T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME TEMELİNDE HAZIRLANAN ONUNCU SINIF REHBERLİK ETKİNLİKLERİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILADIKLARI DUYUŞSAL VE BİLİŞSEL ENGELLER İLE ÖĞRENME SORUMLULUKLARINA ETKİSİ

SEVİM BAHADIR

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

ŞUBAT – 2025

YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME TEMELİNDE HAZIRLANAN ONUNCU SINIF REHBERLİK ETKİNLİKLERİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILADIKLARI DUYUŞSAL VE BİLİŞSEL ENGELLER İLE ÖĞRENME SORUMLULUKLARINA ETKİSİ

SEVİM BAHADIR

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

ŞUBAT – 2025

YOZGAT

	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ **LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ** **LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı 80112220003 numaralı öğrencisi Sevim BAHADIR'ın hazırladığı "**Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinliklerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Algıladıkları Duyuşsal ve Bilişsel Engeller ile Öğrenme Sorumluluklarına Etkisi**" başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 4/02/2025 Salı günü saat 11:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan **:** Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM

Jüri Üyesi **:** Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

(Danışman)

Jüri Üyesi **:** Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM

Jüri Üyesi **:** Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL

Jüri Üyesi **:** Doç. Dr. Muhammet Fatih ALKAN

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ……../……../….. tarih ve …… sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

…...../……../.....

Prof. Dr. Ümit BUDAK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza

Sevim Bahadır

4/02/2025

ÖN SÖZ

Sınırları olmayan bir bilgi evreninde öğrenme adına sürdürülen tüm uğraşılar bir yandan öğrenme yaşantılarını oluştururken diğer bir yandan yeni bilgilerin açığa çıkmasını sağlayabilmektedir. Bu süreğenlik içerisinde bireylerden algıları, düşünme biçimleri ve deneyimleri gibi nitelikleri açısından kendilerini geliştirerek varoluşlarını gerçekleştirebilmeleri beklenilmektedir. Ancak buradaki kritik unsur tüm insanların fiziksel özelliklerinin birbirlerinden farklı olması ne kadar doğal kabul edilebiliyorsa, öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin de doğal kabul edilerek bununla ilgili doğru değerlendirmelerin ve buna uygun doğru planlamaların yapılabilmesidir.

Araştırma sürecinin her aşamasında bilgi ve deneyimleri ile yol göstermekle birlikte bilimsel perspektifiyle özgün kavramların, konuların keşfine öncülük eden tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a, tez izleme sürecinde bütüncül ve derin yaklaşımlarıyla değerli katkılarını sunan Jüri Üyeleri Sayın Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL ve Doç. Dr. Veda YAR YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım.

Dört mevsimi bir anda yaşamak olarak değerlendirdiğim bu meşakkatli zaman aralığında, sabrı ve sevgisiyle her anımı destekleyen sevgili eşim Doç. Dr. Oğuzhan BAHADIR'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım. Bir yetişkin olduğundaki anlayışları, kocaman sevgileriyle çalıştığım her anı değerli kılan sevgili çocuklarımız Alperen ve Ceylin'e tüm kalbimle teşekkür ederim. Okuma-yazmayı henüz bilmediğim çocukluk yıllarımda, bana kitaplar okuyarak öğrenmeyi sevmeyi öğreten rahmetli babacığıma sonsuz teşekkürlerimi ve özlemlerimi sunarım. Ve çok değerli anneciğim, uzun bir ömür dileklerimle tüm emeklerin için minnettarım…

Sevim Bahadır

4/02/2025

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME TEMELİNDE HAZIRLANAN ONUNCU SINIF REHBERLİK ETKİNLİKLERİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILADIKLARI DUYUŞSAL VE BİLİŞSEL ENGELLER İLE ÖĞRENME SORUMLULUKLARINA ETKİSİ

SEVİM BAHADIR

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HASAN GÜNER BERKANT

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisini incelemektir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende yapılmış olup, çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş'ın Onikişubat ilçesinde yer alan bir Proje Anadolu Lisesi'nin onuncu sınıf düzeyindeki öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri "Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği" ile "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği" kullanılarak, nitel verileri ise görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada nicel veriler bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi, ANCOVA, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı ve Pearson korelasyon analizi kullanılarak çözümlenmiş, nitel verilerde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engellerdeki azalmanın sınıf rehberlik programının işlendiği kontrol grubuna göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunun öğrenme sorumluğu sontest puan ortalamalarının arttığı ve kadın öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte nitel sonuçlara göre, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının deney grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlığında, derse katılımında, başarılarında, kişisel gelişimleri ile öğrenmeye yönelik algıladıkları bilişsel ve duyuşsal engellerle baş edebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

