Diplomasız	28	3,53	,72
	İlköğrenim	210	3,12	,89
	Ortaöğrenim	213	3,13	,85
	Lisans ve üstü	132	2,92	,90
	Toplam	583	3,10	,88
Çalışma İsteği	Diplomasız	28	3,56	,70
	İlköğrenim	210	3,32	,71
	Ortaöğrenim	213	3,20	,70
	Lisans ve üstü	132	2,99	,71
	Toplam	583	3,21	,72
Çalışmayı Sürdürme	Diplomasız	28	3,56	,70
	İlköğrenim	210	3,32	,71
	Ortaöğrenim	213	3,20	,70
	Lisans ve üstü	132	2,99	,71
	Toplam	583	3,21	,72
Toplam	Diplomasız	28	3,85	,50
	İlköğrenim	210	3,74	,52
	Ortaöğrenim	213	3,73	,50
	Lisans ve üstü	132	3,55	,56
	Toplam	583	3,70	,53

Tablo – 47 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla Gayret Etme boyutunda aritmetik ortalamaları 4,01, 4,21, 4,20 ve 4,06, standart sapmaları ise 0,54, 0,54, 0,56 ve 0,59 olarak; Katılma boyutunda aritmetik ortalamaları 3,53, 3,12, 3,13 ve 2,92, standart sapmaları ise 0,72 , 0,89 , 0,85 ve 0,90 olarak; Çalışma İsteği boyutunda aritmetik ortalamaları 3,56, 3,32, 3,20 ve 2,99, standart sapmaları ise 0,70, 0,71, 0,70 ve 0,71 olarak; Çalışmayı Sürdürme boyutunda aritmetik ortalamaları 3,56, 3,32, 3,20 ve 2,99, standart sapmaları ise 0,70, 0,71, 0,70 ve 0,71 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “diplomasız”, “ilköğrenim”, “ortaöğrenim” ve “lisans ve üstü” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,85, 3,74, 3,73 ve 3,55, standart sapmaları ise 0,50, 0,52, 0,50 ve 0,56 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 48
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine
İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Gayret Etme	Gruplar Arası	2,781	3	,927	2,969	,031*
	Gruplar İçi	180,777	579	,312		
	Toplam	183,558	582			
Katılma	Gruplar Arası	9,714	3	3,238	4,276	,005**
	Gruplar İçi	438,436	579	,757		
	Toplam	448,150	582			
Çalışma İsteği	Gruplar Arası	12,565	3	4,188	8,383	,000**
	Gruplar İçi	289,290	579	,500		
	Toplam	301,856	582			
Çalışmayı Sürdürme	Gruplar Arası	12,565	3	4,188	8,383	,000**
	Gruplar İçi	289,290	579	,500		
	Toplam	301,856	582			
Toplam	Gruplar Arası	4,233	3	1,411	5,113	,002**
	Gruplar İçi	159,785	579	,276		
	Toplam	164,018	582			

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,01$

Tablo – 48 incelendiğinde, öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Gayret Etme, Katılma, Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 49’da verilmektedir.

Tablo – 49
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine
İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Diplomasız	İlköğrenim	Ortaöğrenim	Lisans ve üstü
Gayret Etme	Diplomasız				
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü				
Katılma	Diplomasız				* fark önemli
	İlköğrenim				
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	* fark önemli			
Çalışma İsteği	Diplomasız				** fark önemli
	İlköğrenim				** fark önemli
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	** fark önemli	** fark önemli		
Çalışmayı Sürdürme	Diplomasız				** fark önemli
	İlköğrenim				** fark önemli
	Ortaöğrenim				
	Lisans ve üstü	** fark önemli	** fark önemli		
Toplam	Diplomasız				
	İlköğrenim				* fark önemli
	Ortaöğrenim				* fark önemli
	Lisans ve üstü		* fark önemli	* fark önemli	

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,01$

Tablo – 49 incelendiğinde, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları diplomasız olan öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları diplomasız olan veya ilköğrenim diplomasına sahip öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği, babalarının öğrenim durumuna göre genel olarak değerlendirildiğinde; babaları ilköğrenim veya ortaöğrenim diplomasına sahip olan öğrenci görüşlerinin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

h) Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır

Tablo – 50
Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Kullandıkları Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Mali Durum	n	$\bar{X}$	Sx
Gayret Etme	Zengin	139	4,02	,63
	Orta	238	4,21	,50
	Yoksul	206	4,19	,56
	Toplam	583	4,16	,56
Katılma	Zengin	139	2,87	,90
	Orta	238	3,03	,86
	Yoksul	206	3,34	,83
	Toplam	583	3,10	,88
Çalışma İsteği	Zengin	139	2,90	,68
	Orta	238	3,16	,68
	Yoksul	206	3,49	,69
	Toplam	583	3,21	,72
Çalışmayı Sürdürme	Zengin	139	2,90	,68
	Orta	238	3,16	,68
	Yoksul	206	3,49	,69
	Toplam	583	3,21	,72
Toplam	Zengin	139	3,50	,55
	Orta	238	3,68	,50
	Yoksul	206	3,85	,50
	Toplam	583	3,70	,53

Tablo – 50 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin, “Zengin”, “Orta” ve “Yoksul” için sırasıyla Gayret Etme boyutunda aritmetik ortalamaları 4,02, 4,21 ve 4,19, standart sapmaları ise 0,63, 0,50 ve 0,56 olarak; Katılma boyutunda aritmetik ortalamaları 2,87, 3,03 ve 3,34, standart sapmaları ise 0,90, 0,86 ve 0,83 olarak; Çalışma İsteği boyutunda aritmetik ortalamaları 2,90, 3,16

ve 3,49, standart sapmaları ise 0,68, 0,68 ve 0,69 olarak; Çalışmayı Sürdürme boyutunda aritmetik ortalamaları 2,90, 3,16 ve 3,49, standart sapmaları ise 0,68, 0,68 ve 0,69 olarak bulunduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan değerlendirmeye göre ise; öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin “Zengin”, “Orta” ve “Yoksul” için sırasıyla aritmetik ortalamaları 3,50, 3,68 ve 3,85, standart sapmaları ise 0,55, 0,50 ve 0,50 olarak bulunduğu görülmektedir.

