

# Üniversite Öğrencilerinin Derste Can Sıkıntısına İlişkin Görüşleri: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma

University students' opinions related to boredom at class: A research on prospective teachers

Nihan Demirkasımoğlu

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

## Özet

Bu araştırmada, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının derste deneyimledikleri can sıkıntısının nedenleri, can sıkıntısı anında yaptıkları ve hissettikleri, can sıkıntısının devamsızlıklarına ve ders başarılarına etkisi, can sıkıntısı yaşadıkları derslerin özellikleri ve can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandıkları stratejilerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının derste deneyimledikleri can sıkıntısını, ona eşlik eden bazı duygu, davranış ve sonuçları ile birlikte anlamının nitel araştırmanın keşifsel doğası ile mümkün olabileceği gerekçesiyle, bu araştırma türü seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve yedi açık uçlu, bir çoktan seçmeli sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmaya Ankara'da bir devlet üniversitesinin eğitim ve edebiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından 270 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üçte biri derslerinin yarısını ve çoğunu, yarısından fazlası ise derslerinin bazılarını sıkıcı bulmaktadır. Öğretmen adaylarının en fazla öğretim elemanından kaynaklanan ve daha sonra kendilerinden/öğrencilerden kaynaklanan nedenler dolayısıyla can sıkıntısı yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların öznel değerlendirmelerine göre, öğretim elemanından kaynaklı nedenler, öğretmen adaylarının devamsızlıklarını tetiklemek yoluyla akademik performanslarında düşüşe neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının derste can sıkıntısını yönetmede en sık başvurdukları iki yol; cep telefonunun oyun, müzik ve benzeri eğlence amaçlarıyla kullanılması ile yakınlarındaki arkadaşları ile sohbet etmektir. Öğretmen adaylarının üçte biri, can sıkıntısını yenip derse odaklanmaya çalışsa da, çoğunluğunun dersin konusu dışındaki etkinliklerle aktif ya da pasif olarak uğraştıkları belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Can sıkıntısı, can sıkıntısı nedenleri, öğretmen adayları, üniversite öğrencileri, yönetme stratejileri.

## Abstract

In this research, it was aimed to determine the reasons of boredom experienced by prospective teachers during their courses at a public university, what they do and feel at the time of boredom, the influence of boredom on their absenteeism and academic performance, the characteristics of the courses that they intensely experience boredom and the strategies that they use to manage their boredom. The study was designed as qualitative since the boredom phenomenon that prospective teachers experience together with some emotions, behaviors and attitudes that accompany this experience during the courses can be best understood through the heuristic nature of this design. As the data gathering instrument, a questionnaire was developed by the researcher that consisted of seven open-ended questions and one multiple-choice question. Data was analyzed by using content analysis. 270 prospective teachers among the undergraduate students from education and literature faculties were included to the study in a public university in Ankara. Results revealed that one-third of the participants found the "half of their courses" boring while more than half of the students found "some of their courses" boring. It was found that prospective teachers mostly experienced boredom because of the faculty-related factors and then came the student-related factors. According to the subjective evaluations of prospective teachers, the reasons caused by the faculty resulted a decrease in their academic performance in varying degrees by triggering their absenteeism. Two most frequently used strategies adopted by the students were; using the mobiles for the purposes of entertainment such as playing games, listening to music and chatting with their near friends. Although one-third of the participants tried to focus on the course to overcome their boredom, most of them were interested in irrelevant activities actively or passively.

**Keywords:** Boredom, boredom reasons, coping strategies, prospective teachers, university students.

## İletişim / Correspondence:

Nihan Demirkasımoğlu  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Beytepe, Ankara  
e-posta: nihansal@yahoo.com

Yükseköğretim Dergisi 2017;7(1):10-27. © 2017 Deomed

Geliş tarihi / Received: Ağustos / August 13, 2016; Kabul tarihi / Accepted: Kasım / November 29, 2016  
Bu çevrimiçi makalenin atf künyesi / Please cite this online article as: Demirkasımoğlu, N. (2017).  
Üniversite öğrencilerinin derste can sıkıntısına ilişkin görüşleri: Öğretmen adayları üzerine bir araştırma.  
Yükseköğretim Dergisi, 7(1), 10-27. doi:10.2399/yod.17.002

Çevrimiçi erişim / Online available at: www.yuksekogretim.org • doi:10.2399/yod.17.002 • Karekod / QR code:





Öğrencinin öğrenme motivasyonu ve öğrenme anında hissettiği duygular, eğitim araştırmalarının temel ilgi alanlarından birisi olmuştur. Bu kapsamda, olumsuz bir duygu durumunu ifade eden can sıkıntısı olgusunu okul ortamlarında öğrencilerin sık sık deneyimledikleri farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Pekrun, Hall, Goetz ve Perry, 2014; Tze, Klassen ve Daniels, 2014). Örneğin Larson ve Richards (1991), 5–8. sınıflarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin okuldaki çalışmaları süresinde %32 oranında can sıkıntısı yaşadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Pekrun ve diğerleri (2014), 323 üniversite öğrencisinden %42.2'sinin can sıkıntısı ile ilişkilendirilen olumsuz deneyimler yaşadığını ortaya koymuştur. Mann ve Robinson'un (2009), 211 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin %59'unun ders süresinin yarısını, %30'unun ise ders süresinin çoğunu ya da tamamını sıkıcı bulduğu belirlenmiştir. Yakın zamanda, üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı olarak can sıkıntısı duygusunu diğer duygusal deneyimlerinden ayırt eden özellikleri araştıran van Tilburg ve Igou (2012), birbirini izleyen dört dizi araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok eğitim ortamlarında can sıkıntısı yaşadıklarını saptamıştır. Bu bulgularla tutarlı olarak can sıkıntısının, sınıf ortamının temel özelliklerinden birisi olduğunu ileri süren Breidenstein (2007), öğrenci-öğretmen etkileşiminde derslerdeki can sıkıntısının normal olduğu yönünde örtük bir anlaşma bile bulunduğunu belirtmektedir. Yazar, okulun bazen sıkıcı olduğunu herkesin bildiğini ancak bu konunun açıkça konuşulmadığını iddia etmektedir. Bu önermede ifade edildiği gibi, her kademedeki öğrencinin öğrencilik yaşantısında can sıkıntısı olgusuyla karşılaşması neredeyse kaçınılmazdır. Van Tilburg ve Ogou'ya göre (2012) can sıkıntısının yaygınlığı dikkate alındığında, bu konudaki araştırmaların psikoloji alanında yalnızca son on yılda ilgi görmeye başlaması şaşırtıcıdır.

Kavramsal olarak olumsuz çağrışımları olan can sıkıntısının akademik ortamlarda olumsuz sonuçlarını kanıtlayan çok sayıda ampirik çalışma yer almaktadır. Bu araştırmalarda, can sıkıntısı hisseden öğrencilerin derse karşı ilgisiz davrandıkları (Jablonka, 2013), derste can sıkıntısının öğrenme motivasyonunu düşürerek başarıyı getiren ortamlardan uzaklaştırdığı (Pekrun vd., 2014), devamsızlığa neden olduğu (Altınkurt, 2008; Gökçer, 2012; Malcolm vd., 2003) ve öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu (Tze, 2011) belirlenmiştir. Okulda can sıkıntısı olgusunun, çeşitli değişkenlerle bir araya gelerek ya da tek başına öğrencileri başarısızlığa uğrattığı açıktır. Genel olarak eğitim kurumlarında ve bu araştırmanın özelinde öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri sürecinde deneyimledikleri can sıkıntısının neden olduğu olumsuz sonuçlarla etkili bir biçimde başa çıkabilmeleri için, bu duyguya neden olan faktörleri ve öğrencilerin başarıları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna ilişkin öznel değerlendirmelerini ortaya

çıkarmak, eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bir adım olarak görülmektedir.

### Kavramsal Çerçeve

Tarihi net olmamakla birlikte, can sıkıntısı kavramının ilk kez 19. yüzyılda kullanıldığı düşünülmektedir. Psikoloji, sosyoloji, güzel sanatlar ve popüler kültürde can sıkıntısı konusuna ilgi duyulmasına karşılık, sosyolojide bu konu daha az ilgi görmüştür. Pek çok yazar, emekdeki endüstriyel dönüşümün artan bürokrasi ile birleşmesinin, sekülerleşmenin ve bireyselleşmenin artışıyla doğal etken olduğu ve böylelikle can sıkıntısı deneyiminde bir artış olduğu görüşünde uzlaşmaktadır (Kenny, 2009). Can sıkıntısı, dışa vurulması halinde uygun olmayan ya da kaba bir davranış olarak kabul edildiğinden toplumsal açıdan değer görmeyen bir duygudur (Darden ve Marks, 1999). Can sıkıntısı, bireyin kendisini içinde bulunduğu çevrenin tamamından ya da belirli bir işten soyutlamasıdır (Breidenstein, 2007). Can sıkıntısı hoş gitmeyen duygular, azalmış fizyolojik uyarılma, algılanan bilişsel dürtülerin yokluğu, görev-dışı şeyleri düşünme (hayal kurma gibi), zamanın bireye uzun gelmesi ve can sıkıntısına neden olan durumdan kaçınma yoluyla can sıkıntısının azaltılması gibi duygulardan oluşmaktadır (Pekrun vd., 2014). Kenny (2009) can sıkıntısını, mutluluk ya da kızgınlık gibi bir duygu sonucunda hissettiğimiz şekliyle bir duygu olarak değil, bir duygunun yokluğunda hissettiğimiz şey olarak tanımlamaktadır. Yazara göre, mutluluk ve kızgınlık gibi duyguların itici bir gücü vardır. İnsanlar bunu bir gülümseme ya da kendilerini diğer insanlarla etkileşime girerek ifade etmek zorunda hissederler. Oysa can sıkıntısında böyle değildir. Can sıkıntısı bir duygunun, bir anlamın yokluğu demektir. Böyle bir durumda birey en azından belirli bir süre toplum ile bağlantısını keser, daha da önemlisi üretemez ve yanıt da veremez.

Can sıkıntısı, kalıcı olmayan olumsuz bir durum, bir duygu ve muhalif bir güdü olarak tanımlanmaktadır ve can sıkıntısının kadınlardan çok erkekler arasında yaygın olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca toplumun genç üyelerinin yaşlı üyelerden can sıkıntısına daha fazla yatkın oldukları belirlenmiştir (Newton, 2001, s. i). Literatürde, can sıkıntısı olgusunun belirli duygusal deneyimleri yansıttığı önerilmektedir. Can sıkıntısı, doğası gereği hoş gitmeyen bir durumdur ki bu onun *duygusal bileşeni* temsil etmektedir. Bir başka *bileşeni bilişeldir*, zamanın yavaş geçmesi buna örnek verilebilir. Bireyin bu durumdan kaçmak istemesi *güdüsel bileşeni* temsil etmektedir. Can sıkıntısı deneyimlerinin yüz ve vücut ifadeleri ile isteksizliği göstermesi *dışavurumcu bileşen* ile açıklanabilir. Böylelikle can sıkıntısı bireyler ve araştırmacılar tarafından çoklu bileşenlerden oluşan özgün bir duygusal deneyim olarak tanımlanmaktadır (Nett, Goetz ve Hall, 2011). Canının sıkıldığını ifade eden bir kişi, yalnızca “yapacak bir şeyi olmadığını” değil, bundan daha



çok, “kendisine anlamlı geleceğini düşündüğü bir şey olmadığını” kastetmektedir (Kenny, 2009).

Can sıkıntısının felsefesini çalışan Swendson, bunun çoğu zaman tekrardan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Yazarın Kundera’dan aktardığına göre, üç tür can sıkıntısı vardır. Pasif can sıkıntısı, bir kişinin ilgisiz biçimde esnemesi; aktif can sıkıntısı bir kişinin kendisini bir hobisine adanması ve asi can sıkıntısı bir genç adamın dükkan camlarını indirmesi ile örneklendirilebilir. Başka bir tipoloji, Martin Doehleman’ın durumsal (*situative*) sıkıntı, doyunluk (*satiety*) sıkıntısı, varoluşsal (*existential*) sıkıntı ve yaratıcı (*creative*) sıkıntı şeklindeki sınıflamasıdır. Buna göre durumsal sıkıntı, bir kişinin başka bir kişiyi bir konferansı ya da treni beklerken hissettiği duygudur. Doyunluk sıkıntısı, bir kimse-nin aynı şeyle fazlaca ilgilenmesi sonucunda her şeyin sıradan gelmeye başlamasıdır. Varoluşsal sıkıntı, kişinin ruhunu boşlukta hissetmesi ve dünyayı nötr algılaması iken, yaratıcı sıkıntı bireyin yeni bir şeyi yapmaya zorlanmasından kaynaklanan can sıkıntısıdır (Svendson, 2005, s. 42). Can sıkıntısı deneyiminin altında yatan bir dizi faktörden bazıları şunlardır: Bireyin o anki ruh hali ya da çevresindekilere, etkinliklere ya da durumlara ilişkin algıları, içinde bulunulan çevre ya da bağlamın can sıkıntısını düşük ya da yüksek düzeyde tetiklemesidir. Görüldüğü gibi, can sıkıntısı karmaşık bir olgudur (Newton, 2001, s. 36). Belirtmekte yarar vardır ki, can sıkıntısı bir tutum değildir. Daha çok kısa dönemli yaşanan bir durumdur. Birey, günün birinde daha önce sıkılmadığı bir şeyden sıkılabilir ya da tam tersi mümkündür (Fisherl, 1993).