2025, xxiv + 601 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeyi Öğrenme, Duyuşsal Engeller, Bilişsel Engeller, Öğrenme Sorumluluğu, Rehberlik Etkinlikleri, Ortaöğretim Onuncu Sınıf Öğrencileri

ABSTRACT

DOCTORATE THESIS

THE EFFECT OF THE TENTH GRADE GUIDANCE ACTIVITIES PREPARED ON THE BASIS OF LEARNING HOW TO LEARN ON THE AFFECTIVE AND COGNITIVE BARRIERS PERCEIVED BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS LEARNING AND THEIR LEARNING RESPONSIBILITIES

SEVİM BAHADIR

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATES STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
CURRICULUM AND INSTRUCTION

SUPERVISOR: PROF. DR. HASAN GÜNER BERKANT

The general purpose of this research is to examine the effects of tenth grade guidance activities prepared on the basis of learning how to learn on affective and cognitive barriers that secondary school students perceive towards learning and their responsibility for learning. The research is conducted in a semi-experimental design with a pretest-posttest control group, and the study group consisted of tenth-grade students of Project Anatolian High School located in the Onikişubat district of Kahramanmaraş in the 2023-2024 academic year. The quantitative data of the study were obtained by using the "Perceived Affective and Cognitive Barriers to Learning Scale" and the "Learning Responsibility Scale", while the qualitative data were obtained by using interview and observation methods. In the study, quantitative data were analyzed via dependent and independent groups t-tests, ANCOVA, Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney U test, Wilcoxon signed-rank test, Spearman-Brown rank difference correlation coefficient and Pearson correlation analysis, while content analysis method was used for qualitative data. In the study, it was concluded that the decrease in perceived affective and cognitive barriers to learning was greater in the experimental group, where guidance activities prepared on the basis of learning to learn were applied, than in the control group, where the class guidance program was applied. In addition, it was determined that the posttest score mean of the learning responsibility of the experimental group increased and that the learning responsibility of the female students was higher than that of the male students. On the other hand, according to the qualitative results, it was determined that the guidance activities program prepared on the basis of learning to learn was effective in the experimental group students' study habits, classroom engagement, achievements, personal development, and coping with the cognitive and affective barriers they perceived towards learning.

2025, xxiv + 601 Pages

Keywords: Learning to Learn, Affective Barriers, Cognitive Barriers, Responsibility for Learning, Guidance Activities, Secondary School Tenth Grade Students

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY ii

TEZ BEYANI iii

ÖN SÖZ iv

ÖZET v

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR LİSTESİ xv

ŞEKİLLER LİSTESİ xxii

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ xxiii

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu… 4

1.2. Araştırmanın Amacı 10

1.2.1. Denenceler 10

1.3. Araştırmanın Önemi 12

1.4. Varsayımlar 16

1.5. Sınırlılıklar 16

1.6. Tanımlar 16

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 18

2.1. Duygu ve Duygusal Gelişim 18

2.2. Biliş ve Bilişsel Gelişim 28

2.3. Öğrenmenin Tanımı ve Özellikleri… 37

2.3.1. Ergenlik Döneminde Öğrenme 41

2.3.2. Öğrenilenlerin Transferi… 44

2.3.3. Öğrenme Alanları 46

2.3.4. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller…..60
2.3.4.1. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal Engeller…..62
2.3.4.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Bilişsel Engeller…..88
2.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme 107
2.3.6. Öğrenme Stratejileri..... 114
2.3.7. Öğrenme Sorumluluğu..... 124
2.3.8. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller ile Öğrenme Sorumluluğu Arasındaki İlişki…..... 126
3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 130
3.1. Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Araştırmalar..... 130
3.2. Öğrenme Engellerine İlişkin Araştırmalar 142
3.3. Öğrenmenin Bilişsel ve Duyuşsal Engellerine İlişkin Araştırmalar..... 147
3.4. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Araştırmalar 156
4. YÖNTEM 166
4.1. Araştırmanın Modeli 166
4.2. Çalışma Grubu 171
4.3. Sınıf Rehberlik Programı 175
4.3.1. Deney Grubuna Yönelik Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri 193
4.3.2. Kontrol Grubunda Uygulanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri..... 200
4.4. Deneysel İşlem..... 201
4.4.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Programının Deney Grubunda Uygulanma Süreci…..... 202
4.4.2. Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Programının Kontrol Grubunda Uygulanma Süreci..... 206
4.5. Veri Toplama Araçları..... 210