Tablo – 51
Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık düzeyi
Gayret Etme	Gruplar Arası	3,594	2	1,797	5,791	,003**
	Gruplar İçi	179,964	580	,310		
	Toplam	183,558	582			
Katılma	Gruplar Arası	20,169	2	10,084	13,666	,000**
	Gruplar İçi	427,981	580	,738		
	Toplam	448,150	582			
Çalışma İsteği	Gruplar Arası	30,233	2	15,117	32,279	,000**
	Gruplar İçi	271,622	580	,468		
	Toplam	301,856	582			
Çalışmayı Sürdürme	Gruplar Arası	30,233	2	15,117	32,279	,000**
	Gruplar İçi	271,622	580	,468		
	Toplam	301,856	582			
Toplam	Gruplar Arası	10,567	2	5,283	19,969	,000**
	Gruplar İçi	153,451	580	,265		
	Toplam	164,018	582			

** : p < 0,01

Tablo – 51 incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında Gayret Etme, Katılma, Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı

güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında bulunan bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Testi Sonuçları Tablo – 52’de verilmektedir

Tablo – 52
Ailelerinin Mali Durumu Ve Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Başarı Güdüsü Ölçeğine İlişkin Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Zengin	Orta	Yoksul
Gayret Etme	Zengin		** fark önemli	* fark önemli
	Orta	** fark önemli		
	Yoksul	* fark önemli		
Katılma	Zengin			** fark önemli
	Orta			** fark önemli
	Yoksul	** fark önemli	** fark önemli	
Çalışma İsteği	Zengin		** fark önemli	** fark önemli
	Orta	** fark önemli		** fark önemli
	Yoksul	** fark önemli	** fark önemli	
Çalışmayı Sürdürme	Zengin		** fark önemli	** fark önemli
	Orta	** fark önemli		** fark önemli
	Yoksul	** fark önemli	** fark önemli	
Toplam	Zengin		** fark önemli	** fark önemli
	Orta	** fark önemli		** fark önemli
	Yoksul	** fark önemli	** fark önemli	

*: p < 0,05

** : p < 0,01

Tablo – 52 incelendiğinde, biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Gayret Etme boyutunda ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul veya orta olan öğrencilerin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu orta veya zengin olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında ve ölçek genel olarak değerlendirildiğinde, ailelerinin mali

durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul veya orta olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine, ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu orta olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

5 - Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Görüşleri ile Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü Ölçeğindeki Görüşleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğindeki görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo – 53’de verilmiştir.

Tablo – 53
Öğrencilerin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Görüşleri İle Biyoloji Dersine Yönelik Başarı Güdüsü Ölçeğindeki Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi

	Başarı Güdüsü Ölçeği	Öğrenme Stratejileri Ölçeği
Başarı Güdüsü Ölçeği	1	,647**
Öğrenme Stratejileri Ölçeği	,647**	1

**: p<0,01

Tablo – 53’de görüldüğü üzere öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında p<0,01 düzeyinde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları halinde başarı güdüsünün de olumlu düzeyde arttığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin

öncelikle biyoloji ders konularını nasıl öğreneceklerine ilişkin uygun stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bulgulara yönelik elde edilen sonuçlar sırasıyla, önce lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri; öğrencilerin cinsiyetlerinin, biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, öğrenim gördükleri okul türlerinin, bir önceki dönem biyoloji başarı notlarının, okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarının, annelerinin öğrenim durumlarının, babalarının öğrenim durumlarının, ailelerinin mali durumu ve aylık gelirinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı; sonra lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsüne ilişkin algıları; öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsüne ilişkin algılarının onların cinsiyetlerine, biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türlerine, bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına, okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına, annelerinin öğrenim durumlarına, babalarının öğrenim durumlarına, ailelerinin mali durumu ve aylık gelirin göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; ve son olarak lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğindeki görüşleri arasındaki ilişki özetlenerek verilmektedir:

1) Öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğine verdikleri yanıtlara göre en yüksek düzeyde “*Biyoloji konularını çalışırken önemli yerlerin altını çizerim.*” ifadesi % 87 düzeyinde; en düşük düzeyde ise “*Biyoloji sorularını çözerken süre tutarım*” ifadesini % 49 düzeyinde işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerinin

biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşlerinin % 73 “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Biyoloji, yabancı ve soyut kavramların karmaşık ilişkilerini içerdiği için öğretilmesi ve öğrenilmesi oldukça zordur ve öğrencilerin bazı konuları anlamakta zorlanmalarına ve anlamadan ezberleyerek öğrenmelerine yol açmaktadır (Kılıç ve Sağlam, 2004: 156). Araştırma sonucunda öğrencilerin, karmaşık olan bu kavramlarını öğrenirken öğrenme stratejilerini, özellikle örgütleme stratejilerini kullandıklarını gözlenmektedir.

2) a) İşleme ve Planlama Stratejileri boyutlarında öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geneline ve Seçme, Örgütleme Stratejileri boyutlarına erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

Kız öğrencilerin biyoloji derslerinde öğrenme stratejilerini, özellikle de seçme ve örgütleme stratejilerini kullanmalarında erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katılmaları; günlük yaşantılarında da erkek öğrencilere oranla daha düzenli bir kişilik sergiledikleri ergenlik çağında olmalarıyla açıklanabilir.

b) Öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğinin geneline ve Seçme, İşleme, Planlama, Örgütleme Stratejileri boyutlarına ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin strateji kullanımlarıyla biyoloji öğretmenlerinin bayan yada bay olması arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

c) Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği okul türlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde ve İşleme, Örgütleme Stratejileri boyutunda; genel lisede öğrenim gören öğrenci görüşlerinin meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci

görüşlerinden daha yüksek olması bakımından bir farklılık görülmekte ve diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Genel lisede öğrenim gören öğrencilerin gerek akademik başarılarının daha yüksek olması gerekse liseden sonra üniversite kaygılarının meslek lisesinde öğrenim görenlere oranla daha yüksek olması strateji kullanımını, hatta sınavlara çalışırken kullanılan işleme ve örgütleme boyutlarına katılımı etkilediği düşünülmektedir.

d) Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Seçme Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf veya geçer not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine zayıf not alan öğrenci ile orta not alan öğrenci arasında bu boyutta orta not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine orta not alan öğrenci ile pekiyi not alan öğrenci arasında bu boyutta pekiyi not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Planlama Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; geçer not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Örgütleme Stratejileri boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf veya geçer not alan öğrencilere göre iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki

görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir

Öğrenme stratejileri ölçeği, bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; zayıf veya geçer not alan öğrenci görüşlerine göre pekiyi veya iyi not alan öğrenci görüşlerinin daha yüksek olması bakımından farklılık görülmekte ve yine zayıf not alan öğrenci ile orta not alan öğrenci arasında da orta not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeğine katılımın genelde yüksek not alan öğrencilerde daha fazla olması, bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri sayesinde yüksek notlar alabildiğini ve daha bilinçli öğrenen olduklarını düşündürmektedir.

e) Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Örgütlenme Stratejileri boyutunda okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre oluşan farklılığa; uzman desteği alan öğrencilerin uzman harici destek alan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Destek almayan öğrenciler ile uzman harici destek alan öğrenciler arasında da bu boyutta anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri ölçeği okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; destek alan yada almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeğinin, örgütlenme stratejileri boyutu hariç, okul dışından biyoloji dersine destek alıp alınmamasına göre farklılık göstermemesi; öğrencilerin kendi stratejilerini kendileri bulması ve bunları kullanma boyutunda yine kendilerinin karar vermesi olarak açıklanabilir.

f) Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği genel olarak değerlendirildiğinde ve İşleme, Planlama Stratejileri boyutlarında annelerinin öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; anneleri diplomasız olan öğrencilerin

anneleri lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Annelerinin öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olması, onların dersi başarabilmek için daha fazla çaba harcadıkları görüşüne yol açmaktadır. Yani annelerinden dersle ilgili herhangi bir yardım gelemeyeceği için kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu oldukları düşünülebilir.

g) Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Seçme Stratejileri boyutunda babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları ilköğrenim diplomasına sahip olan öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme ve Planlama Stratejileri boyutlarında babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları diplomasız olan öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeği, babalarının öğrenim durumuna göre genel olarak değerlendirildiğinde; babaları diplomasız olan öğrenci görüşlerinin babaları ilköğrenim diplomasına sahip olan öğrenci görüşlerine göre, yine babaları ilköğrenim diplomasına sahip olan öğrenci görüşlerinin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

Babalarının öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olması, yine onların da dersi başarabilmek için daha fazla çaba harcadıkları görüşüne yol açmaktadır. Yani babasından dersle ilgili

herhangi bir yardım gelemeyeceği için kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu oldukları düşünülebilir.

h) Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin Seçme ve Planlama Stratejileri boyutlarında ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrencilerin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrencilere göre bu boyutlardaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin İşleme Stratejileri boyutunda ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu orta olan öğrenci görüşlerine göre; yine ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

Öğrenme stratejileri ölçeği, ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre genel olarak değerlendirildiğinde; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

Ailelerinin mali durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımında daha yüksek düzeyde olması, yine onların da dersi başarabilmek için daha fazla çaba harcadıkları görüşüne yol açmaktadır. Yani gelecekte iş bulabilmek ve daha iyi koşullarda yaşayabilmek için kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu oldukları düşünülebilir.

3) Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine verdikleri yanıtlara göre; en yüksek düzeyde *“Okulda başarılı olunca kendimi iyi hissederim”* ifadesi % 94 düzeyinde, en düşük düzeyde ise *“Derslerde zor konular yerine kolay konular işlensin isterim”* ifadesini % 49 düzeyinde işaretledikleri görülmektedir.

Öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşlerinin % 74 “uygun” düzeyinde olduğu belirlenmiştir

Günümüz öğrencileri biyoloji sayesinde kendilerinin ve ailelerinin gelişimi, beslenmesi, sağlığı, çevresi ve dünyada olagelen pek çok önemli ve ilginç gelişmeyi anlayabilmektedir. Bu nedenle biyoloji herkesin eğitiminin bir parçasıdır (Ohlsson ve Ergezen, 1997: 1.1). Biyoloji dersine yönelik başarı ihtiyacının yüksek bir düzeyde olması da bununla açıklanabilir, öğrenci kendisi ve çevresi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya güdülenebilir.

4) a). Kız öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin geneline ve Gayret Etme, Katılma, Çalışma İsteği, Çalışmayı Sürdürme boyutlarına erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir.

Erkek öğrencilerin başarı güdülerinin düşük çıkmasının biyoloji dersinin ilgilerini çekmemesi veya iş bulabilmek için üniversite kaygılarının daha az olması sebebiyle bu dersi başarmak gibi bir ihtiyaç duymamaları olarak açıklanabilir. Onları derse çekmek için, biyoloji biliminin önemi anlatılıp onları derse çekebilecek günlük hayattan örnekler ve görevler verilebilir.

b) Gayret Etme, Katılma, Çalışma İsteği, Çalışmayı Sürdürme boyutlarında ve ölçeğin genelinde öğrencilerin biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin başarı güdülerıyla biyoloji öğretmenlerinin bayan yada bay olması arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

c) Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Gayret Etme boyutunda okul türlerine göre oluşan farklılığa; genel lisede öğrenim gören öğrencilerin özel lisede veya meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre bu boyuttaki

görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmekte, diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda okul türlerine göre oluşan farklılığa; genel lisede öğrenim gören öğrencilerin özel lisede, anadolu lisesinde veya meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmekte ve yine diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında okul türlerine göre oluşan farklılığa; genel lisede, anadolu lisesinde veya meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin özel lisede öğrenim gören öğrencilere göre bu boyutlardaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine bu boyutlarda, genel lisede öğrenim gören öğrenci görüşlerinin meslek lisesinde öğrenim gören öğrenci görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği okul türlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde; genel lisede öğrenim gören öğrenci görüşlerinin özel lisede, meslek lisesinde veya anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından bir farklılık görülmekte ve yine diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Genel lisede öğrenim gören öğrencilerin, gerek akademik başarılarının daha yüksek olması gerekse liseden sonra üniversite kaygılarının meslek lisesinde öğrenim görenlere oranla daha yüksek olması; anadolu lisesinde öğrenim görenlere oranla akademik başarı yönünden kendilerine daha az güvenmesi ve özel lisede öğrenim görenlere oranla da yaşam şartlarının zorluğunu daha iyi bilmesi başarı güdülerini etkilediği düşünülmektedir.

d) Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Gayret Etme boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf veya geçer not

alan öğrencilere göre pekiyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine zayıf not alan öğrenci ile iyi not alan öğrenci arasında bu boyutta iyi not alan öğrenci lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf not alan öğrencilere göre pekiyi veya iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında bir önceki dönem biyoloji başarı notuna göre oluşan farklılığa; zayıf not alan öğrencilere göre iyi not alan öğrencilerin bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği, bir önceki dönem biyoloji başarı notlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; zayıf not alan öğrenci görüşlerine göre pekiyi veya iyi not alan öğrenci görüşlerinin daha yüksek olması bakımından farklılık görülmekte ve yine diğer notları alan öğrenciler arasında bu boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeğine katılımın genelde yüksek not alan öğrencilerde daha fazla olması, bu öğrencilerin biyoloji dersini başarmak istemeleri sayesinde yüksek notlar alabildiğini ve daha bilinçli öğrenen olduklarını düşündürmektedir.

e) Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre oluşan farklılığa; uzman desteği alan öğrencilerin destek almayan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği okul dışında biyoloji dersine destek alma durumlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde; destek alan yada almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeğinin, Katılma boyutu hariç, okul dışından biyoloji dersine desek alıp alınmamasına göre farklılık göstermemesi; öğrencilerin başarıma ihtiyaçlarının kendilerinin farkında olması ve Katılma boyutunda ise uzman desteğinin fark yaratması uzman desteğinin başarı güdülerini artırdığı yönünde açıklanabilir.

f) Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda annelerinin öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; anneleri diplomasız olan öğrencilerin anneleri ortaöğrenim veya lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında annelerinin öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; anneleri diplomasız olan veya ilköğrenim diplomasına sahip öğrencilerin anneleri ortaöğrenim veya lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği, annelerinin öğrenim durumuna göre genel olarak değerlendirildiğinde; yine anneleri diplomasız olan veya ilköğrenim diplomasına sahip öğrenci görüşlerinin anneleri lisans ve üstü diplomaya sahip olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

Annelerinin öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin başarı güdülerinin daha yüksek düzeyde olması, onların dersi başarabilmek için daha fazla çaba harcadıkları görüşüne yol açmaktadır. Yani annelerinden dersle ilgili herhangi bir yardım gelemeyeceği için kendi başarılarından daha fazla sorumlu oldukları düşünülebilir.

g) Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları diplomasız olan öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında babalarının öğrenim durumuna göre oluşan farklılığa; babaları diplomasız olan veya ilköğrenim diplomasına sahip öğrencilerin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Başarı güdüsü ölçeği, babalarının öğrenim durumuna göre genel olarak değerlendirildiğinde; babaları ilköğrenim veya ortaöğrenim diplomasına sahip olan öğrenci görüşlerinin babaları lisans ve üstü diplomaya sahip olan öğrenci görüşlerinden daha yüksek olması bakımından farklılık görülmektedir.

Babalarının öğrenim durumu zayıf olan öğrencilerin başarı güdülerinin daha yüksek düzeyde olması, yine onların da dersi başarabilmek için daha fazla çaba harcadıkları görüşüne yol açmaktadır. Yani babasından dersle ilgili herhangi bir yardım gelemeyeceği için kendi başarılarından daha fazla sorumlu oldukları düşünülebilir.

h) Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Gayret Etme boyutunda ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul veya orta olan öğrencilerin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Katılma boyutunda ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu orta veya zengin

olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir.

Biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğinin Çalışma İsteği ve Çalışmayı Sürdürme boyutlarında ve ölçek genel olarak değerlendirildiğinde, ailelerinin mali durumu ve aylık gelirine göre oluşan farklılığa; ailelerinin mali durumu yoksul veya orta olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu zengin olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olmasının yol açtığı görülmektedir. Yine, ailelerinin mali durumu yoksul olan öğrenci görüşlerinin ailelerinin mali durumu orta olan öğrencilere göre bu boyuttaki görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ailelerinin mali durumu zayıf olan öğrencilerin başarı güdülerinin daha yüksek düzeyde olması, yine onların da dersi başarabilmek için daha fazla çaba harcadıkları görüşüne yol açmaktadır. Yani gelecekte iş bulabilmek ve daha iyi koşullarda yaşayabilmek için kendi başarılarından daha fazla sorumlu oldukları düşünülebilir.