### Akademik Ortamlarda Can Sıkıntısı

Lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, akademik ortamlarda beş tür can sıkıntısının deneyimlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan dördü daha önce literatürde var olan türlerle tutarlı olan kayıtsız (*indifferent*), uyarılan (*calibrating*), araştırmacı (*searching*) ve tepkiyen (*reactent*) can sıkıntısıdır. Beşinci boyut ise, Goetz ve diğerlerinin (2014) üniversite öğrencileri üzerinde can sıkıntısı türlerini araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada keşfettiler duygusuz (*apathetic*) can sıkıntısıdır. Yazarlara göre *kayıtsız can sıkıntısı*, bireyin can sıkıntısı anında gevşemesi, geri çekilmesi ve kayıtsız kalmasını ifade etmektedir. *Uyarılan can sıkıntısı*, ortamdaki değişikliklere göre açık farklılaşan tepkiler gösteren türü iken, *araştırmacı can sıkıntısı* yerinde duramayan ve durumu değiştirmek için aktif bir arayış içinde olan türdür. *Tepkiyen can sıkıntısı*, durumdan kurtulmak için tepkisel davranarak alternatif aramayı ve son olarak *duygusuz can sıkıntısı*, öğrenilmiş çaresizlik ya da depresyon durumunu ifade etmektedir.

Akademik ortamlarda can sıkıntısı konusunu irdeleyen çalışmalar, yukarıda ifade edildiği gibi, can sıkıntısı türleri, can sıkıntısının nedenleri, can sıkıntısının sonuçları ve çeşitli değiş-

kenlerle ilişkisi ve can sıkıntısını yönetme stratejileri gibi konular ekseninde çalışılmıştır. Bu çalışmada da literatürde can sıkıntısına ilişkin tartışma konularına paralel olarak, izleyen başlıklarda önce akademik ortamlarda can sıkıntısına neden olan faktörler, daha sonra can sıkıntısının sonuçları ve can sıkıntısını yönetmede kullanılan stratejilere yer verilmiştir.

### Akademik Ortamlarda Can Sıkıntısına Neden Olan Faktörler

Can sıkıntısının öğrencinin motivasyonunda ve dolayısıyla öğrenmesinde olumsuz rol oynadığına ilişkin pek çok kuramsal önerme ve ampirik kanıt bulunmaktadır. Psikoloji araştırmalarında can sıkıntısının bireyin özellikleri ya da öğrenme ortamının tasarımı gibi duruma bağlı faktörlerin can sıkıntısını ne düzeyde tetiklediği ile ilgili süregelen tartışmalar mevcuttur. Can sıkıntısının potansiyel nedenleri ve duygular üzerindeki etkileri ile ilgili farklı görüşler ileri sürülmekle birlikte can sıkıntısına nasıl yanıt verilmesi gerektiği ile ilgili uzlaşma bulunmamaktadır (Hawkins, Heffernan ve Baker, 2013). Can sıkıntısının nedenleri için kimi zaman okul, kimi zamansa öğrenciler suçlanmaktadır. Okul eleştirmenlerine göre, öğrencilerin sıklıkla can sıkıntısına ilişkin bildirimleri, eğitimin anlam yaratma ve içten motive edici uygulamalarındaki başarısızlığını yansıtmaktadır (Larson ve Richards, 1991). Durumsal nedenler üzerinden can sıkıntısını açıklamaya çalışanlar okulu ve sınıfın tasarımını suçlarken, can sıkıntısının anlamsızlık ve tekrardan kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Buna karşılık, öğrencilerin can sıkıntısının yorgunluk ve uyuklu olma gibi bireysel nedenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmacılar da bulunmaktadır (Hawkins vd., 2013).

Eğitim literatüründe can sıkıntısı, ortalama-yetenekteki öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış bir çevrede üstün yetenekli çocuklara atfedilmesine karşılık (Rennet ve Berge, 1956; Sisk, 1988), can sıkıntısının üstün yetenekli bireylerden daha sık düşük-becerili bireyler tarafından deneyimlendiğini ortaya koyan çalışmalar da (Fogelman, 1976; Roseman, 1975) bulunmaktadır (*akt.* Pekrun vd., 2014). Akademik can sıkıntısının boyutlarının can sıkıntısının üretildiği ortamdaki durumun türüne bağlı olabileceğini ortaya koyan Acee ve diğerleri (2010), üniversite öğrencilerinin çok zorlayıcı (*over-challenging*) akademik durumlarda görev odaklı ve içe dönük can sıkıntısı deneyimlerinin bu iki faktör arasında farklılaşabildiğini; az zorlayıcı (*under-challenging*) durumlarda ise bu iki faktörün tek faktör altında toplandığını rapor etmiştir. Görev-odaklı can sıkıntısı, öğrencinin bir görevi iç karartıcı ve anlamsız bulmasını ifade ederken, içe dönük can sıkıntısı öğrencilerin doyumсузлук ve kızgınlık gibi duygularını ifade etmektedir.

Can sıkıntısının hangi derslerde daha çok deneyimlendiğini araştıran Larson ve Richards (1991), ortaokul öğrencilerinin



görüşlerinin ders türüne göre önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre öğrenciler sosyal bilimler, yabancı dil ve fen bilimleri gibi alan derslerinde daha fazla can sıkıntısı hissederken müzik, resim ve jimnastik gibi uygulamalı derslerde daha az hissetmektedir. Yaşları 15–18 arasında değişen üstün yetenekli çocuklardan akademik başarıları düşük, okuldan uzaklaştırılmış ya da ayrılmış üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada ise öğrenme, can sıkıntısı ve akademik üretkenliğin birbirleriyle ilişkili olduğu, öğrencilerin can sıkıntısının durumsal ya da bireysel yatınlıktan birisi ile değil, aynı anda ikisi ile de ilgili olduğu belirlenmiştir (Kanevsky ve Keighley, 2003). Üniversite öğrencilerinin üniversitede deneyimledikleri duyguların kapsamını, kaynaklarını ve işlevlerini araştıran bir çalışmada ise (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002) öğrencilerin kendilerine ilişkin öz değerlendirmeleri yüksek ancak öğretim sürecinde kendilerinden beklenen standartlar düşük olduğunda canlarının sıkıldığı ve hayallere daldıkları belirlenmiştir. Diğer yandan, yüksek akademik beklentileri karşılama konusunda öz-yeterlik değerlendirmeleri düşük olan öğrenciler arasında kayda değer sayıda öğrenci bu beklentileri karşılamakta başarısız olabileceklerinden endişe duyduklarını ve can sıkıntısı yaşadıklarını bildirmişlerdir. O halde, öğrenciden beklenen akademik standartların öğrencilerin öz yeterlik değerlendirmelerinin çok üstünde ya da çok altında oluşunun, onların can sıkıntısı eğilimlerini tetiklediği düşünülebilir. Pekrun ve diğerlerinin (2002) de belirttiği gibi, öğrencilerde can sıkıntısı deneyimi fizyolojik olduğu kadar bilişsel etkisizleştirme ya da neden olmakta ve böylelikle bilginin işlenmesinde düşük ilgi ve sığ bir kavrayış geliştirmeyi tetikleyebilmektedir. Bu yönleriyle can sıkıntısı akademik ortamlarda istenmeyen ve olumsuz yönleriyle ele alınmaktadır.

#### Akademik Ortamlarda Can Sıkıntısının Sonuçları

Can sıkıntısı, derse katılma ve ödev yapma gibi daha çok başarıya ilişkin faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Derste can sıkıntısının görevle ilgili düşünceden öğrenciyi uzaklaştırarak, bilişsel kaynakları zayıflatması ve dikkat dağınıklığını artırması beklenmektedir. Ayrıca, can sıkıntısı öğrencinin öğrenme motivasyonunu azaltarak, başarının gerçekleşebileceği ortamlardan onları uzaklaştırabilmektedir (Pekrun vd., 2014). Yıldırım'ın (2006), 8–11. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerince ne düzeyde yordandığını araştırdığı çalışmada, öğrencilerin geniş çevrelerinden kaynaklanan gündelik sıkıntılarının akademik başarılarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Can sıkıntısının neden olduğu istenmeyen durumlardan bir diğeri, öğrencinin yaşam kalitesini düşürmesi ve öğrencilerde moral bozukluğuna neden olmasıdır. Okuldaki çalışmalarda öğrencinin yaşadığı can sıkıntısının etkilerini araştıran çalışma-

lar az olsa da, var olan çalışmalar, öğrenci performansını sınırladığını ve lisede okuldan ayrılmanın sık rastlanan bir nedeni olduğunu göstermektedir (Larson ve Richards, 1991).

Okul terkinin yanında can sıkıntısı deneyiminin, öğrencilerin okula devamsızlıklarını artırdığını kanıtlayan araştırma bulguları da mevcuttur (örn. Altinkurt, 2008; Gökyer, 2012; Malcolm vd., 2003). İngiltere'de öğrenci devamsızlığının nedenlerini araştıran bir çalışmada (Malcolm vd., 2003), can sıkıntısının öğrenci devamsızlığının okuldan kaynaklanan temel nedeni olduğu belirlenmiştir. Amacı, akademik can sıkıntısının üniversite öğrencilerinin başarısını iki farklı kültürde nasıl deneyimlendiğini araştırmak olan bir araştırmada ise, batı toplumu örnekleminde (Kanada), akademik can sıkıntısının öğrencilerin akademik performansları üzerinde dolaylı bir olumsuz etkiye sahip olduğu; doğu toplumunda (Çin) ise böyle bir etkinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Tze, 2011).

Pekrun ve diğerlerinin (2014), üniversite öğrencilerinin can sıkıntılarını ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, can sıkıntısı ile can sıkıntısını izleyen performans arasında karşılıklı nedensel bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, can sıkıntısının performans üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu, can sıkıntısını izleyen performans üzerinde de can sıkıntısının olumsuz etkisi bulunduğu belirlenmiştir. Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry (2010) de üniversite öğrencilerinin final notları ile can sıkıntısı arasında negatif yönde ve önemli düzeyde ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Farmer ve Sundberg (1986) üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı yatınlığının derse katılımlarını olumsuz yönde etkilediğini rapor etmiştir. Bu bulgularla paralellik gösteren başka araştırmalarda da (Ahmed, van der Werf, Kuyper ve Minnaert, 2013; Mann ve Robinson; 2009; Pekrun vd., 2002) üniversite öğrencilerinin deneyimledikleri can sıkıntısının derse karşı ilgilerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, Pekrun ve diğerlerinin (2014), can sıkıntısının dikkat problemlerine neden olduğu, motivasyonel katılımı ve performansı düşürdüğü yönündeki kanıtları da desteklemektedir. Görünen o ki, akademik ortamlarda öğrencilerin deneyimlediği can sıkıntısı, öğrencilerin akademik motivasyonunu, öğrenmesini ve başarısını ya olumsuz yönde etkileyebilmekte ya da bunlardan olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

#### Akademik Ortamlarda Can Sıkıntısını Yönetmede Kullanılan Stratejiler

Öğrencilerin ilgi alanlarının ve öğretim sürecindeki algılarının heterojen doğası dikkate alındığında, belirli bir müfredatın ya da öğretim yönteminin kullanılması yoluyla tüm öğrencilerin can sıkıntısını eşit düzeyde önlemek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin can sıkıntısı ile başa çıkma da kullandıkları başa çıkma yöntemleri onların bireysel farklı-

lıklarına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Öğrenci ve öğretmenler arasında can sıkıntısının en aza indirilmesi ve hatta mümkünse ortadan kaldırılması konusunda görüş birliği bulunsa da, öğrencilerin can sıkıntılarını sona erdirmeye ya da buna alternatif olarak sınıf içinde ne gibi eğlenceli ya da ilgi çekici şeyler icat ettikleri hakkında az şey bilinmektedir (Nett vd., 2011). Yine de, öğrencilerin can sıkıntısı anında yaptıkları davranışlara ilişkin gözlemler ve ampirik kanıtlar bu konuda bazı ipuçları vermektedir.