4.5.1. Kişisel Bilgiler Formu 210
4.5.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği 212
4.5.2.1. Ölçek Geliştirme Basamakları 212
4.5.2.2. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular 219
4.5.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi 220
4.5.2.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi 224
4.5.2.4.1. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi 225
4.5.2.4.2. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi 228
4.5.2.5. Güvenirliğe Yönelik Bulgular ve Boyutların Adlandırılması… 230
4.5.2.5.1. Birinci Boyut 231
4.5.2.5.2. İkinci Boyut 231
4.5.2.5.3. Üçüncü Boyut 232
4.5.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II 233
4.5.4. Görüşme Formu 234
4.5.5. Gözlem Formu 235
4.6. Verilerin Toplanması ve Analizi 235
4.6.1. Nicel Boyut 237
4.6.2. Nitel Boyut 240
5. BULGULAR 246
5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular… 246
5.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest Puanlarının Kontrol Edilmesiyle Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Gruba Göre

ANCOVA Bulguları 247
5.3. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular… 249
5.4. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları… 250
5.5. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....251
5.6. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....252
5.7. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları.....253
5.8. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları 254
5.9. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular 254
5.10. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular.....262
5.11. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular 269
5.12. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular.....277
5.13. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanları ile Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular 283

5.14. Deney Grubunun Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....284
5.14.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarına, Derse Katılımına ve Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular..... 284
5.14.2. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Katkısına İlişkin Bulgular.....288
5.14.3. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Kariyer Hedeflerini Belirlerken Üniversite Tercihlerine Etkisine İlişkin Bulgular.....290
5.14.4. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Bilişsel Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular.....292
5.14.5. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Duyuşsal Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular.....293
5.15. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programında Deney Grubunda Yapılan Gözleme İlişkin Bulgular.....295
5.15.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Birinci Etkinliğine İlişkin Bulgular..... 295
5.15.2. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının İkinci Etkinliğine İlişkin Bulgular.....296
5.15.3. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri

Programının Üçüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular 298
5.15.4. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Dördüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular 299
5.15.5. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Beşinci Etkinliğine İlişkin Bulgular 300
5.15.6. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Altıncı Etkinliğine İlişkin Bulgular 301
5.15.7. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Yedinci Etkinliğine İlişkin Bulgular 302
5.15.8. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Pogramının Sekizinci Etkinliğine İlişkin Bulgular 303
5.15.9. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Dokuzuncu Etkinliğine İlişkin Bulgular 304
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 306
6.1. Sonuç 306
6.2. Tartışma 309
6.2.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engellere Etkisine İlişkin Tartışma 310
6.2.2. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engellere Etkisine İlişkin Tartışma 313
6.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrenme Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Tartışma 317
6.2.4. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenme Sorumluluklarına Etkisine İlişkin Tartışma 321

6.2.5. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Uygulandığı Deney Grubunda Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma 325
6.2.6. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Uygulandığı Deney Grubunda Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma.....335
6.2.7. Sınıf Rehberlik Programının Öngördüğü Etkinliklerin Uygulandığı Kontrol Grubunda Öğrenmeye Yönelik Algılanan Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma.....344
6.2.8. Sınıf Rehberlik Programının Öngördüğü Etkinliklerin Uygulandığı Kontrol Grubunda Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma 346
6.2.9. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Uygulandığı Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanları ile Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 347
6.2.10. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Etkisine İlişkin Nitel Sonuçlarla İlgili Tartışma.....350
6.3. Öneriler.....373
6.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....373
6.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....376
7. KAYNAKLAR… 378