5) Öğrencilerin biyoloji dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ölçeğindeki görüşleri ile biyoloji dersine yönelik başarı güdüsü ölçeğine ilişkin görüşleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları halinde başarı güdüsünün de olumlu düzeyde arttığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin öncelikle biyoloji ders konularını nasıl öğreneceklerine ilişkin uygun stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Böylelikle, etkili strateji kullanımı ile başarı güdüsü yüksek bir öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu ve başarısının tadına varan bir birey haline gelebileceği söylenebilir.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Biyoloji dersleri öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilerek ve öğrencinin tüm yönleriyle aktif olabildiği laboratuvar ortamında gerçekleştirilmelidir.
2. Öğrencilerin biyoloji dersini daha etkin öğrenebilmesi ve kendi öğrenmesinden sorumlu olabilmesi için etkili öğrenme stratejilerini kullanmaları sağlanmalıdır.
3. Öğrencilere hangi stratejileri nerede kullanabilecekleri saptamaları konusunda yardım edilmelidir.
4. Öğrenme stratejilerini bilmeyen yada etkili kullanamayan öğrenciler strateji öğretimi programından geçirilmelidir.
5. Üniversitelerin biyoloji öğretmeni yetiştiren programlarında öğrenme stratejilerini bilen ve etkili kullanabilen, öğrencilerine bunu öğretebilen öğretmenler yetiştirilmelidir.
6. Öğrencilerin başarı güdülerinin yükseltilmesi için öğretmenler öncelikle öğrencilerinin güdü düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
7. Öğretmenler, başarı güdüsü düşük öğrencilere orta düzeyde başarabilecekleri işler vererek onlara başarıyı tattırmalıdır.
8. Başarı güdüsü düşük olan öğrencilere, özellikle erkek öğrencilere, biyoloji konularının günlük yaşantılarıyla bağlantılı ve ilgilerini çeken, başarabilecekleri görevler verilerek ders hakkında daha pozitif düşünceleri sağlanabilir.

9. Öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları halinde başarı güdüsünün de olumlu düzeyde artması nedeniyle, öğrencilerin öncelikle biyoloji ders konularını nasıl öğreneceklerine ilişkin uygun stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir

10. Öğrencilerin sağlıklı, çevre bilincine sahip bireyler olarak yetişebilmeleri için biyoloji ders programının günlük yaşamla bağlantılı ve duyuşsal alana yönelik olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

11. Öğretmen derslerde gerek öğrenme stratejilerini kullanma gerekse başarı güdüsü bakımından örnek olmalı, sadece ezberleyerek not kaygısıyla çalışılan yarışmacı bir sınıf ortamından kaçınmalıdır.

12. Öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü hakkında daha fazla bilgi sahibi olması için hizmet-içi seminerler düzenlenmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Farklı dersler için de öğrenme stratejileri kullanımı ve bunu etkileyen etmenler araştırılabilir.
2. Öğrencilerin başarı güdülerinin her bir ders açısından ne düzeyde olduğu ve bunu etkileyen etmenler araştırılabilir.
3. Öğrenme stratejileri kullanımının diğer duyuşsal özellikler bakımından nasıl etkilendiği araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin öğrenme stratejileri konusunda ne düzeyde bilgi sahibi oldukları araştırılabilir.
5. Öğretmenlerin başarı güdüsü bakımından ne düzeyde bilgi sahibi oldukları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K., Ü. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Altınok, H. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altınok, H. (2004a). Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Öğrenci Algıları ve Öğrencilerin Fen Bilisi Dersine Yönelik Tutum ve Güdülleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 1-8.

Altınok, H. (2004b). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Güdüsü ile Fen Başarısı ve Cinsiyet Arasındaki İlişki. **Çağdaş Eğitim**, Ekim 2004, 313, 17-22.

Akdeniz, A. R., Yıldız, İ. ve Yiğit, N. (2001). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Işık Ünitesindeki Kavram Yanılgıları. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (20), 72-78

Atav, E. ve Morgil, F. İ. (1999). 1974 – 1997 Yıllarında ÖSYM Sınavlarında Sorulan Biyoloji Sorularının Değerlendirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 24-29.

Ayvacı, H.,Ş. ve Küçük, M. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Fen Bilgisi Laboratuvarlarının Kullanımı Üzerindeki Etkileri. **Milli Eğitim**, 165, Kış/2005, 150-161.

Bacanlı, H. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Bahar, M. (2002).Biyoloji Öğrencilerinin Motivasyon Tarzlarının Tespiti. **G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 2, 23-34.

Başaran, İ. E. (1991). **Eğitim Psikolojisi**, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1978). **Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1988). Sınıfta Öğrencileri Güdüleme Şekilleri. **Çağdaş Eğitim**, 129, Ocak 1988, 29-32.

Brophy, J. (1998). **Motivating Students to Learn**. The McGraw-Hill Companies.

Büyüköztürk, Ş. (2003). **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pagem A Yayıncılık

Can, H. (1985). **Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı**, H.Ü.İ.İ.B.F. Yayını, No:12

Chang, Chun-Yen ve Mao, Sog-Ling. (1999). The Effects on Students' Cognitive Achievement When Using The Cooperative Learning Method in Earth Science Classrooms. **School Science & Mathematics**. 99 (7), 374

Cerrah, L. ve Ayas A. (2003). Meslek Liselerinde Görev Yapan Biyoloji Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler: Biyoloji ve Sağlık Bilgisi Öğretim Programına Bir Bakış. **Milli Eğitim**, 159, Yaz/2003, 149-159.

Çepni, S., Akdeniz, A. R. ve Ayas, A. (1995). Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi (III), Ülkemizde Laboratuvarın Kullanımı ve Bazı Öneriler. **Çağdaş Eğitim**, 206, Ocak/1995, 24-28.

Çepni, S., Bacanak, A. ve Küçük, M. (2003). Fen Eğitiminin Amaçlarında değişen Değerler: Fen – Teknoloji – Toplum. **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (4), 7-29.

Çepni, S. ve Kaya, A. (2002). ÖSS Sınavının Liselerdeki Fizik Eğitim-Öğretimine Etkileri. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 16, 39-48.

Çiftçi, Ö. (1998). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, S., Sezek, F., Yalçın, M., Kıvrak, E., Usta, Y. ve Ataman, Y. (2003). Atatürk Üniversitesi Biyoloji Öğrencilerinin Laboratuvar Çalışmalarına İlişkin Tutumları. **A. Ü. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5 (2), 33-58.

Dindar, H. (1999). Ankara İli Lise Öğrencilerinin Biyoloji Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19 (1), 45-49.

Dervişoğlu, S., Yaman, M. ve Soran, H. (2004a). Orta Öğretim Öğrencilerinin Biyoloji Dersine ve Biyoloji Konularına İlgilerinin Belirlenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 67-73.

Ekici, G. (2001). Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Derslerinde Öğrencilerden Bekledikleri Davranışlar. **Eğitim ve Bilim**, 26 (120), Nisan/2001, 64-70.