Goetz ve diğerleri (2014) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde deneyimledikleri can sıkıntısını belirlemeye yönelik geliştirdikleri modelde öğrencilerin kullandığı belirgin stratejileri bilişsel ve davranışsal boyutlarda dört farklı strateji ile açıklamışlardır. Bunlar; bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınmadır. *Bilişsel yaklaşma* stratejisini kullanan bir öğrenci, dersi sıkıcı bulmasına karşılık dersin önemli olduğunu düşünerek dikkatini toplamaya çalışarak can sıkıntısını azaltmaya çalışabilir. *Davranışsal yaklaşma* stratejisini kullanan bir öğrenci, öğretmene yönelttiği sorularla durumu değiştirerek, dersi kendisi için çekici hale getirmeye çabalayabilir. Bilişsel kaçınma stratejisini kullanan bir öğrenci ders dışı (hayal kurma vb.) şeyler düşünürken, davranışsal kaçınma stratejisine başvuran bir öğrenci başka bir dersin ödevini yapma ya da arkadaşı ile sohbet etme gibi dersle ilgili olmayan davranışlar sergileyebilir (*akt.* Eren, 2013b).

Almanya, Hong Kong ve Birleşik Devletler'deki öğrencilerin sınıf ortamında can sıkıntısını nasıl anlamlandırdıklarını araştıran bir çalışmada, ders esnasında bazı öğrencilerin başlarını sıranın üstüne koydukları ya da gözleri yarı kapalı halde geriye yaslandıkları, bazılarının iç çektiği, bazılarının parmaklarını sıraya tıklattığı ya da kalemlerini çevirdikleri gözlemlenmiştir (Jablonka, 2013). Başka bir çalışmada Mann ve Robinson (2009), öğrencilerin derste can sıkıntısı ile başa çıkmada hayal kurmak (%75.4), kağıda bir şeyler karalamak (%66.4), yanında ki arkadaşı ile konuşmak (%50.7) gibi bir dizi uyumlu ve uyumsuz davranış gösterdiğini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile başa çıkma yöntemlerini araştıran Eren (2013b) ise, katılımcıların derslerde bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma stratejilerini farklı düzeylerde birlikte kullandıklarını belirlemiştir.

Can sıkıntısı ile başa çıkmada öğrencilere seçme şansı verme ya da derse katılımı teşvik etmenin yanı sıra fiziksel hareketi artırmak işe yarasa da, bunlar öğrencinin sınıf ortamında tek başına yönlendirebileceği seçenekler değildir. Bunun yerine öğrenciler sıklıklarında yanlarındaki arkadaşlarıyla konuşmakta, tuvalete gitmek için izin istemekte, cep telefonları ile oynamakta, sıranın altından kitap okumakta ya da hayal kurmaktadır (Macklem, 2015, s. 70).

Öğretmenlerin tekrarlayan etkinliklere yer vermesi, öğrencilerle etkileşim biçimlerinin aşırı kontrolcü olması, öğrencilere sınıfta hiç yorum yapma hakkı verilmemesi ve sürekli emir verir biçimde iletişim kurulması öğrencilerin motivasyonunu azaltmaktadır. Bu noktada, öğrencilere özgün görevler vermek, öğrencilere verilen görevlerin kapasitelerine uygun olması ve görevleri eğlenceli hale getirmek can sıkıntısını önlemede öğretmenlerin başvurabileceği yollardandır. Şu halde, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin can sıkıntısını olumlu yönde yönetmede etkili olması potansiyeli dikkate değerdir. Öğrencilerin can sıkıntısına neden olan faktörlerden başka birisi, öğrencilerin derste öğrendiklerinin bir işlerine yaramayacağını düşünmesidir. Öğretmenin, öğrenciye başarı duygusunu ve öğrenmenin olumlu çıktılarını anlatabilmesi can sıkıntısını azaltmada etkili olabilir (Macklem, 2015, s. 48-49). Crump (1995), öğrencilerin kişisel özelliklerini, özgeçmişlerini, motivasyon kaynaklarını ve kapasitelerini bilmeyen bir öğretim elemanının –en yetenekli profesör bile olsa– etkili bir öğretim gerçekleştiremeyeceğini ileri sürmektedir.

Özetle, kuramsal önermeler ve ampirik kanıtlar, öğrencilerin derste can sıkıntılarını yönetmede etkin olan iki aktörü işaret etmektedir. Bunlardan ilki olan öğrenciler, can sıkıntısı durumunda ilgilerini derse yöneltmek için bireysel stratejiler geliştirebilmekte ya da tamamen ders dışı konulara yönelebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin derse ilgilerini çekmeye yardımcı olmak üzere, ikinci aktör olan öğretmenlerin; öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun davranmak, başarıma duygusunu harekete geçirecek orta zorlukta görevler vermek, sınıf ve öğrenme ortamını ilgi çekici hale getirmek için özgün yollara başvurmak ve öğrenci ile olumlu etkileşimde bulunmak gibi yöntemleri kullanarak can sıkıntısını ortadan kaldırmaya ya da en aza indirmeye yönelik önlemleri alması mümkündür.

### Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğrenme ortamlarında öğrenci motivasyonuna ve öğrenmesine etki eden faktörlerin neler olduğu eğitim bilimleri alanında pek çok çalışmaya konu edilmiştir. Diğer yandan, Türkiye'de akademik ortamlarda öğrencilerin can sıkıntısını tetikleyen faktörlerin neler olduğu ve bu duygu durumunun onların öğrencilik yaşantılarını ve akademik başarılarını ne yönde etkilediğini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ulusal literatürde akademik ortamlarda can sıkıntısını konu edinen çalışmalar, ağırlıklı olarak Eren ve diğerleri (örn. Eren, 2013a; Eren ve Coşkun, 2015; Eren ve Coşkun, 2016) tarafından yürütülmüş ve bu çalışmalarda farklı öğretim basamaklarındaki öğrencilerin can sıkıntısı ile başa çıkma yöntemleri merkeze alınarak, bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi (örn. epistemik merak, notlandırılmış performans, bağlılık türleri) incelenmiştir. Bu araştırmalardan ilkinde (Eren, 2013a), öğretmen adaylarının üniversitedeki derslerini gelecekteki hedeflerine etkili bir biçimde ulaşmak için bir araç olarak gördükleri ve derste can sıkıntısıyla başa çık-



mada bilişsel yaklaşım yönelimleri gibi stratejileri etkili biçimde kullanmazlarsa derse katılmalarının zor olacağı görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Bu noktada araştırmacı, öğretmen eğitiminde öğretmenlerin can sıkıntısının olumsuz etkilerinden uzak tutulması için bilişsel yaklaşım yöneliminin önemsenmesini önermektedir. Öğretmen adaylarının derste can sıkıntısı anında kullandıkları stratejilerin araştırıldığı ikinci çalışmada (Eren, 2013b) ise, katılımcıların bilişsel yaklaşım, davranışsal yaklaşım, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma stratejilerinden oluşan farklı yöntemleri bir arada ve farklı düzeylerde kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adayları can sıkıntısı anında; can sıkıntısına ilişkin algılarını değiştirmek, derse odaklanmaya çalışmak ve dersten uzaklaşarak dersin akışını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek davranışlar da bulunmak gibi stratejilerin tümünü bir arada ve değişen yoğunlukta kullanmaktadır. Eren ve Coşkun'un (2015), 719 üniversite öğrencisi üzerinde, öğrencilerin zaman perspektifleri ve can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada ulaşılan sonuçlar; geçmiş-olumsuz ve gelecek zaman yönelimi yüksek düzeyde olan öğrenciler ile düşük düzeyde şimdiki zaman-kadenci yönelimi olan kümelerin hem bilişsel-kaçınma hem de davranışsal-kaçınma stratejilerini kullandıklarını ortaya koymaktadır. Son olarak, yakın zamanda Eren ve Coşkun (2016) tarafından 557 lise öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada ise, can sıkıntısının düzeyi, can sıkıntısı ile başa çıkma stratejileri, epistemik merak ve notlandırılmış performans arasında karşılıklı anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Buraya kadar ifade edilen çalışmalarda, akademik ortamlarda can sıkıntısını yönetmede kullanılan stratejilere odaklanıldığı, buna karşılık öğrencilerin derste can sıkıntısı hissetmelerine neden olan faktörlerin, can sıkıntısının sonuçlarının ve bununla başa çıkmada kullanılan stratejilerin neler olduğu konularında bir boşluk olduğu anlaşılmıştır. Sözü edilen boşluğu doldurmak üzere bu araştırma ile elde edilecek bulguların literatürdeki bilgi birikimine katkı sunması ve öğretmen eğitimcilerine ipuçları sağlaması beklenmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının derste yaşadıkları can sıkıntısı olgusuna yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın genel amacına uygun olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre:

- Derste can sıkıntısı hissedilen derslerin oranı nasıldır?
- Derste can sıkıntısına neden olan faktörler nelerdir?
- Derste can sıkıntısının neden olduğu düşünce ve davranışlar nelerdir?
- Derste can sıkıntısı ders başarısını nasıl etkilemektedir?
- Derste can sıkıntısı derse devamı nasıl etkilemektedir?
- Can sıkıntısı hissedilen derslerin özellikleri nelerdir?
- Derste can sıkıntısıyla başa çıkmada ne gibi stratejiler kullanılmaktadır?

## Gereç ve Yöntem

Öğretmen adaylarının lisans derslerinde yaşadıkları can sıkıntısı deneyiminin farklı boyutlarıyla ortaya koyulması amacıyla yürütülen bu çalışma, nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Daha önce bu araştırmanın alt amaçlarında yanıt aranan soruların yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamış olması ve nitel araştırmanın keşifsel doğasının, öğretmen adaylarının derste deneyimledikleri can sıkıntısı deneyimini, ona eşlik eden bazı duygu, davranış ve sonuçları ile ortaya çıkarma potansiyeli nedeniyle olgu bilim deseni seçilmiştir. Olgubilim deseni, katılımcıların kişisel deneyimlerinden yola çıkarak, onların algılarına ve olaylara yükledikleri anlamlara odaklanmaktadır (Baş ve Akturan, 2013, s. 89). Bu çalışmada ele alınan olgu, öğretmen adaylarının deneyimlediği can sıkıntısıdır.

## Katılımcılar

Araştırma kapsamında ulaşılan katılımcılar, Ankara'da bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki katılımcıların cinsiyet, sınıf, yaş ve lisans programlarına ilişkin bilgiler ■ Tablo 1'de gösterilmiştir.

■ Tablo 1'den izlenebileceği gibi, lisans programlarındaki genel oranlarına benzer şekilde katılımcıların çoğu ( $f=203$ ) kadındır. Araştırma kapsamında ulaşılan öğrencilerin 176'sı 4. sınıfta, 94'ü 2. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların yaşları 19 ile 33 arasında değişmektedir. Katılımcıların ço-

■ Tablo 1. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler.

Gruplar		f	%
Cinsiyet	Kadın	203	75
	Erkek	67	25
	Toplam	270	100
Sınıf	2	94	35
	4	176	65
	Toplam	270	100
Yaş	19-23	227	85
	24-28	28	10
	29-33	7	2
	Belirtilmemiş	8	3
	Toplam	270	100
Lisans programı	Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ)	33	12
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ)	36	13
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı (AKE)	14	6
	Okul Öncesi Eğitimi (OÖE)	59	22
	Türk Dili ve Edebiyatı (TDE)	55	20
	İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE)	17	6
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)	56	21
	Toplam	270	100

ğunluğu ( $f=227$ , %85) 19–23 yaş aralığındadır. Sekiz katılımcı yaşını belirtmemiştir. Katılımcıların çoğunluğu, Okul Öncesi Eğitimi ( $f=59$ , %22) ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ( $f=56$ , %21) programlarında öğrenim görmektedir. Bunu sırasıyla, Türk Dili ve Edebiyatı ( $f=55$ , %20), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ( $f=36$ , %13), Fen Bilgisi Öğretmenliği ( $f=33$ , %12), Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ( $f=14$ , %7) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı ( $f=17$ , %6) programlarında öğrenim gören öğrenciler izlemiştir.