EKLER….....455

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 2.1. Doğal Niteliklere Sahip Hoşlanma ve Acı Duyguları.....21
Tablo 2.2. Orijinal Bloom Taksonomisi.....49
Tablo 2.3. Yenilenmiş Taksonomi… 52
Tablo 2.4. Akademik Duygu Alanları ve Örnekleri…..... 68
Tablo 2.5. Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri….....117
Tablo 4.1. Öntest-Sontest Gruplu Araştırma Modeli 170
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenmeye Yönelik Algıladıkları Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları… 172
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme Sorumlulukları Öntest Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları…..... 172
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerinin Frekans ile Yüzde Değerleri….....173
Tablo 4.5. Onuncu Sınıf Rehberlik Programından Belirlenen Kazanımlar.....177
Tablo 4.6. Kazanımların Ön Koşul İlişkilerine Göre Sıralaması… 192
Tablo 4.7. Kazanımlar ve Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde İşleniş Özellikleri….....194
Tablo 4.8. Kontrol Grubunda Kazanımlar ve İşleniş Özellikleri….....201
Tablo 4.9. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Maddeleri….....215
Tablo 4.10. AFA Örnekleminde Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler 218
Tablo 4.11. DFA Örnekleminde Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler 218
Tablo 4.12. Üç Faktörlü Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeğine Ait Faktör Yükleri….....222
Tablo 4.13. Faktörlerin Madde Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri… 223
Tablo 4.14. AFA Sonucunda Kalan Maddeler ve Alanyazın İlişkisi….....223
Tablo 4.15. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Birinci Düzey Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri….....227

Tablo 4.16. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği İkinci Düzey Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri…. 230
Tablo 4.17. Ölçme Araçları, Ölçülen Değişkenler, Kullanılan Aşamalar ve Analiz Yöntemleri… 236
Tablo 5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları… 246
Tablo 5.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest×Grup Ortak Testi Sonuçları… 247
Tablo 5.3. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri… 248
Tablo 5.4. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyuşsal ve Bilişsel EngellerSontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları…...248
Tablo 5.5. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları…. 249
Tablo 5.6. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları…. 250
Tablo 5.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme Sorumluluğu Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları…. 251
Tablo 5.8. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları…. 252
Tablo 5.9. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları 253
Tablo 5.10. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları… 254
Tablo 5.11. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları 255
Tablo 5.12. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 256
Tablo 5.13. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna

Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 257
Tablo 5.14. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 257
Tablo 5.15. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 258
Tablo 5.16. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 259
Tablo 5.17. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 260
Tablo 5.18. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 261
Tablo 5.19. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 261
Tablo 5.20. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları..... 263
Tablo 5.21. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 264
Tablo 5.22. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 264
Tablo 5.23. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 265
Tablo 5.24. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 266
Tablo 5.25. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının

Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 266
Tablo 5.26. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Kütüphanelerden Faydalanmalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 267
Tablo 5.27. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 268
Tablo 5.28. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 268
Tablo 5.29. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları 270
Tablo 5.30. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 271
Tablo 5.31. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 271
Tablo 5.32. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 272
Tablo 5.33. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…273
Tablo 5.34. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…274
Tablo 5.35. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Kütüphanelerden Faydalanmalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…..... 275
Tablo 5.36. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları…..... 275

Tablo 5.37. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 276
Tablo 5.38. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları… 277
Tablo 5.39. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 278
Tablo 5.40. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 279
Tablo 5.41. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 279
Tablo 5.42. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 280
Tablo 5.43. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 281
Tablo 5.44. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Kütüphanelerden Faydalanmalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları… 281
Tablo 5.45. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 282
Tablo 5.46. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 283
Tablo 5.47. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller ile Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları… 284
Tablo 5.48. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlik Programının Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarına, Derse Katılımına ve Başarılarına Etkisine

İlişkin Bulgular…..285
Tablo 5.49. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinliklerinin Programının Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Katkısına İlişkin Bulgular…..288
Tablo 5.50. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Kariyer Hedeflerini Belirlerken Üniversite Tercihlerine Etkisine İlişkin Bulgular 290
Tablo 5.51. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Bilişsel Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular…....292
Tablo 5.52. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Duyuşsal Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular.....294
Tablo 5.53. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Birinci Etkinliğine İlişkin Bulgular.....296
Tablo 5.54. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının İkinci Etkinliğine İlişkin Bulgular 297
Tablo 5.55. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Üçüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular… ...298
Tablo 5.56. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Dördüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular…..299
Tablo 5.57. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Beşinci Etkinliğine İlişkin Bulgular…..300
Tablo 5.58. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Altıncı Etkinliğine İlişkin Bulgular…..301
Tablo 5.59. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Yedinci Etkinliğine İlişkin Bulgular…..302
Tablo 5.60. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Sekizinci Etkinliğine İlişkin Bulgular…..303
Tablo 5.61. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik

Etkinlikleri Programının Dokuzuncu Etkinliğine İlişkin Bulgular…..304

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 4.1. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Çizgi Grafiği 222

Şekil 4.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Modeli 226

Şekil 4.3. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Modeli 229

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
BTS	**:** Barlett's Test of Sphericity
CFI	**:** Comparative Fit Index
GFI	**:** Goodness of Fit Index
IFI	**:** Incremental Fit Index
KMO	**:** Kaiser-Mayer-Olkin
NFI	**:** Normed Fit Index
NNFI	**:** Non-Normed Fit Index
RMSA	**:** Root Mean Square Error of Approximation
SRMR	**:** Standardized Root Mean Square Residual
AFA	**:** Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	**:** Doğrulayıcı Faktör Analizi
CRBT	**:** Creative Responsibility Based Teaching
DİSREP	**:** Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu
DYÖS	**:** Dış Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu
JASP	**:** Jeffreys's Amazing Statistics Program
LİSA	**:** Library and Information Science Abstracts
ÖSÖ	**:** Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği
ÖYADBEÖ	**:** Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği
ÖYÖS	**:** Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluluğu
PGA	**:** Potansiyel Gelişim Alanı
RİBA	**:** Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi
TYÇ	**:** Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

SAS **:** Self-Rating Anxiety Scale

SDS **:** Self-Rating Depression Scale

SPSS **:** Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Öğrenme ontogenetik bir adaptasyon yani organizmanın davranışlarının çevresindeki değişikliklere uyum sağlaması şeklinde tanımlanabilir (Houwer, Barnes-Holmes ve Moors, 2013). Öğrenmenin otomatik ve çaba gerektirmeyen, sürekli ve yaşam boyu birikimli olduğu yaygın olan bir inançtır. Ancak bu inançtan şüphe edebilmeye ilişkin nedenler ve kanıtlar da bulunmaktadır. Öğrenme gelişme ile karıştırılmıştır. Otonom gelişimsel büyümenin biyolojik metaforunun güçlü olması insanların düşüncelerini etkilemiştir. İnsanlardaki muazzam değişkenlik, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Örneğin, insanların çoğu otuz bin kelime dağarcığına sahipken Shakespeare ise çoğu insanınkinden on kat daha fazla kelime dağarcığına sahiptir. Bazı denizciler dört veya beş düğüm atabilirken bazıları elliden fazla düğüm atabilir. Kısacası her insan etkinliği, yeterlik noktasına getirildiğinde kendi kavramlarını, sözcüklerini, eylemlerini, çalışma ve merak etme biçimlerini yaratabilir. Bu açıdan insanoğlunun ne kadar değişken ve yaratıcı olduğunun bilinmesine ve takdir edilmeye ihtiyacı bulunmaktadır (Novak ve Gowin, 1984). Öğretimin temel amacı, öğrenenleri problem çözmenin, sorun gidermenin önemi ve öğrenmenin doğası hakkında daha bilinçli hale getirmektir (Brown, Campione ve Day, 1981). Öğrenme elbette sadece insanlara özgü değildir. İnsanların dışında hayvanların öğrenmesine yönelik 20. yüzyılın başında yapılan araştırmalar büyük ilgi görmüştür. Ancak insanlar öğrenme sistemlerinin büyüleyici örneklerine sahiptirler. İnsanları öğrenenler olarak büyüleyici kılan şey, dünyaya çaresiz bir durumda gelmeleri, fakat buna nispeten kısa bir süre içinde anlayış ve süreçlere alışma fırsatı veren doğuştan gelen yeteneklere sahip olmalarıdır. Çevresel ve bağlamsal olanaklarla birleşen bu tür doğuştan gelen yetenekler, insanların zorlu sosyal ve fiziksel koşullarda bile yer almasına izin verebilmektedir. Dahası, insanın öğrenmesi yaşam boyu devam etmektedir ve bu açıdan öğrenmenin doğasına ilişkin ilkeler şöyle ifade edilebilir (Alexander, Schallert ve Reynolds, 2009):

1. Öğrenme değişimdir.