Ekici, G. (2002). Öğrencilerin Biyoloji Laboratuvar Derslerinde Öğretmenlerinden Bekledikleri Öğretim Yönetimi Davranışları. **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 16, 49-60.

Ellez, A. M. (2004). Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergezen, S. (1996). Biyoloji Eğitiminin Önemi ve Ortaöğretimde Biyoloji Öğretimi. **I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri**. Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası, 171-177.

Fidan, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Fuchs, Lynn S., Fuchs, D. ve Kazdan, S. (1999). Effects of Peer-assisted Learning Strategies on High School Students with Serious Reading Problems. **Remedial & Special Education**. 20 (5), 309.

Gadzella, B. M., Masten, W. G. ve Staks, J. (1998). Students' Stress and Their Learning Strategies, Test Anxiety and Attributions. **College Student Journal**. 32 (3), 416.

Gorevanova, A. (2000). The Relationship between Students' Perceptual Learning Style Preferences, Language Learning Strategies and English Language Vocabulary Size. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal ve Ekonomi Bilimler Enstitüsü.

Gökdere, M. ve Keleş, E. (2004). Öğretmen ve Öğrencilerin Fen Bilgisi Ders Kitaplarını Kullanma Düzeyleri Üzerine Müfredat Değişikliğinin Etkisi. **Milli Eğitim**, 161, Kış/2004, 181-191.

Green, M.H. (1995). Influences of Job Type, Job Status and Gender on Achievement Motivation. **Current Psychology**. 14. 159-166.

Gülay, B. ve Ergezen, S. (2001). Genel Biyoloji Dersi Öğrencilerinin Temel Biyoloji Bilgileri Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 52-58.

Güler, M. H. ve Sağlam, N. (2002). Biyoloji Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin ve Çalışma Yapraklarının Öğrencilerin Başarısı ve Bilgisayara Karşı Tutumlarına Etkileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 117-126.

Gümüş, N. (1997). Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğe Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güral, M. M. (2000). The Role of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills of Foreign Language Learners. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürbüz, H. ve Sülün, A. (2004). Türkiye’de Biyoloji Öğretmenleri ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nitelikleri. **Milli Eğitim**, 161, Kış/2004, 192-204.

Hazır Bıkmaz, F. (2004). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı” Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması. **Milli Eğitim**, 161, Kış/2004, 172-179.

Hevedanlı, M., Oral, B. ve Akbayın, H. (2005). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Tam Öğrenme Yöntemleri İle Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Milli Eğitim**, 166, Bahar/2005, 234-247.

Kaptan, F. (1996). Fen Bilgisi Dersinde Öğrencileri Öğrenmeye Teşvik Eden Temel Öğretmen Davranışları. **Çağdaş Eğitim**, 226, Kasım 1996, 14-16.

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaya, E. ve Gürbüz, H. (2002). Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Biyoloji Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **A. Ü. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, 11-21.

Kaydu, M. ve Buldur, A. D. (2005). Ortaöğretim 1. Sınıflarda Coğrafya Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 271-285.

Keskil, G. (1998). Daha Az Başarılı ve Daha Başarılı Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. **G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 18, Sayı 2, 101-112.

Kılıç, S., Kaya, B. ve Türkmen, L. (2005). 2003 ÖSS Biyoloji Sorularının Madde Güçlüğü Ve Kavram Yanılgısı Yönünden Değerlendirilmesi. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 1-11.

Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2004). Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Öğrenme Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 155-164.

Köse, M. R. (1999). Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 51-60.

MEB (1998). Lise Biyoloji Dersi Programının Kabulü. **Tebliğler Dergisi**, Cilt 61, Sayı 2485. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 129-212.

Meltzer, L., Katzir-Cohen, T. ve Miller, L. (2001). The Impact of Effort and Strategy Use on Academic Performance: Student and Teacher Perceptions. **Learning Disability Quarterly**. 24 (2), 85-98.

Ocak, İ., Kıvrak, E. ve Özay, E. (2005). Biyoloji Laboratuvarlarının Önemi ve Laboratuvar Uygulamalarında Karşılaşılan Problemlerin Öğretmen Görüşlerine

Dayanılarak Tespiti (Erzurum İl Örneği). **A. Ü. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 7, Sayı 2, 65-75.

Oğuz, A. (1999). Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oğuz, A. (2000). Öğrenme Stratejilerinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. **Yaşadıkça Eğitim**, 66, 21-26.

Ohlsson, B. ve Ergezen, S. S. (1997). **Biyoloji Öğretimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi**. MEGEP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara. YÖK / Dünya Bankası.

Okutan, M., Aksoy, N., Özden, Y., Ekici, G., Kısaç, İ., Ergün, M., Öztürk, B., Türnüklü, A., Bacanlı, H. ve Özdemir, A. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Editör: Emin Karip, Ankara; Pagema Yayıncılık.

Ömür, Ö. (2004). Piyano Eğitiminde Motivasyonun Önemi ve Motive Etmede Öğretmenin Rolü. **Çağdaş Eğitim**, 315, Aralık 2004, 17-22.

Özkan, F. (2005). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztaş, H., Karabulut, A., Bal, D. A., Sülün, A., Turan, E., Öztaş, F. ve Efe, Ç. (1999). 1994–98 Yılları Arasında ÖSS Sınavında Sorulan Biyoloji Sorularının Kantitatif ve Kalitatif Analizi Üzerine Bir Araştırma. **A. Ü. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 172-176.

Öztaş, H ve Öztaş, F. (1999). Farklı Seviyelerdeki Öğrencilerin Bazı Temel Biyolojik Terimleri Kavrayabilme Yetenekleri İle İlgili Bir Araştırma. **A. Ü. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 168-171.

Öztürk, B. (1995). Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pehlivan, H. (1996). Öğrenme ve Öğretmeyi Etkileyen Temel Etmenler. **Çağdaş Eğitim**, 221, Mayıs 1996, 38-39.

Platow, M.J. ve Shave, R. (1995) Social Valve Orientations and the Expression of Achievement Motivation. **Journal of Social Psychology**, 135, 71-82

Purdie, N., Hattie, J. ve Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and Their Use of Self-regulated Learning Strategies: A Cross-cultural Comparison. **Journal of Educational Psychology**. 88 (1), 87-100.