Araştırma kapsamında toplam 270 katılımcıya ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç, belirli bir evrene genelleme yapmak değil, belirli bir eğitimsel, toplumsal ya da ailevi bağlama ilişkin kavrayış sağlamaktır. Bu nedenle nitel çalışmalarda nicel çalışmalara göre daha küçük örneklerle çalışılmaktadır (Onwuegbuzie ve Leech, 2007). Buna karşılık, nitel araştırmalarda küçük örneklerle çalışmanın inandırıcılığına ilişkin kanıt sunmada sınırlılıklar bulunmaktadır (Silverman, 2013, s. 424). Çalışmanın giriş kısmında belirtildiği gibi, can sıkıntısı olgusunun akademik ortamlardaki yaygınlığı (Larson ve Richards, 1991; Pekrun vd., 2014) ve bireysel faktörlerle yakından ilişkili olması nedeniyle (Kanevsky ve Keighley, 2003) bu araştırmada tipik olarak nitel araştırmalarda kullanılan küçük örneklerden görece daha büyük sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Maxwell (2005, s. 113), belirli bir olgunun tipik, nadir ya da yaygın olduğuna ilişkin literatürde niceliksel bir iddia varsa, nitel çalışmaların pek çoğunun sonucunda dolaylı bir nicel bileşen olduğunu ifade etmektedir. Yazara göre nitel araştırmada yarı-istatistiksel yaklaşımdan yararlanmak, yalnızca önceki nicel araştırmaların iddialarını sınamak ve desteklemekle kalmaz, aynı zamanda araştırmacının belirli bir sonuca varırken verilerinin miktarını değerlendirmesine olanak sağlayarak, veride ne kadar uyumsuz örnek olduğunu ve ne kadar fazla kaynaktan veri toplandığını değerlendirmeye de yarar. Bu dayanaklardan hareketle, mevcut çalışmada can sıkıntısı olgusunun farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve dumsal (program, öğretim elemanı, eğitim geçmişi vb.) faktörlerden etkilenmesi olasılığının yüksek olduğu düşüncesiyle görece büyük bir katılımcı grubu ile çalışılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının derste deneyimledikleri can sıkıntısı olgusu, araştırmacı tarafından geliştirilen, yedi açık uçlu ve bir çoktan seçmeli sorudan oluşan anket formu kullanılarak incelenmiştir. Akademik ortamlarda öğrencilerin deneyimledikleri can sıkıntısı olgusunu farklı boyutlarıyla araştıran çalışmalar kapsamında geliştirilmiş geçerli ve güvenilir ölçme araçları (örn. Acee vd., 2010; Daschmann, Goetz ve Stupnisky, 2011; Pekrun vd., 2014; Tze, 2011;) var olsa da,

can sıkıntısının doğu ve batı kültürlerinde farklılaştığı (örn. Malcolm vd., 2003) ve çeşitli değişkenlerden etkilendiği yönünde ampirik kanıtlar bulunmaktadır. Var olan çalışmaların ağırlıklı olarak yurtdışındaki öğrenciler üzerinde yapılmış olması nedeniyle ve Türk üniversitelerinde öğrenci olan lisans öğrencilerinin deneyimlerinin daha önce keşfedilen yapıardan farklı örüntüler gösterebileceği düşüncesiyle bu araştırma kapsamında ilgili literatürden yararlanılarak yeni bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formu, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, yaş ve lisans programlarına yönelik sorular yer almıştır. Anket formunun ikinci bölümünde ise, araştırmacının genel amacı çerçevesinde katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

- Derslerinizi ne ölçüde sıkıcı buluyorsunuz?
- Derste can sıkıntısı hissetmenize neden olan faktörler nelerdir? (Lütfen ayrıntılı bir biçimde açıklayınız)
- Derste canınız sıkıldığında neler hissediyorsunuz?
- Derste canınız sıkıldığında neler yapıyorsunuz?
- Derste hissettiğiniz can sıkıntısı, o derste başarı düzeyinizi nasıl etkilemektedir?
- Derste hissettiğiniz can sıkıntısı, o derse devamınızı nasıl etkilemektedir?
- Hangi derslerde daha fazla can sıkıntısı hissediyorsunuz? Neden?
- Derste can sıkıntısıyla başa çıkmada hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

Anket formunda bu sorulara son hali verilmeden önce, “veri analizi” başlığı altında açıklandığı üzere, ana uygulama öncesinde 10 öğrenciden anket formundaki soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri alınmış ve anlatımda küçük değişiklikler yapılarak form yeniden düzenlenmiştir.

### İşlem Yolu

Araştırma kapsamında toplanan veriler, 2015–2016 öğretim yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinin edebiyat ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından, ankete gönüllü katılanların verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Anketler araştırmacı tarafından, katılımcılara araştırmacının amacı, araştırma etiğine bağlı kalınacağı ve bilgilerinin gizli tutulacağı açıklandıktan sonra uygulanmıştır. Soruları yanıtlarken katılımcıların bir dönem içerisinde aldıkları dersleri dikkate alarak yanıtlamaları istenmiştir. Anketler, dönemin 13. ve 14. haftalarında uygulanmıştır. Katılımcıların ankete verdikleri yanıtlar ortalama 20 dakika sürmüştür.

### Veri Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen anket formu, anketin kapsam geçerliğini değerlendirmek üzere beş alan uzmanının



görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştirilere göre düzenlenen anket formu ön deneme uygulaması için 10 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcılardan anketteki soruların tamamını anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiş ve katılımcılardan gelen öneriler dikkate alınarak küçük düzeltmeler yapılmış ve form ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın problemlerine paralel olarak geliştirilen soruların kodlanması ve kategorilere ayrılması işlemlerini kapsayan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniğinin gerekliliklerine uygun olarak, anket sorularına verilen yanıtlarla ulaşılan sözel ifadeler, frekansları ile birlikte ilgili kategoriler altında kodlanmış ve sayısallaştırılmıştır. Bu süreçte, her bir soruya verilen yanıtların benzerlik ve farklılıkları gözetilmiş ve mümkün olduğu durumlarda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen temalara uygun alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde oluşturulan anket formunda, daha önce de belirtildiği gibi sekiz soru yer almıştır. Verilerin analizinde, anket formunda yer alan dördüncü soru (*Derste canınız sıkıldığında neler yapıyorsunuz?*) ile son soruya (*Derste can sıkıntısıyla başa çıkmada hangi stratejileri kullanıyorsunuz?*) katılımcıların verdiği yanıtlar büyük ölçüde örtüştüğü için, bu iki soruya verilen yanıtlar birleştirilmiştir. Buna göre, öğrencilerin can sıkıntısını yönetmede kullandıkları stratejilere ilişkin yanıtlar daha kapsayıcı ve ayrıntılı olduğu için, can sıkıntısı anında yapılanlarla ilgili yanıtlar bu tema altında analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde bir içerik analizi tekniği olan yarı istatistiksel yaklaşım (Robson, 2011, s. 465) tercih edilmiştir. Bunun nedeni, yarı istatistiksel yaklaşımın terim ve kavramların görece önemlerini belirlemeye olanak sağlayacak kelime ya da kelime gruplarının koralesyonunu kullanmaya dayanmasıdır. Literatürde öğrencilerin can sıkıntısını konu edinen çalışmaların çerçevelerinden hareketle belirlenen temalar çerçevesinde veriler kodlanmış ve sistematik bir biçimde analiz edilmiştir. Araştırma verilerinde geçerliliği sağlamanın önemli ölçütlerinden birisi kabul edilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 256) ve can sıkıntısı deneyimiyle ilgili öğrencilerin bakış açısını rakamların ifade edebileceğinden daha ayrıntılı sunabilme potansiyeli nedeniyle “doğrudan alıntılara” yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar sunulurken öğrenciler, öğrenim görmekte oldukları lisans programına göre örneğin Okul Öncesi Öğretmenliği için “OOÖ1-OÖÖ59” gibi kısaltmalarla kodlanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin lisans programlarını belirtecek şekilde kodlanması, can sıkıntısı deneyiminin çeşitli lisans programları arasında farklılık gösterebileceği düşüncesidir.

## Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın alt amaçlarıyla paralel olarak aşağıda araştırma bulgular ulaşılan bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

### Can Sıkıntısı Hissedilen Derslerin Oranı

Öğretmen adaylarının farklı sınıflarda öğrenim görmeleri ve ders sayılarının değişmesi nedeniyle öğrenim gördükleri dönemi düşünerek derslerinin ne kadarında can sıkıntısı hissettikleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin katılımcıların yanıtlarını “hiçbirisini” ve “tamamını” aralığında beş seçenektan birisini işaretleyerek vermeleri istenmiştir. Katılımcıların yanıtları ■ Tablo 2’de sunulmuştur.

■ Tablo 2’de gösterildiği gibi, katılımcıların yarısından fazlası ( $f=158$ ; %61) derslerinin “bazılarını” sıkıcı bulmaktadır. Katılımcıların %19’u bir ders süresinin “yarısını” sıkıcı bulurken, %16’sı ise “çoğunu” sıkıcı bulmaktadır. Buna göre, katılımcıların %35’i derslerinin yarısını ve çoğunu sıkıcı bulmaktadır. Mann ve Robinson’un (2009), İngiltere’de 211 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin %29’unun ders süresinin yarısını sıkıcı bulduğu, %30’unun ise tamamını ya da çoğunu sıkıcı bulduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırma bulguları ile sözü edilen araştırma bulgularının benzerlik göstermesi can sıkıntısının öğretmen adayları arasında yaygın bir olgu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Derste Can Sıkıntısına Neden Olan Faktörler

Öğretmen adaylarının derste can sıkıntısı hissetmelerine neden olan faktörler incelendiğinde, bu faktörlerin “öğretim elemanından kaynaklanan nedenler”, “öğrenciden kaynaklanan nedenler” ve “diğer nedenler” olmak üzere üç alt temada gruplandırılabilirliği görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri ■ Tablo 3’de görece önem sırasına göre sunulmuştur.

■ Tablo 3’den anlaşılacağı gibi, katılımcılara göre derste can sıkıntısına neden olan faktörler arasında öğretim elemanından kaynaklanan nedenler öne çıkmaktadır.

### Öğretim Elemanından Kaynaklanan Nedenler

Katılımcıların yarısından fazlası “öğretim elemanının dersi monoton bir biçimde işleme” nden ( $f=98$ ) ve ikinci sırada

■ Tablo 2. Can sıkıntısı hissedilen derslerin oranı.

	f	%
Hiçbirisini	7	3
Bazıları	158	61
Yarısı	48	19
Çoğu	42	16
Tamamını	2	1
<b>Toplam</b>	<b>257</b>	<b>100</b>



■ **Tablo 3.** Derste can sıkıntısına neden olan faktörler.

Derste can sıkıntısına neden olan faktörler	f
<b>Öğretim elemanından kaynaklanan nedenler</b>	
1. Öğretim elemanının dersi monoton bir biçimde işemesi	98
2. Dersin yalnızca slayt ya da kitap üzerinden okunması/anlatılması	55
3. Öğretim elemanının ses tonunu/düzeyini etkili biçimde kullanamaması	50
4. Öğretim elemanının ders sürecinde öğrenciyle etkileşimde bulunmaması (söz hakkı tanımak, soru sormak, tartışma başlatmak gibi)	50
5. Derste ara verilmemesi	43
6. Görsel materyallerin kullanılmaması (resim, video vb.)	25
7. Öğretim elemanının alanında yetersiz olması	12
8. Öğretim elemanının baskıcı ve otoriter tutumu	13
9. Öğretim elemanının iletişim becerilerinin yetersiz olması	10
10. Bilinen konuların yeniden anlatılması	9
11. Öğretim elemanının jest ve mimik kullanmaması	8
12. Öğretim elemanının öğrenciye değer vermemesi	6
13. Öğretim elemanının ayrımcılık yapması	6
14. Öğretim elemanının derse karşı isteksizliği	3
15. Öğretim elemanının sevilmemesi	3
16. Öğretim elemanının ders dışı konulara fazlaca yer vermesi	3
17. Konunun gündelik yaşamla ilişkisinin kurulmaması	3
<b>Toplam</b>	<b>389</b>
<b>Öğrenciden kaynaklanan nedenler</b>	
18. Konunun ilgi çekici olmaması	50
19. O günkü ruh halinin iyi olmaması	21
20. Dersin içeriğinin ilgi çekici olmaması	18
21. Derste anlatılan bilginin gündelik yaşamda işe yaramayacağı düşüncesi	14
22. Derste anlatılan bilginin meslekte işe yaramayacağı düşüncesi	8
23. Sınıfta uğultu/gürültü olması	8
24. Öğrencilerin dersi kaynatmaları	4
25. Uykusuzluk	4
26. Konunun anlaşılmasını	7
27. Yorgunluk	6
28. Can sıkıntısı hissedilen derste daha önce düşük not almış olmak	1
<b>Toplam</b>	<b>184</b>
<b>Diğer nedenler</b>	
29. Sınıfın fiziksel koşullarındaki olumsuzluklar	18
30. Ders saatlerinin gereğinden uzun olması	16
31. Sınıfın kalabalık olması	14
32. Teorik derslerde bilgi yoğunluğunun çok olması	10
33. Sınıfın küçük olması	4
34. Dersin/konunun zor olması	4
35. Dışarıda havanın güzel olması	3
36. Havanın çok sıcak olması	2
<b>Toplam</b>	<b>37</b>
<b>Can sıkıntısına neden olan faktörlerin toplamı</b>	<b>610</b>



“dersin yalnızca slayt ya da kitap üzerinden okunması ya da anlatılmasından” (f=55) rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