2. Öğrenme kaçınılmazdır, gereklidir ve her yerdedir.

3. Öğrenmeye direnilebilir.

4. Öğrenme olumsuz olabilir.

5. Öğrenme örtülü ve tesadüfi olabileceği gibi bilinçli ve kasıtlı da olabilir.

6. Öğrenme hem süreci hem de ürünü ifade eder.

7. Öğrenmenin çerçevesi insanlıktır.

8. Öğrenme farklı zamanlarda farklı şekillerdedir.

9. Öğrenme etkileşimlidir.

Öğrenmeyi öğrenme becerileri, yaşam boyu etkili öğrenmenin tüm yaşam süresi boyunca gelişmesi için gereklidir (Cornford, 2002). Öğrenmeyi öğrenmek hem bireysel olarak hem de gruplar halinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla öğrenmeyi sürdürme, öğrenmede ısrar etme, kişinin kendi öğrenmesini düzenleme yeterliğidir. Bu yeterlik, kişinin öğrenme süreci ve ihtiyaçları hakkında farkındalığını, mevcut fırsatları belirlemesini ve başarılı bir biçimde öğrenmek adına engellerin üstesinden gelme becerisini içermektedir. Ayrıca bu yeterlik, yeni bilgi ve becerilerin kazanılması, işlenmesi ve özümsenmesi ile rehberlik arayışı ve kullanımı anlamına gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenenleri yeni bilgi ve becerileri çeşitli bağlamlarda kullanmak, uygulamak için önceki öğrenme ile yaşam deneyimleri üzerine inşa etmeye teşvik eder ki bu inşayla birlikte teşvik evde, işte, eğitim ve öğretimde olabilir. Öğrenmeyi öğrenmek, bireyin tercih ettiği öğrenme stratejilerini, beceri ile yeterliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini, anlamasını; eğitim ve öğretim fırsatlarını, rehberliği veya mevcut destekleri araştırabilmesini gerektirir. Öğrenmeyi öğrenme becerileri, öncelikle daha fazla öğrenme için gerekli olan okuryazarlık, aritmetik ile bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri gibi temel becerilerin kazanılmasını gerektirir. Bu becerilere dayanarak, bir birey yeni bilgi, becerilere erişebilmeli, kazanabilmeli, işleyebilmeli ve özümseyebilmelidir (European Parliament, 2006).

Öğrenmeyi öğrenme kavramını tanımlamanın bir yolu, onun ne olmadığını incelemektir. Zekâ, problem çözme ve öğrenme stratejileri gibi bu kavrama yakın olduğu veya onunla örtüştüğü iddia edilen bir dizi kavram bulunmaktadır (Hoskins ve Fredriksson, 2008). Bunlardan biri olan zekâ, muhakeme etme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, hızlı öğrenme ve deneyimlerden öğrenme davranışlarını içeren çok genel bir zihinsel beceri olarak tanımlanabilir. Bu sadece kitaptan öğrenme ve dar bir akademik beceri ya da test çözme zekâsı değildir. Aksine, çevremizi kavramaya yönelik daha geniş ve derin bir yeteneği yansıtmaktadır (Gottfredson, 1997). Bu tanımdan yola çıkarak zekânın, öğrenmenin bilişsel boyutundan daha geniş olduğu anlaşılabilir. Çünkü öğrenmeyi öğrenme güçlü bir duyuşsal öge içerecek biçimde tanımlandığından, öğrenmeyi

öğrenmenin zekâ ile aynı şey olduğunu varsaymak zordur (Hoskins ve Fredriksson, 2008). Alman şair Goethe, *"Her şeyi yalnızca sevdiklerimizden öğreniriz"* dediğinde, doğrudan bilgi ve duygulanım arasındaki derin bağlantıdan bahsetmiştir. İnsanlar sevdikleri kişilere karşı daha açık ve anlayışlıdırlar. Öğretiler, derin bir sevgiyle insana taşındığında derinleşirler ve insanı değiştirebilirler hatta dünyayı farklı görmeyi bile öğretebilirler (Zajonc, 2006). Bu bakımdan öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarısı sadece entelektüel zekâ tarafından değil, aynı zamanda motivasyon, bağlılık, dürüstlük ve iletişimin varlığı ile de belirlenmektedir. Okulda öğrenme sadece bilişsel yönlere değil aynı zamanda tutumlar ve duygular gibi duyuşsal yönlere de odaklanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gelecekte faydalı olabilecek niteliklere sahip olabilmeleri için öğrenme sürecinde duygusal, entelektüel ve ruhsal zekâları dengelenmelidir (Wijoyo, Santamoko, Muliansyah, Yonata ve Handoko, 2020).