Ritchie, D. ve Volkl, C. (2000). Effectiveness of Two Generative Learning Strategies In The Science Classroom. **School Science & Mathematics**. 100 (2), 83.

Senemoğlu, N. (1988). Öğrenme Düzeyini Yükseltme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3, 105-115.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Spot Matbaacılık.

Sezgin Selçuk, G. (2004). Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum ve Başarı Gündüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Somuncuoğlu, Y. (1996). Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Çeşitli Değişkenler ve Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar. **Eğitim ve Bilim**, 22 (110), 31-39.

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1999). Relationship between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies. **Journal of Educational Research**. 92 (5), 267.

Sökmen, N. (1999). Aktif Fen Eğitiminde Öğrenme Halkası Modeli. **Çağdaş Eğitim**, 250, 25-28.

Stipek, D. (1998). **Motivation to Learn From Theory to Practice**. Third Edition, Allyn and Bacon.

Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sucuoğlu, H. (2006). Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Çağdaş Eğitim**, Ocak 2006, 327, 36-41.

Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. **Milli Eğitim**, 146, 32-36.

Sümbüloğlu, K.;V. Sümbüloğlu (1987). **Biyoistatistik**, Ankara: Çağ Matbaası

Şahin, F. (2002). Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması İle İlgili Bir Araştırma. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (11), 18-33.

Şahin Pekmez, E. ve Balım, A. G. (2003). Fen Bilimleri Eğitiminde Kavram Haritasını Doğru ve Anlaşılır Kullanabilme. **Çağdaş Eğitim**, Nisan 2003, 297, 22-29.

Şire, E. (1999). Language Learning Strategies of 8th Grade Students in a State Junior High School in Adana. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Talu, N. (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tan, Ş. (1991). Güdülenmişlik. **Çağdaş Eğitim**, 171, Kasım, 1991, 35-37.

Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**, Cilt 5, Sayı 2, 1-12.

Tezcan, N. (2003). İzmir Merkez Liseleri Birinci Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Akademik Benlik ve Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Töremen, F. (2001). **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Umay, A.(2002). Yanıtlayıcı Davranışların Analizi Yolu ile Matematikte Problem Çözmeleri için Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Araştırması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 47-56.

Ün, K. (1986). Öğrenmeyi ve Hatırlamayı Kolaylaştırma Yolları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 115-119.

Weinstein, E. C. ve Mayer, R.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Bulunduğu eser: Wittrock, M. C. (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**, New York: MacMillan, 315-327.

Wittrock, Merlin, C. (1986). **Students Thought Processes**. Handbook of Research on Teaching: Third Edition. New York: Mac-millan.

Woolfolk, E.A. (1993). **Educational Psychology** (5th Edition). New Jersey: Ally and Bacon.

Wolters, C. A. (1999). The Relation Between High School Students' Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort and Classroom Performance. **Learning & Individual Differences**. 11 (3), 281.

Yaman, M., Dervişoğlu, S. ve Soran, H. (2004). Orta Öğretim Öğrencilerinin Derslere İlgilerinin Belirlenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 232-240.

Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. **Çağdaş Eğitim**, Temmuz-Ağustos 2001, 278, 29-36.

Yüzbaşıoğlu, A. ve Atav, E. (2004). Öğrencilerin Günlük Yaşamla İlgili Biyoloji Konularını Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 276-285.

.

.

EKLER

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Numaranız:
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
3. Biyoloji öğretmeninizin cinsiyeti: Bayan () Bay ()
4. Okulunuz:
5. Bir önceki dönem biyoloji başarı notunuz:
 - a) Pekiyi ()
 - b) İyi ()
 - c) Orta ()
 - d) Geçer ()
 - e) Zayıf ()
6. Okul dışında biyoloji dersine destek alma durumu:
 - a) Bir uzmandan destek alıyorum ()
 - b) Uzman olmayan bir yakınımından destek alıyorum ()
 - c) Destek almıyorum ()
7. Anne ve babanızın öğrenim durumu:

	Anne	Baba
a) Diplomasız	()	()
b) İlköğrenim	()	()
c) Ortaöğrenim	()	()
d) Lisans ve üstü	()	()
8. Ailenizin mali durumu ve aylık geliri:
 - a) Zengin (1601 YTL ve üstü) ()
 - b) Orta (801 – 1600 YTL) ()
 - c) Yoksul (400 YTL ve altı) ()

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek, sizin biyoloji dersini çalışırken kullanmakta olduğunuz öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

**Tamamen Katılıyorum (TK), Katılıyorum (K), Kararsızım (KR),
Katılmıyorum (KM), Hiç Katılmıyorum (HK)**

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

	TK	K	KR	KM	HK
1. Biyoloji konularındaki ayrıntılı bilgileri kısaltmaya çalışırım					
2. Biyoloji konularını başka kitaplardan araştırırım.					
3. Biyoloji konularıyla ilgili farklı örnekler bulmaya çalışırım.					
4. Biyoloji öğretmenimden daha fazla örnek vermesini isterim.					
5. Biyoloji dersinde bütün dikkatimi öğretmenime veririm.					
6. Biyoloji dersinden önce konuyla ilgili eski bilgilerimi hatırlarım.					
7. Biyoloji konularıyla ilgili kendi kendime yeni örnekler bulmaya çalışırım.					
8. Biyoloji dersinden sonra verilen çalışma yapraklarını grup arkadaşlarımla yaparım.					
9. Biyoloji dersinde öğrendiğimiz konuyla ilgili internette araştırma yaparım.					
10. Biyoloji konuları ile ilgili sınavlarda çıkmış soruları araştırırım.					
11. Biyoloji ile ilgili kaynak kitapları araştırırım.					
12. Biyoloji dersinde öğrendiklerimi evde tekrar ederim.					
13. Biyoloji sorularını çözerken süre tutarım.					
14. Bilemediğim soruları biyoloji öğretmenime sorarım.					
15. Biyoloji öğretmenimin verdiği ödevleri düzenli olarak yaparım.					
16. Biyoloji dersini yazarak çalışırım.					