- “Öğretmenin oturduğu yerden tonlama yapmadan bir makine gibi ders anlatması en büyük faktör.” (IDE1)
- “Derste can sıkıntısı hissetmeme genellikle ders öğretmenin tavrı neden olmaktadır. Çünkü dersini etkin işlemeyen bir öğretmen bu bissi oluşturur. Örneğin sürekli dersi kitaptan okuyan bir öğretmenin dersinde sıkılırım. Çünkü o kitabı ben de okuyup anlayabilirim, önemli olan benim için noktası virgüline kadar okuması değil farklı örneklerle dersi kısaca anlatmasıdır.” (FB3)
- “Öğretmenlerin teknolojiyi kullanırken yaptıkları hata sıkılmama en büyük neden. Slayt gösterimini açıp okumaksa meslek, herkes yapar. İkinci bir nedeni, yeri geldiğinde dersle alakalı ya da alakasız şeyleri de konuşması tekdüze olabiliyor ve çok sıkabiliyor.” (OÖÖ12)

Katılımcıların derste can sıkıntısı hissetmelerine neden olan faktörlerin başında, öğretim elemanının eğitim-öğretim sürecini yönetme yaklaşımı gelmektedir. Small, Dodge ve Jiang’ın (1996) lisans ve yüksek lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin derste hissettikleri can sıkıntısı ya da ilginin temel sorumlusu olarak öğreticiyi gördükleri belirlenmiştir. Şu halde, öğretimin çekici hale getirilmesinde öğrencilerin öğretim elemanından önemli ölçüde beklentileri olduğu açıktır. Mann ve Robinson’un (2009) İngiltere’de öğretmen adaylarının can sıkıntısı deneyimlerini araştıran çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 211 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, “sıkıcı” bulunan öğretim yöntemlerinin başında ders notu olmadan powerpoint kullanımı yer almaktadır. Araştırmacılar, powerpoint ile birlikte bir ders notunun bulunmamasının öğrencilerin slaytlarda var olan tüm bilgileri kopyalamak zorunda kaldıkları için can sıkıntısına neden olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Bunun yanında aynı araştırmada, öğrencilerin en az sıkıldıkları derslerin seminer, uygulama dersleri ve grup tartışmaları olduğu belirlenmiştir. Uğurlu, Usta ve Şimşek (2015) de benzer şekilde, öğretmen adaylarının slaytın aynısını okuyan ve dersine girip hiçbir şey anlamadıkları hocaların derslerinden devamsızlık yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu bulguları destekler nitelikteki bir başka bulguya, Clark’ın (2008) 46 üniversite öğrencisi üzerinde powerpoint ve pedagoji ilişkisini araştırdığı ve nitel yöntemle yürüttüğü araştırmayla ulaşılmıştır. Araştırmacı, powerpoint sunumlarının niteliğinin (grafik, resim, animasyon ve figürlerin bulunması ve yerinde kullanılması) öğrencinin ilgisini canlı tutmada önemli bir faktör olduğunu kanıtlamıştır. Mevcut araştırmada da, öğretmen adaylarının can sıkıntısına neden olan faktörler arasında en yüksek düzeyde ifade ettikleri durumlardan birisinin “öğretim elemanının ders sürecinde öğrenciyle etkileşimde bulunma-

ması, söz hakkı tanımaması, soru sormak ve tartışma başlatmak gibi etkinliklere yer vermemesi olduğu dikkate alındığında bu iki araştırmanın bulgularının örtüştüğü ileri sürülebilir.

Yukarıda sözü edilen faktörlerin yanında “öğretim elemanının ses tonunu ve düzeyini etkili biçimde kullanamaması” (f=50), “öğretim elemanının ders sürecinde öğrencilere söz hakkı tanımaması ve onlarla etkileşimde bulunmaması” (f=50) ile “ara verilmeden yapılan blok dersler” öğrencilerde can sıkıntısına neden olan önemli faktörler arasında yer almaktadır (f=43). Görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının dersi ilgi çekici hale getirmek için gerekli yöntem ve tekniklere başvurması ve öğrencinin dikkatini çekmede yetersiz kalması derste can sıkıntısına neden olan faktörlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine bazı örnekler şunlardır:

- “Öğretmenin öğrencilere hiç söz vermemesi. Bu durumda öğrenci olarak söylemek istediğim noktaları geçiriyorum ve bu yüzden aklım orada kalıyor. Bir süre sonra canım sıkılıyor ve dersten kopuyorum.” (BÖTE25)
- “Dersi işleyen hocanın gerçekten öğretmek amacıyla değil de üzerindeki bir görevi çabucak yapıp bitirme mantığıyla işlediği tarz dersler. Öğrenciyle karşılıklı etkileşimden uzak, konuşan bir kitap gibi adeta.” (FBÖ29)
- “Öğretmenin ara vermesi gereken saatte ara vermemesi, öğretmenin bakaret içerikli konuşmalar yapması, anlatılan konunun ilgimi çekmemesi.” (AKE4)

Öğretim elemanlarının derste can sıkıntısına neden olan diğer davranışları arasında sırasıyla görsel materyaller kullanmaması, alanında yetersiz olması, baskıcı ve otoriter tutumu, iletişim becerilerinin yetersiz olması, bilinen konuları yeniden anlatması, jest ve mimikleri yeterince kullanmaması, öğrenciye değer vermemesi ve ayrımcılık yapmasıdır. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- “Bazı öğretmenlerin derse gereken önemi göstermeyip dersi öğretmenin kaynatması hiç boş değil. Belki tubafımıza gidecek ama böyle öğretmenler var. Benim sınıf ortamında hoşlanmadığım, canımı sıkan en önemli neden öğretmenin hiç bir şey anlatmadan dersini bitirmesidir. Diğer bir neden öğretmene saygısızlık yapan arkadaşlardır.” (TDE32)
- “Bazı derslerimiz içerik olarak birbirine çok yakın. Hatta çoğu konu hemen hemen aynı denebilir. Bu durumda aynı konuları farklı derslerde birden çok işlemiş oluyoruz. Ve ikinci bir defa bir şeyi öğrenmek sıkılmama neden oluyor. Ya da benzer şekilde, işlenen konuları başka bir ders olmasa bile önceden biliyordum sıkılıyorum. Konular çok uzun ve karmaşık, anlatım basitten zora doğru değilse genelde sıkıcı buluyorum ve evde kendim çalışırım düşüncesiyle dersi dinlemiyorum.” (BÖTE44)

Öğretmen adaylarının derste can sıkıntısına neden olan faktörler arasında son sıralarda öğretim elemanının derse kar-

şı isteksiz olması, öğrencinin öğretim elemanını sevmemesi, ders dışı konulara fazlaca yer vermesi ve derste işlenen konunun gerçek yaşamla ilişkisinin kurulmaması gibi nedenler yer almaktadır. Örneğin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programındaki bir öğrenci görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Derslerde anlatılan her konunun günlük hayatta lazım olmadığını düşünüyorum. Birçok şeyi lüzumsuz buluyorum. Ben bir öğretmen olacağım ve bana branşım, öğrencilerle iletişimim, nasıl bir nesil yetiştirmem gerektiği öğretilmeli. Bilgiler, aktarılmak istenenler kısa ve öz olmalı. Boşuna zaman kayıpla gereksiz ayrıntılara girilmemeli.”

### Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Üniversite öğrencilerinin derste can sıkıntısı hissetmelerine neden olan ikinci alt tema, öğrenciye/kendilerine bağlı faktörlere ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Bunların başında “konunun ilgi çekici olmaması” ( $f=50$ ), o günkü ruh halinin iyi olmaması” ( $f=21$ ) ve “dersin içeriğinin ilginç olmaması” ( $f=18$ ) yer almaktadır. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden birisi şöyledir:

■ “İşlenen konuya ilgi duymamam, sıkılmam için en büyük nedenlerin başında gelir. Daba sonra o konu ilgimi çekiyorsa bile dersi işleyen hocaya karşı tutumum ve hocanın ders işleme stili canımın sıkılmasına neden olmaktadır.” (FBÖ7)

Öğrencilerden kaynaklanan diğer nedenler arasında; ders-te anlatılan bilginin gündelik yaşamda ve/veya meslekte işe yaramayacağı düşüncesi, bilinen konuların yeniden anlatılması, ders esnasında gürültü olması, öğrencilerin dersi kaynatması, uykusuzluk ve yorgunluktur. Fen Bilgisi Öğretmenliği programından bir öğrencinin görüşleri şöyledir:

■ “Eğer geç yatmışsam ya da o gün bir ödev/rapor için sabablanmışsam, uyku bastırıldığı anda derste canım sıkılabilir. Ama her ne kadar uykusuz olsam da hoca sevdiğim bir hocaysa canım sıkılmaz kolay kolay. Hocanın ses tonu sürekli sabitse veya ders sadece tabtaya yansıtılan sunumu okumaktan ibaretse canım sıkılabiliyor. Sınıfta uğultu başlamışsa dikkatim dağılıyor, dersten sıkılmaya başlıyorum. Hoca sert bir şekilde ders anlatıyorsa ya da anlatırken isteksizse yine canım sıkılabiliyor.” (FBÖ16)

Görüldüğü gibi öğrencilerin derste can sıkıntısı yaşamaları, öğretim ortamları ve öğreticilerin dışındaki nedenlerden; yorgunluk, uykusuzluk ve bunlara bağlı olarak o günkü ruh halinden kaynaklanabilmektedir. Benzer şekilde, Jablonka (2013), yorgunluğun derste can sıkıntısına neden olduğunu bulmuştur. Yıldırım (2006) da özellikle büyük kent koşullarında öğrencilerin gündelik sıkıntılar yaşadıklarını, bunun akademik başarılarını olumsuz yansıdığını ortaya koymuştur.

### Diğer Nedenler

Öğrencilerin öğretim elemanı ve kendilerinden/öğrencilerden kaynaklanan nedenler dışındaki can sıkıntısı nedenleri

“diğer nedenler” olarak üçüncü alt temayı oluşturmuştur. Bu alt tema altında katılımcıların, sınıf koşullarındaki olumsuzluklar ( $f=18$ ), ders saatlerinin gereğinden uzun olması ( $f=16$ ), sınıfın kalabalık olması ( $f=14$ ), teorik derslerde bilgi içeriğinin yüklü olması ( $f=10$ ), sınıfın küçük olması ( $f=4$ ) ve dersin/konunun zor olması ( $f=4$ ) gibi nedenlerle can sıkıntısı yaşadıkları belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin üniversitede deneyimledikleri duyguların kapsamını, kaynaklarını ve işlevlerini araştıran bir çalışmada (Pekrun vd., 2002) önemli sayıda öğrenci, yüksek akademik beklentileri karşılama konusunda öz-yeterlik algılarının düşük olduğu durumlarda başarısızlık endişesiyle can sıkıntısı yaşadığını bildirmiştir. Mevcut çalışmada da öğrencilerin dersi ya da konuyu zor bulmasının can sıkıntısına neden olduğunu belirtmeleri, Pekrun ve diğerlerinin de belirttiği gibi (2002) can sıkıntısının öğrencilerin kapasitesini aşan durumlarda davranışsal ya da ruhsal açıdan kaçış işlevi gösterebildiği açıklaması ile doğrulanmaktadır.

### Derste Can Sıkıntısının Neden Olduğu Düşünceler ve Davranışlar

Katılımcılara derste can sıkıntısı anında neler hissettikleri sorulmuş, bu soruya verilen yanıtlar Tablo 4’de sunulmuştur.

■ Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının yarısına yakını ( $f=121$ ), can sıkıntısı hissettiğinde “bir an önce dersin bit-

■ Tablo 4. Derste can sıkıntısının neden olduğu düşünceler ve davranışlar.

	f
1. Bir an önce dersin bitmesini istiyorum.	121
2. Uykum geliyor.	41
3. Nefesim daralıyor.	24
4. Başka şeyler düşünüyorum.	18
5. Derse olan ilgim azalıyor.	16
6. Vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	16
7. Huzursuz hissediyorum.	15
8. Başım ağrıyor.	11
9. Sinirleniyorum.	13
10. Dersi dinlemiyorum.	13
11. Zaman geçmek bilmiyor.	12
12. Derste başarısız olacağım duygusuna kapılıyorum.	8
13. Dışarı çıkmak ve hava almak isterim.	8
14. Bıkkınlık hissediyorum.	8
15. Dışarı çıkıp sigara içmek isterim.	7
16. Bir şeyler yemek-içmek istiyorum.	5
17. Hocaya bağırarak istiyorum.	3
18. Dersi gereksiz görmeye başlıyorum.	2
19. Başarısız olacağımı düşündüğümden strese giriyorum.	2
<b>Toplam</b>	<b>343</b>



mesini isterim” ifadesi ile yanıt vermiştir. Derste can sıkıntısı anında “uykunun gelmesi” ( $f=41$ ), “nefesin daralması” ( $f=24$ ), “başka şeyler düşünülmesi” ( $f=18$ ), “derse olan ilginin azalması” ( $f=16$ ) ve “vakit kaybı hissi” ( $f=16$ ) ile “huzursuzluk” ( $f=15$ ) öne çıkan diğer duygulardır. Örneğin bir katılımcı, “*artık bitsin gerisini biz de evde oturur hallederiz diye düşünüyorum (OÖÖ57)*” ile duygularını dile getirirken, bir başka katılımcı “*Uykum geliyor ve o an dersten çıkmak istiyorum. Bazen hocamın yerine geçmeyi ve ona canımı sıkmadan nasıl ders anlatabileceğimi göstermek istiyorum (TDE11)*” sözleri ile dile getirmiştir. Diğer bazı görüşler ise şöyledir:

- “*Dersi gereksiz görmeye başlıyorum. Zaten bildiğim şeyleri sürekli tekrar ediyormuş gibi geliyor.*” (BÖTE40)
- “*Derse gelmemek ve dersten kalmamak için devam devamsızlık durumumu değerlendiriyorum.*” (FBE1)
- “*O vaktin boşuna gittiğini düşünüp üzülüyorum. Keşke gelmeyi başka bir işimi halletseydim diye düşünüyorum.*” (TDE18)

#### Derste Can Sıkıntısının Ders Başarısına Etkisi

Öğretmen adaylarının derste can sıkıntısının ders başarılarına etkisine ilişkin görüşleri ■ Tablo 5’te gösterilmiştir.