	TK	K	KR	KM	HK
17. Biyoloji dersinde gerekli kısımları not tutarım.					
18. Biyoloji konularında anlamadığım bazı yerleri ezberlerim.					
19. Biyoloji ile ilgili kendi kendime sorular sorarım.					
20. Biyoloji konularını çalışırken önemli yerlerin altını çizerim.					
21. Biyoloji öğretmenimin ne sorabileceğini düşünürüm.					
22. Biyoloji çalışacağım ortamı kendime en uygun şekilde düzenlerim.					
23. Biyoloji ödevlerimi zamanında teslim ederim.					
24. Biyoloji dersinden kötü not aldığımda, başarılı olmak için daha sıkı çalışırım.					
25. Biyoloji dersinde öğretilenler ile daha önce bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.					
26. Biyoloji çalışırken özet çıkarırım.					
27. Biyoloji kitabında anlamadığım yerler olursa tekrar okurum.					
28. Yeni bir biyoloji konusunu okumadan önce başlıklara, şekillere göz atarım.					
29. Biyoloji çalışırken anlamadığım kavramları tespit etmeye çalışırım.					
30. Biyoloji çalışırken konuyu genellikle bir sınıf arkadaşıma anlatırım.					
31. Öğrendiğim yeni bir biyoloji konusunu yada kavramı anlayana kadar tekrarlarım.					
32. Biyoloji dersinde anlamadığım yerleri daha sonra sormak için not alırım.					
33. Sınıfta hangi öğrencilerin biyolojiyi iyi bir şekilde öğrendiğini bilirim.					
34. Biyoloji çalışırken kendime küçük hedefler belirlerim.					
35. Biyoloji çalışırken konuları küçük bölümlere ayırarak çalışırım.					
36. Biyoloji çalışmak için bir zaman çizelgesi hazırlarım.					
37. Biyoloji çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl çalışacağımı planlarım.					
38. Biyoloji konularından hangisinin daha önemli olduğunu tespit ederim.					
39. Biyoloji sınavlarında neyi yanlış yapıp yapmadığımı bilirim.					
40. Biyoloji ile ilgili güncel konuları, dergileri takip ederim.					

BAŞARI GÜDÜSÜ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek, sizin başarı güdüsü düzeyinizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Size uygunluk derecesine göre yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

Çok Uygun (ÇU) Uygun (U) Kararsızım (K)
Uygun Değil (UD) Hiç Uygun Değil (HU)

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

	ÇU	U	K	UD	HU
1. Başarısız olduğum zaman inatla çalışırım.					
2. Derslerime çok çalışırım.					
3. Ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım.					
4. Okulda başarılı olmak hoşuma gider.					
5. Okulda herkesin yapabileceği kolay işlerde başarılı olmak bana zevk vermez.					
6. Yalnızca sınav dönemi çalışırım.					
7. Okulda başarılı olunca kendimi iyi hissederim.					
8. Derslerin dolu geçmesini isterim.					
9. Sınavlarda zor soruları yanıtlamaktan zevk alırım.					
10. Ödevlerimi bitiremediğim zaman huzursuz olurum.					
11. Ders çalışmaktan hoşlanırım.					
12. Ders çalışmaya başladığımda sıkılırım.					
13. Derste öğretilenlerden fazlasını öğrenmeye çalışmam.					
14. Dersten çıktıktan sonra çalışmaya başlarım.					
15. Üzerime aldığım işi en iyi şekilde yapmak için uğraşırım.					

	ÇU	U	K	UD	HU
16. Düşük not almak beni üzer.					
17. Her zaman en yüksek notu almak isterim.					
18. Derslerde zor konular yerine kolay konular işlensin isterim.					
19. Sınav olmasa bile derslerimi tekrar ederim.					
20. Öğretmen söylemese bile ödev dışında çalışmalar da yaparım.					
21. Dersleri anlamaya çalışırım.					
22. Öğretmenin gözüne girmeye çalışırım.					
23. Yüksek not almamak beni üzer.					



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ



TOPLANTI TARİHİ
SAYI

: 01/03/2006
: 2006/04

KARAR-2:-

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı 2004950206 numaralı öğrencisi Özden TOY'un 27/02/2006 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı 2004950206 numaralı öğrencisi Özden TOY'un araştırmada kullanmak istediği ölçme araçlarının etik açıdan bir sakıncasının olmadığına, oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU
BAŞKAN

Prof. Dr. Yusuf KUMLUTAŞ
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN
ÜYE

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/10638
KONU: Özden TOY.

23 MART 2006

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İLGİ: a) 07.03.2006 tarih ve 493 sayılı yazınız.
b) 20.03.2006 tarih ve 10089 sayılı Valilik oluru.

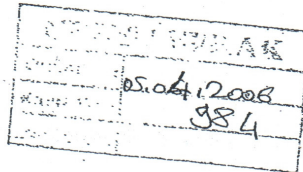
İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisi Özden TOY'un "Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Konak İlçesine bağlı ortaöğretim kurumlarında ölçek uygulaması Valilik Makamının ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.



Şahan ÇÖKER
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: 1-Olur (1 adet)





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı :B.30.2.DEÜ.0.F8.00.01-500-493
Konu :Özden TOY Hk.

Buca/İZMİR
7 Mart 2006

İZMİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Özden TOY "Biyoloji Dersinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdüsü Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışması için İzmir İli Konak İlçesine bağlı Ortaöğretim Kurumlarında uygulama yapmak istemektedir.

Uygulama yapabilmesi için gerekli izin verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim

Neş'e Başer

Yard. Doç. Dr. Neş'e BAŞER
Enstitü Müdür Yardımcısı

Ekler
2 Adet Öğrenme Stratejisi Ölçeği
2Adet Ön Deneme Bulguları
Enstitü Etik Kurul kararı

Adres :İstasyon Cad.135 Sk. No:5. 35150 Buca/İZMİR
Tel :+90 (232) 440 09 08 -440 09 11 Fax:+ 90 (232) 420 6045
e-posta :egitimbil@deu.edu.tr