■ Tablo 5’ten izlenebileceği gibi, katılımcıların dörtte biri ( $f=65$ ) derste can sıkıntısının başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilemediği görüşündedir. Katılımcıların çoğunluğu ise, derste can sıkıntısının öğrenme ve başarı düzeyini olumsuz etkilediği görüşündedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası ( $f=105$ ), can sıkıntısı yaşanan derslerin başarı düzeylerini düşürdüğü görüşündedir. Bazı öğrenciler ( $f=26$ ), derste can sıkıntısının başarı düzeylerini dolaylı yoldan etkilediğini ileri sürerken, bazı öğrenciler ise öğrenmenin sınıfta sağlanamaması nedeniyle başarılı olabilmek ( $f=28$ ) için daha fazla kendi kendilerine çalışmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Derste can sıkıntısının ders başarısını etkilemediğini düşünen öğrenci görüşlerine bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- “*Dersine göre değişmektedir. Daha sonra çalışarak tamamlayabileceğim bir ders ise, çok iyi çalıştığım da başarıyı etkilemiyor. Ama sadece dersi dinleyerek geçebileceğim bir ders ise başarıyı olumsuz yönde etkiliyor.*” (FBE29)

■ **Tablo 5.** Derste can sıkıntısının ders başarısına etkisi.

	f
1. Başarı düzeyi düşmektedir.	105
2. Etkilememektedir.	65
3. Dersi dinleme isteğini azalttığı için dolaylı yoldan etkilemektedir.	26
4. Başarılı olmak için daha fazla çalışmak gerekmektedir.	28
5. Dersine göre değişmektedir.	12
6. Öğrenme sınıfta gerçekleşmemektedir.	10
<b>Toplam</b>	<b>246</b>

- “*Ben zaten bir şey öğrendiğimizi düşünmüyorum. Motive olmam ya da olmamam bu durumu etkilemez.*” (OÖÖ49)
- “*Aslında ezber odaklı eğitim sistemimiz olduğu için etkilemiyor. Ders kitabının dışına pek çıkılmadan ders anlatılıyorsa bunu okuyarak da öğrenirim deyip sınavdan önce ezberleyip giriyorum. Dinlememek çoğu zaman daha iyi bir seçenek gibi geliyor.*” (AKE4)

Derste can sıkıntısının o derse ilişkin başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak düşürdüğünü düşünen öğrencilerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

- “*Sıkıldığım derslerde dersi dinlemiyorum. Hoşuma giden derslerde dinliyorum. Sınava hazırlanırken hoşuma giden derslerde çok çaba harcamıyorum. Sıkıldığım derslerde dersi dinlemediğimden dolayı biraz daha fazla çalışmam gerekiyor. Sıkıldığım derslerde de gayet başarılı oluyorum.*” (FB9)
- “*Uygulama sınavı ise mutlaka sınavda beyecanlanıp yanlış yaparım.*” (BESÖ20)
- “*Olumsuz yönde etkiliyor. Seçmeli ders seçerken bile dersten önce hocaları seçerim. Kendimi daha rahat ve iyi hissettiğim hocaların derslerini tercih ederim.*” (TDE33)
- “*Dersteki can sıkıntım derse olan ilgimi düşürür. Dolayısıyla dersten başarılı olmayı beklemem. Sınavına çalışırken de aynı can sıkıntısıyla karşılaşırım.*” (İDE8)

Katılımcıların ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde, derste can sıkıntısının öğrenmeyi etkileyerek ve notlarda düşüşe neden olarak doğrudan ve dolaylı olarak ders başarısında olumsuz etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bulgular, daha önceki araştırma sonuçlarından destek bulmaktadır. Mann ve Robinson (2009) üniversite öğrencilerinin derslerdeki can sıkıntısını araştırdığı çalışmada can sıkıntısının öğrenme ve başarı üzerinde olumsuz etki yaptığını belirlemiştir. Diğer yandan, can sıkıntısının ders başarısını etkilemediğini düşünen öğrenciler de vardır. Bu öğrencilerin ifadelerinden anlaşılacağı gibi, öğrenciler sıkıldıkları derste öğrenemedikleri konuları kendileri daha sonra çalışıp eksiklerini giderebilmektedir. Bu bulguları yorumlamada Tze’nin (2011) Kanada ve Çin’de öğrenim gören öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandıkları stratejileri araştırdıkları çalışmanın bulgularından yararlanılabilir. Yazar, öğrencilerin öz yeterlik ve öz yönlendirmeli öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıyı etkilediğini belirlemiştir. Buna göre mevcut araştırmada, can sıkıntısının akademik başarısını etkilemediğini ifade eden öğrencilerin öz yeterlik ve öz yönlendirmeli öğrenme becerilerinin daha fazla geliştiği düşünülebilir. Can sıkıntısı ile akademik başarının ilişkisinin doğrulandığı başka bir araştırmada (Pekrun vd., 2014), can sıkıntısı ile akademik başarı arasında karşılıklı bir nedensellik ilişkisi bulunduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, can sıkıntısının düşük performansla, düşük performansın da can sıkıntısına neden olduğu belirlenmiştir.

### Derste Can Sıkıntısının Devam Durumuna Etkisi

Öğretmen adaylarının derste yaşadıkları can sıkıntısının derse devam durumlarını ne yönde etkilediğine ilişkin görüşleri ■ Tablo 6'da özetlenmiştir.

■ Tablo 6'ya göre, katılımcıların derste can sıkıntısı yaşamaları derse devamlarını olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların yalnızca 35'i (%14), can sıkıntısının derse devamı olumsuz etkilemediğini ifade etmiştir. Katılımcıların 61'i (%24) can sıkıntısı yaşadığı derste devamsızlığının artacağını belirtmiştir. Katılımcıların geri kalanı ise, can sıkıntısı yaşadıkları derste devamsızlık hakkını sonuna kadar kullandıklarını ( $f=77$ , %31) ve devam zorunluluğu olmayan derslerde sürekli devamsızlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıdadır:

- “İsteksiz geliyorum ama bir yandan da gelmeye mecbur olduğum için gitmek durumunda kalıyorum. Ancak gitsem bile derse her ara verildiğinde sürekli beynimde basınç yapan bir düşünce oluyor kafamda: Acaba son derse de girmesem mi, acaba bu ders de gitsem mi gibi sorularla kendimi ikilemede bırakıyorum. Tabii ki bunların hepsi de derse olan ilgimi azaltıyor.” (İDE6)
- “Ben genellikle derslere gelmeye gayret eden biriyim. Canım sıksa da devamsızlık gibi bir formalite olduğu için gelmemiz gerekmektedir. Aslında bizim ne istediğimizin bir bükümü yok.” (TDE52)
- “Elimde olduğunda derse gelmem, sabab dersidir muhtemelen, evde uyumayı tercih ediyorum Hocaların başarımına bir katkısı yok.” (BÖTE29)
- “Eğer hoca devamsızlığa önem vermiyorsa, sıkıldığım derse asla devam etmem. Önem veriyorsa, devamsızlığımı sınıra kadar kullanırım.” (İDE4)

Derste can sıkıntısı, öğrencilerin devamsızlığını artırmakta ve üst sınırına kadar kullanılmasına neden olmaktadır. Bu bulgu, 1792 lise öğrencisi üzerinde yapılan ve okuldan kaynaklanan devamsızlıklara en çok neden olan faktörlerden birisinin derslerin can sıkıcı olması ile örtüşmektedir. Lise öğrencileri, öğretmenden kaynaklanan devamsızlıkların, öğretmenin aşağılayan ve küçümseyen tutumlarından kaynaklandığını belirtmişlerdir (Gökkyer, 2012). Yine, öğrenci devamsızlığını araştıran Altunkurt da (2008), 308 Anadolu Meslek Lisesi öğrencisi üye-

■ Tablo 6. Derste can sıkıntısının devam durumuna etkisi.

	f
1. Devamsızlığımı üst sınıra kadar kullanırım.	77
2. Devamsızlık yaparım/Devamsızlığım artar.	61
3. Devam zorunlu değilse hiç devam etmem.	60
4. Derse devam ederim/Devamımı etkilemez.	35
<b>Toplam</b>	<b>233</b>

rinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin beşte ikisine yakınının öğretmenden kaynaklanan nedenler dolayısıyla devamsızlık yaptıklarını rapor etmiştir. Öğretmen kaynaklı, devamsızlığa neden olan davranışların başında öğretmenin aşırı disiplinli olması ile derslerin sıkıcı olması gelmektedir. O halde öğretim elemanının öğrencilerle olumlu ilişkiler kurması, devamsızlığı ve devamsızlığa bağlı başarısızlığı önleyebilir.

### Can Sıkıntısı Hissedilen Derslerin Özellikleri

Katılımcılara ne tür derslerde daha fazla can sıkıntısı yaşadıkları sorulmuş ve yanıtlardan elde edilen görüşler ■ Tablo 7'de sunulmuştur.

■ Tablo 7'den anlaşılacağı gibi, katılımcılar en çok sözel derslerde sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. En çok sözel derslerde sıkıldığını ifade eden katılımcıların çoğunluğu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Sözü edilen programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sözel derslerde daha fazla sıkılması, mezun oldukları liselerdeki okul türünden ve/veya lisede seçmiş oldukları alanların sayısal ağırlıklı dersleri kapsamamasından kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, Genç ve diğerlerinin (2013) Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri spor bölümü öğrencilerinin fen ve matematik derslerine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmada, katılımcıların genel olarak sayısal

■ Tablo 7. Can sıkıntısı hissedilen derslerin özellikleri.

	f
1. Sözel dersler	55
2. Bilgi yüklü teorik dersler	36
3. Öğretim elemanının sadece anlatım yöntemini kullandığı dersler	21
4. Bölüm derslerinde	12
5. Alan dışı derslerde	17
6. Öğretim elemanının sevilmediği dersler	13
7. Ezber gerektiren dersler	12
8. İşe yaramayacak teorik bilgilerin olduğu dersler	9
9. Öğretim elemanının öğrenciye karşı sürekli olumsuz davranışlarının olduğu dersler (ayrımçılık, öğrenciyi dışlamak/rencide edici davranışlar, hakaret vb.)	8
10. Seçmeli dersler	6
11. Geçmiş bilgilerin zayıf ve yetersiz olduğu dersler	6
12. Öğrencinin derse katılımının sağlanmadığı dersler	4
13. Derse okumak dışında hocanın bir şey katmadığı derslerde	4
14. Alttan alınan dersler	3
15. Lisede öğrenilen bilgilerin üniversitede de tekrarlandığı dersler	3
16. Çok ayrıntıya girilen derslerde	2
17. Basit derslerde	2
<b>Toplam</b>	<b>213</b>



dersleri sıkıcı buldukları belirlenmiştir. Mevcut araştırmada da, öğrencilerin mezun oldukları lise türleri ve bu lise türünde aldıkları derslerin sözel ya da sayısal ağırlıklı oluşu, üniversite öğrenimlerinde dersleri zor ya da kolay bulmalarını etkileyerek belirli dersleri sıkıcı ya da ilgi çekici bulmalarına neden olmuş olabilir. Katılımcılar, bilgi yüklü teorik derslerde can sıkıntısını daha fazla deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğrenciler, teorik derslerin hem çok fazla ayrıntıya girdiğinden hem de çok soyut kaldığından ve gerçek dünya ile bağlantısının kurulamadığından şikayet etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin üniversite eğitimi öncesinde yöneldikleri alan, sonraki akademik yaşamlarında etkili olabilmektedir. “Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi” programından bir öğretmen adayının bu konudaki görüşleri şöyledir: “*Öğretmenlik yaparken işime yaramayacak, akademik ağırlıklı bütün derslerden sıkılıyorum. Çünkü sıkıcı ve gereksiz. (BESÖ31)*” Başka bir öğretmen adayı ise, “*teorik dersler tartışmaya açık olmadıklarından ve tekdüze gittiklerinden dolayı en çok teorik derslerde sıkılırım. (İDE, 5)*” ifadesi ile sıkılma gerekçesini açıklamıştır. Macklem (2015) de öğrencilerin derste öğrendiklerinin işlerine yaramayacağını düşünmelerinin, motivasyonlarını düşürerek can sıkıntısına neden olduğunu doğrulamaktadır.

Öğretmen adaylarının can sıkıntısı yaşadıkları derslerin özellikleri arasında sırasıyla öğretim elemanının sadece anlatım yöntemini kullanması, bölüm dersleri, alan dışı dersler gibi ifadeler de yer almaktadır. Bölüm derslerinde can sıkıntısı yaşadığını ifade eden öğrencilerin çoğu Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim görmektedir. Bunun dışında bazı öğrenciler ise, alanları dışındaki (kendi ifadeleri ile) eğitim bilimleri alanındaki derslerde, işlerine yaramayacağı ve uygulamaya dönük olmadığı gibi gerekçelerle sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanında öğretim elemanının sevilmemesi, olumsuz davranışları gibi faktörler de sevilmeyen dersleri ifade eden özellikler arasındadır.

Görüldüğü gibi, can sıkıntısı yaşanan dersler öğretim elemanı, öğrencinin eğitim geçmişi ve bireysel faktörlere göre farklılık göstermektedir. Almanya’da (Daschmann vd., 2011) ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin öğretmenden hoşlanmamasına bağlı olarak katılımın eksikliği ve buna bağlı olarak can sıkıntısı hissetmesi arasında güçlü bir bağ bulunmuştur. Esasında, öğrencilerin sıkıldıkları derslerin özellikleri dikkate alındığında örneğin “öğretim elemanının sadece anlatım yöntemini kullandığı dersler” gerekçesi, öğretim elemanına ilişkin diğer ifadelerle de ilgili görünmektedir. Çünkü öğrenci ile iletişim kurmayan ve ona söz hakkı tanımayan bir öğretim elemanının öğrenciler tarafından sevilmemesi de güçlü bir olasılıktır. Özetle, öğretim elemanının öğrencilerle kişisel ve eğitsel iletişimi dersin hocasının ve dolayısıyla dersin sevilmesinde belirleyici rol oynayabi-

lir. Özetle, öğretim elemanının öğrencilerle etkileşiminin niteliği, öğrencinin can sıkıntısı hissettiği derslerde baskın bir role sahiptir. Katılımcıların can sıkıntısı yaşanan derslerin özelliklerine ilişkin görüşleri aşağıdaki alıntılarda daha iyi anlaşılabilir:

- “*Sadece dersin konusu üzerinde konuşup, klasik bir yöntemle konuyu anlatıp maddelerini verip öğrencinin hiçbir şekilde sorgulamayarak, kendisine anlam katacak bir şey bulamayarak işlenen derslerde gerçekten çok sıkılıyorum.*” (AKE7)
- “*Ders içeriğine ayrı bir ilgim olsa da, hocanın tutumundan dolayı tüm dönem boyunca bir dersi hiç takip etmedim diyebilirim. Bunun dışında sözel ya da sayısal diye bir ayırım yapamam çünkü benim için hoca faktörü daha önemli.*” (FBE19)
- “*Altından aldığım derslerde daha çok sıkılıyorum. Çünkü bildiğim şeyleri yeniden dinliyorum.*” (FBE25)
- “*Bir tane bölüm dersinde çok sıkılıyorum. Hoca fikirlere değer vermiyor ve cinsiyet ayrımcılığı yapıyor.*” (BÖTE22)
- “*Derslerden ziyade dersi anlatış tekniğinden sıkılıyorum. Çok sevdiğim bir derse sırf verimli anlatılmıyor diye girmek istemiyorum.*” (TDE12)

Öğretmen adaylarının can sıkıntısı hissettikleri derslerin özelliklerinden birisi de, dersi basit ve kolay bulmalarıdır. O halde öğrenciler, kendilerini biraz zorlayan ve onlara başarıma duygusunu yaşatan dersleri daha çekici bulmaktadırlar.

### Derste Can Sıkıntısıyla Başa Çıkmada Kullanılan Stratejiler

Öğretmen adaylarının derste yaşadıkları can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandıkları stratejilere ilişkin görüşleri ■ Tablo 8’de sunulmuştur.

■ Tablo 8’de görüleceği gibi, öğretmen adaylarının derste can sıkıntısını gidermek için en çok cep telefonları ( $f=162$ ) ile uğraştıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının yarısından fazlası derste can sıkıntısı hissettiklerinde cep telefonlarıyla sosyal paylaşım sitelerinde gezinmekte, müzik dinlemekte, araştırma yapmakta, test çözmekte ve oyun oynamaktadırlar. Bunu ikinci sırada “dersin önemli olduğunu düşünüp konuya odaklanmaya çalışmak” ( $f=94$ ), “arkadaşlarla sohbet” ( $f=52$ ), “uyumak” ( $f=47$ ), “kitap okumak” ( $f=37$ ), “kağıda bir şeyler çizmek” ( $f=33$ ), “başka şeyler düşünmek” ( $f=33$ ), “dinlemeye çalışmak” ( $f=27$ ) ve “dikkati toplayabilmek için not tutmak” ( $f=26$ ) izlemektedir.

Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

- “*Genellikle her canım sıkıldığında ayaklarımı sallarım. Sonra sıkıntı arttıkça konuşmaya başlarım. Hareketlenmeye başlarım. Arkadaşlarımı rahatsız etmemek ve öğretim görevlisinden uyarı almamak için ya telefonla oynar ya da başka şeyler düşünmeye başlarım.*” (FBÖ23)

- “Telefonla uğraşıyorum. Eğer telefona izin verilmiyorsa yanındaki arkadaşım ile konuşuyorum. O da olmazsa dinliyormuş gibi yapıyorum.” (FB5)
- “Bir süre odaklanmaya çalışıyorum. Eğer odaklanamıyorsam yanımda başka dersin materyali varsa onlarla ilgileniyorum. Yoksa kitap okuyorum. Eğer kitap da yanımda yoksa telefonla ilgileniyorum.” (İDE6)
- “Günlük yaşamımda o konuyu ya da dersi nerelerde kullanabilirim diye düşünürüm. Kendi yaşantımla ya da düşüncelerimle bağdaştırmaya çalışırım ya da dersi amacıma giden ya da zorlu bir engel olarak görüp, adeta bir macera oyunundaymışım gibi aşmaya çalışırım.” (FBE1)

■ Tablo 8. Derste can sıkıntısıyla başa çıkmada kullanılan stratejiler.

	f
1. Telefonla uğraşmak (sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek, müzik dinlemek, araştırma yapmak, test çözmek vb.)	162
2. Dersin önemli olduğunu düşünüp, konuya odaklanmaya çalışmak	94
3. Arkadaşla sohbet etmek	52
4. Uyumak	47
5. Kitap okumak	37
6. Kağıda bir şeyler çizmek/karalamak	33
7. Başka şeyler düşünmek	27
8. Dikkati toplayabilmek için not tutmak	26
9. Telefonla uğraşmak	20
10. Dersi dinlemek için çaba göstermek	19
11. Derse katılmaya çalışmak	17
12. Başka bir derse çalışmak	16
13. Kimseyi rahatsız etmeden sessizce oturmak ve dinlemek	12
14. Hocaya soru sormak	11
15. Derse hazırlıklı gelmek	10
16. Anı geçiştirmeye çalışmak	8
17. Uykuyu dağıtmak için bir şeyler yiyip içmek (su, şeker, çikolata vb.)	7
18. Dersin ilgi çekici noktalarını aramak	7
19. Hayal kurmak	7
20. Hocadan ara vermesini istemek	6
21. El-yüz yıkamak	5
22. Devamsızlık yapmak	4
23. Ön sıralara oturmak	4
24. Derse geç girmek	2
25. Notları temize çekmek	2
26. O dersin kitabını okumak	1
27. Anlatılan konuyu gündelik yaşamla ilişkilendirmeye çalışmak	1
28. Dersi kaynatmaya çalışmak	1
29. Öğretim elemanı ile iletişim kurmaktan mümkün olduğunca kaçınmak	1
30. Telefonu kapatmak	1
31. Yorgun ve uykusuz gelmemeye çalışmak	1
<b>Toplam</b>	<b>254</b>

- “İlk başlarda kendimi odaklamaya zorluyorum. Ancak olmadığında farklı şeyler düşünüyorum. Sessizce, sınıf ortamını bozmayacak, gürültü çıkarmayacak konuşmalarda buluyorum.” (TDE42)
- “İlgimi çekecek bir noktayı bulmaya ve odaklanmaya çalışıyorum. Bulursam idare ediyorum ya da hocayla iyi anlaşsam yine idare ediyorum ama olmuyorsa ya gelmiyorum ya da dersle ilgilenmiyorum.” (FBE27)
- “Ön okuma yaparak ya da her konudan öğrenebileceğim ilginç bilgiler vardır mantığıyla yaklaşarak biraz daha sıkıntıyla başa çıkmaya çalışıyorum.” (İDE15)

Öğrencilerin can sıkıntısı ile başa çıkmada kullandıkları stratejiler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bölümünün can sıkıntısını yönetmede cep telefonu ile eğlenceli zaman geçirebilecekleri internet sitelerine yöndikleri ve üçte birisinin can sıkıntısını yönetmek ve derse yönelmek konusunda öncelikle kendilerini zorladıkları, ancak bunun işe yaramadığı zamanlarda diğer etkinliklerin arayışına girdikleri anlaşılmaktadır. Mann ve Robinson’un (2009) 211 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada da, katılımcıların can sıkıntısını yönetmede kullandıkları stratejileri kullanma sıklığı farklılık göstermekle birlikte, kullandıkları stratejiler benzerlik göstermektedir. Sözü edilen çalışmada, can sıkıntısı anında katılımcıların en sık hayal kurduğu (%75.4), kağıda bir şeyler çizdiği ya da karaladığı (%66.4), derse karşı ilgisini kaybettiği (%61.6) ve yanındaki kişi ile konuştuğu (%50.7) belirlenmiştir. Eren’in (2013b) öğretmen adaylarının derste can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandıkları stratejileri çalışmada, bu çalışmanın bulguları ile benzer biçimde katılımcıların bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma stratejilerini birlikte farklı yoğunluklarda kullandıkları saptanmıştır. Mevcut çalışmada da, öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkmada “cep telefonu ile uğraşmak” ve “yanındaki arkadaşıyla konuşmak” gibi katılımcıların görüşleri Eren’in (2013b) davranışsal kaçınma yaklaşımları kapsamında tanımladığı davranışlar ile benzerlik gösterirken, “dersin önemli olduğunu düşünerek derse odaklanmaya çalışmak” gibi katılımcıların görüşleri bilişsel yaklaşma davranışları kapsamında değerlendirilebilir. Şu halde bu iki araştırma bulguları, öğrencilerin can sıkıntısı anında çoklu stratejilere başvurabildiklerini ve bu stratejilerin kullanılma düzeyinin bireysel farklılıklara göre değişebileceğini ve dersin akışını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek nitelikte olduğunu düşündürmektedir.

## Sonuç

Öğretmen adaylarının görüşlerinin niteliksel yaklaşımla araştırıldığı bu çalışmada, üniversite ortamında can sıkıntısı olgusunu anlamaya yönelik bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Bunlardan ilki, öğrencilerin değişen oranlarda derslerin “bazılarını”, “yarısını” ve “çoğunu” sıkıcı bulduklarıdır. Bu bul-



guları yorumlarken gözden kaçırılmaması gereken bir nokta, katılımcıların üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi olmalarıdır. Özellikle dördüncü sınıftaki öğretmen adayları lisans dersleri, staj, formasyon ve KPSS sınavlarına aynı anda çalışmak zorunda olabilmekte ve oldukça yoğun bir dönem geçirmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin can sıkıntısı deneyimleri bu yükümlülüklerden bağımsız olmayacaktır. Diğer yandan bu araştırma ile ulaşılan sonuçlar, akademik ortamlarda can sıkıntısı olgusunun ileriki araştırmalarda ışık tutulmamış yönleriyle araştırmaya değer bir konu olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında ulaşılan örneklem, genellenebilir nitelikte olmadığından öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerine bu bulguları genellemek mümkün olmasa da, sunulan öğretimin niteliği konusunda alarm verdiği ileri sürülebilir. Bu nedenlerle, ileriki çalışmalarda daha büyük örneklem üzerinde ve farklı disiplinlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin can sıkıntısı deneyimlerini kapsayan çalışmalar yapmak ve disiplinlerarası karşılaştırmalar yapmak anlamlı olabilir.

Bu araştırma ile ulaşılan ikinci sonuç, öğrencilerin can sıkıntısına neden olan çok sayıda faktör olduğudur. Bu faktörler arasında, öğretim elemanından kaynaklanan nedenler öne çıkmakta, bunu sırasıyla öğrenciden kaynaklanan ve diğer nedenler izlemektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme-öğretme sürecindeki ilgi ve algılarının çok çeşitli olması nedeniyle, tüm öğrencilerin can sıkıntısını azaltacak önlemlerin alınması olanaklı görünmemekle birlikte (Nett vd., 2011), öğretim elemanları ile ilgili faktörlerin temel role sahip olduğu açıktır. Bu bulgularla tutarlı olarak Macklem (2015) de, can sıkıntısı ile başa çıkmada öğrencilerin yönlendirebileceği faktörler bulunsa da, bunları tek başına öğrencinin yönlendiremeyeceğini ileri sürmektedir. Yazar, öğretim elemanlarının derste can sıkıntısını azaltmak için öğrencilerin motivasyonlarını yükselterek, özgün ve kapasitelerine uygun görevler vermesinin etkili olacağını ileri sürmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları ve sözü edilen kuramsal önermeler ışığında, öğrencilerin derslerin etkili ve ilgi çekici biçimde tasarlanması ve yürütülmesi konusunda öğretim elemanlarından yüksek beklentileri olduğu açıktır. Bu nedenle, özellikle üniversite öğrencilerine rol model olması beklenen öğretim elemanlarının dersleri yönetme süreçlerinde öğrencilere başarıya duygusunu yaşatacak özgün görevler vermesi, ders konularını gündelik yaşamla ilişkilendirmeyi kolaylaştıracak örnekler vermesi ve zor konuları basitleştirmek için yaratıcı yöntemler kullanması işe yarayabilir. Diğer yandan, öğrencilerin de can sıkıntısını yönetmede kullanabilecekleri bilişsel stratejileri tanıması ve öğrenmesinde öğretim elemanlarına yine sorumluluk düşmektedir.

Araştırma ile ulaşılan üçüncü sonuç, öğrencilerin derste can sıkıntısını yönetmede en sık cep telefonunun oyun, müzik ve

benzeri eğlence amaçlarıyla kullanıldığı ile can sıkıntısı anında yakın arkadaşlar ile sohbet edildiğidir. Bu bulgular, uluslararası literatürdeki ilgili araştırmalar ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Kanevsky ve Keinghley'in (2003, s. 278) önerdiği gibi, öğrenme can sıkıntısının panzehiridir. Bu nedenle, öğrencilerin derste öğrenmesini iyileştirecek etkili öğretim yöntemleri kullanılarak, öğrencinin can sıkıntısını azaltmak mümkün görünmektedir. Crump'ın (1995) da belirttiği gibi, öğrencilerin kişisel özelliklerini, özgeçmişlerini, motivasyon kaynaklarını bilmeyen bir öğretim elemanının etkili bir öğretim gerçekleştirmesi mümkün görünmemektedir. O halde, öğretim elemanlarına düşen sorumluluk, öğrencilerin derse ilgilerini en üst düzeyde tutabilmek için farklı öğrenen özelliklerini dikkate alan ve bunlara hitap edebilecek çoklu öğretim stratejilerini kullanmak, öğrencinin öğrenmesini maksimize edebilecek önlemleri alabilmek için onları motive eden kaynakları bilmektir. Özetle, can sıkıntısı olgusu ve bunun çözümünde benimsenecek yöntemler üzerinde düşünülürken, can sıkıntısının bireysel ve durumsal faktörlerin birleşiminden kaynaklanan çoklu bir dinamiğe sahip olduğu dikkate alınmalıdır.

Araştırma ile ulaşılan dördüncü sonuç, öğrencilerin derste hissettikleri can sıkıntısının başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin çeşitli faktörlerle ilintili olduğudur. Örneğin, dersin teorik ya da kuramsal olması, öğrencide can sıkıntısının neden olduğu öğrenme kaybının telafi edilmesinde belirleyici olabilmektedir. Başka bir deyişle, teorik bir derste öğrenci daha fazla çalışarak kaçırdığı kısımları telafi edebilirken uygulamalı derslerde bu durum kolay yönetilemeyebilir ve öğrenci başarısının düşmesine neden olabilir. Bu nedenlerle öğrencilerin can sıkıntısını her zaman başarısızlığın bir nedeni olarak görmedikleri ifade edilebilir. Diğer yandan, derste can sıkıntısı doğrudan ve dolaylı olarak başarısızlığa neden olmaktadır. Öğretim elemanından kaynaklanan nedenlerin öğretmen adaylarının devamsızlıklarını tetiklemek yoluyla başarısızlığa neden olduğu belirlenmiştir. O halde öğretim elemanının öğrencilerle olumlu ilişkiler kurması ve olumlu bir sınıf iklimi yaratması devamsızlığı ve devamsızlığa bağlı başarısızlığı önlemekte etkili olabilir.

Bu araştırma ile ulaşılan beşinci sonuç, öğrencilerin hissettikleri can sıkıntısının lisedeki öğrenimlerinin sözel, sayısal ya da yetenek ağırlıklı olması ile ilgili olabileceğidir. Çünkü öğretmen adaylarından sözel dersleri sıkıcı bulanların çoğu lise öğrenimlerinde ağırlıklı olarak sayısal alanda eğitim almıştır. Öğrenciler, geçmiş bilgileri ve ilgi alanları bakımından farklılaşan üniversitedeki derslerini bu nedenle sıkıcı bulmaktadırlar. Yine, bu noktada pek çok öğrenci can sıkıntısı hissedilen derslerin özelliklerini öğretim elemanını sevmek ya da sevmemek üzerinden açıkladıklarından, öğretim elemanının can sıkıntısını yönetmede ne kadar belirleyici bir faktör olduğu yeniden dikkat çekmektedir.



Son olarak, öğretmen adayları üniversitedeki derslerinin bazılarında can sıkıntısı hissetmektedirler. Can sıkıntısını yönetmede öğrencilerin üçte biri, derse odaklanmaya çalışsa da, çoğunluğu dersin konusu dışındaki etkinliklerle aktif ya da pasif olarak uğraşarak can sıkıntısını yenmeye çalışmaktadırlar. Bu sonuç ve katılımcıların yarısından fazlasının derslerin bazılarını sıkıcı bulması, literatürde farklı örneklemeler üzerinde yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Bu bulgu ve araştırmanın diğer bulguları literatürdeki araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde akademik ortamlarda can sıkıntısının yaygın olduğu söylenebilir. Can sıkıntısının olumsuz sonuçları dikkate alındığında, can sıkıntısını azaltmada ya da olumlu biçimde yönetmede etkili olabilecek eğitim programlarının geliştirilmesi yararlı olabilir.

Bu araştırma ile öğrencilerin derste hissettiği can sıkıntısına ilişkin deneyimlerini nedenleri, sonuçları ve yönetme stratejileri bakımından anlamaya yönelik bir çaba gösterilmiştir. Araştırmanın nitel yaklaşımda tasarlanmış olması ve genellenebilirlik kaygısı taşınmaması nedeniyle büyük örnekleme çalışılmamıştır. Yine de, bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan küçük örneklemelerle karşılaştırıldığında daha büyük bir katılımcı grubuna ulaşıldığından, farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerini bir ölçüde yansıttığı söylenebilir. Ayrıca katılımcılardan elde edilen bulgular, edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı programları ile sınırlı olduğu için, üniversite yaşamında derste can sıkıntısı olgusunun yaygınlığına ilişkin bir bilgi sağlamamaktadır. Gelecek araştırmalarda, farklı disiplinlerden ve fakültelerden öğrencilerin katılımlarıyla büyük örneklemeler üzerinde yürütülecek çalışmalarda, can sıkıntısı olgusunu etkileyen faktörlerin ve can sıkıntısının sonuçlarının yaygınlığı açısından daha kapsamlı bir kavrayış sağlayabilir. Bunun yanında, öğrencilerin öznel değerlendirmelerine göre, can sıkıntısının devamsızlığı artırdığı ve akademik performansı düşürdüğü belirlenmiştir. Bu noktada, bu değişkenler arasındaki neden ve sonuç ilişkilerini test eden nicel tekniklerin kullanıldığı çalışmalarla mevcut araştırmanın sonuçları sınanabilir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında can sıkıntısı deneyiminin neden ve sonuçları arasında belirlenen faktörler arasındaki ilişkilerin boyamsal bir çalışmada incelenmesi, can sıkıntısı olgusunun karmaşık ve değişken doğasının daha ayrıntılı bir biçimde anlaşılmasına ışık tutabilir. Çünkü Fisher'in (1993) de belirttiği gibi, birey günün birinde daha önce sıkılmadığı bir şeyden sıkılabilir ya da tam tersi de söz konusu olabilir. Can sıkıntısı olgusunu boyamsal yaklaşımla incelemek, can sıkıntısı olgusunun bireysel ve durumsal faktörlere göre değişebilen doğası ile bunlara bağlı olarak değişebilen neden ve sonuçları hakkında da önemli bilgiler sağlayabilir. Mevcut çalışma ile ulaşılan sonuçların, gelecekte farklı yöntem ve desenlerle yürütülebilecek araştırmaların tasarımına katkı sağlayacak bir adım olması umulmaktadır.

## Kaynaklar

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J. I., Chu, H. N. R., Kim, ... Wicker F. W., and The Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under-and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17-27.
- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., and Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150-161.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Baş, T., ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nitivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Breidenstein, G. (2007). The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and Education*, 2(1), 93-108.
- Clark, J. (2008). PowerPoint and pedagogy: Maintaining student interest in university lectures. *College Teaching*, 56(1), 39-44.
- Crump, C. A. (1995). *Motivating students: A teacher's challenge*. Paper presented at the 6th Annual Sooner Communication Conference, Norman, OK. (ERIC Reproduction No. ED 378840)
- Darden, D. K., and Marks, A. H. (1999). Boredom: A socially disvalued emotion. *Sociological Spectrum*, 19(1), 13-37.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., and Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421-440.
- Eren, A. (2013a). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, and four aspects of engagement. *Teaching Education*, 24(3), 302-326.
- Eren, A. (2013b). Profiles of prospective teachers' boredom coping strategies. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 69-90.
- Eren, A., and Coşkun, H. (2015). Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(1), 53-375.
- Eren, A., and Coşkun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574-588.
- Farmer, R., and Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4-17.
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46(3), 395-417.
- Genç, E., Batmaz, H. Ç., Coşkun, Z., Pala, R., Çınar, V. ve Biçer, S. Y. (2013). Güzel sanatlar ve spor lisesi, spor bölümü öğrencilerinin sayısal derslere karşı tutumları (Elazığ örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 1163-1177.
- Gökçer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., and Lipnevich, A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401-419.
- Hawkins, W., Heffernan, N., and Baker, R. S. (2013). Which is more responsible for boredom in intelligent tutoring systems: students (trait) or problems (state)? In Proceedings from ACII 2013: The 5th International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction, September 2-5, 2013, Geneva, Switzerland (pp. 618-623).



- Jablonka, E. (2013). Boredom in mathematics classrooms from Germany, Hong Kong and the United States. In Proceedings from CERME 8: Eight Congress of European Society for Research in Mathematics Education, February 6-10, 2013, Antalya, Turkey (pp. 1885– 1894).
- Kanevsky, L., and Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20–28.
- Kenny, L. (2009). *Boredom escapes us: A cultural collage in eleven storeys*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, ON, Canada.
- Larson, R. W., and Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 418–443.
- Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. New York, NY: Springer.
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., and Kirk, S. (2003). Absence from schools: a study of its causes and effects in seven LEAs. 13 Temmuz 2016 tarihinde <<http://dera.ioe.ac.uk/8655/1/RR424.pdf>> adresinden erişildi.
- Mann, S., and Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243–258.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nett, U. E., Goetz, T., and Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49–59.
- Newton, J. A. (2001). A boredom theory of youth criminality. 12 Temmuz 2016 tarihinde <[http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1334&context=theses\\_hons](http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1334&context=theses_hons)> adresinden erişildi.
- Onwuegbuzie, A. J., and Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238–254.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., and Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–49.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., and Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696–710.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings*. Chichester, UK: Wiley.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Small, R. V., Dodge, B. J., and Jiang, X. (1996). *Dimensions of interest and boredom in instructional situations*. In Proceedings of Annual Conference of Association for Educational Communications and Technology, Indianapolis, IN. 13 Temmuz 2016 tarihinde <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397840.pdf>> adresinden erişildi.
- Svensden, L. F. H. (2005). *A philosophy of boredom*. London: Reaktion Books.
- Tze, M. C. (2011). *Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, AB, Canada.
- Tze, V. M., Klassen, R. M., and Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 175–187.
- van Tilburg, W. A., and Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36(2), 181–194.
- Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2015). Yükseköğretimde devamsızlık olgusu ve nedenlerine ilişkin öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258–267.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.