Tüm insanlar sık sık dış dünyadan bilgi almak için duyularını kullanmakta ve bir şeyleri sürekli olarak hafızaları aracılığıyla hatırlamaktadırlar. Bu iki bilgi kaynağı zihinde bir bilgi işleme merkezinde birleştirilir. Bu merkez, kendi düşüncelerimizden ve dış dünyadan gelen bilgilerin sunulduğu bir konferans masası gibidir. Bu merkezde bilgi sahibi olduktan sonra, konferans aktivitelerinden neyi hatırlamak istediğimize ve üzerine kafa yormalar sonucunda ne yapmak isteyebileceğimize karar verebilmek için onu inceleyebilir, analiz edebilir veya değerlendirebiliriz. Konferans etkinlikleri bittikten sonra hatırlanan materyal uzun süreli bellek olarak adlandırılan yerde tutulur. Bu, bilgimizi tutmak için kullanılan dosyadır. Dosya ne kadar iyi organize edilirse, gelecekte dosyadan bilgi o kadar kolay alınabilir. Bilgilerin bellek sürekliliğini sağlamak biraz çalışma gerektirmektedir. Öğrenmeye çalışılan bilgi ile hafıza dosyasında hâlihazırda düzenlenmiş olan bilgi arasında bağlantılar kurulmalıdır. Ne kadar çok bağlantı oluşturabilirse ve bu bağlantılar ne kadar çok anlamlı olursa, yeni bilgi için o kadar fazla anlam yaratılabilir. Ayrıca gelecekte o bilgiyi tutmak ve ona erişmek de o kadar kolay olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak stratejileri seçmek veya oluşturmak için öğrenciler, öğrenenler olarak kendileriyle ilgili özelliklerin farkında olmalı, gerçekleştirmeleri beklenen görevlerin özelliklerini bilmeli ve farklı öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar (Weinstein ve Meyer, 1991). Öğrenme sürecinde bireylerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin farkında olmaları oldukça önemlidir. Biliş; hafıza, düşünme ve akıl yürütme, problem çözme, dil ve algı gibi becerileri ifade etmektedir. Bilişsel gelişim teorileri ise insan zihninin bebeklikten yaşam

boyunca büyüdüğü ve değiştiği dinamik süreçleri açıklamaya çalışmaktadır. Daha da önemlisi, bilişsel gelişim teorileri değişim mekanizmalarını, dolayısıyla gelişimi açıklamayı amaçlamaktadır (Richland, Frausel ve Begolli, 2016).

Öğrenenlerin öğrenme sorumlukları da öğrenmeyi öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Bireyler olgunlaştıkça, yaşam olayları için artan sorumluluklar almaktadırlar. Ancak bu olgunlaşma kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Kluever ve Green, 1998). Öğrenme sorumluluğu araştırmacılar tarafından içsel olarak motive olma, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve değerlere sahip olma ve öğrenmenin sonuçlarıyla nedensel özellikler hakkında inançlara sahip olma şeklinde tanımlanmaktadır (Allan, 2006). Mevcut araştırmalar, sorumluluk duygularının bir kişinin eylemleri için önemli motivasyonel etkileri olduğunu belirlemiştir. Belli bir şeyden sorumlu olarak tanımlanan bir kişi kendini kararlarını tayin etmiş olarak algılayacak ve bu nedenle görev için önemli ölçüde çaba harcayacaktır. Sorumluluk bireyin içsel yükümlülük duygusu olarak kavramsallaştırılsa da günlük bağlamlarda sorumluluk genellikle diğer insanlar tarafından onlara atfedilir (Helker ve Wosnitza, 2014). Ayrıca sorumluluk, öğrencilerin kendi öğrenme haklarını kullanma, başkalarının öğrenme ile fiziksel ve duygusal güvenlikten yararlanma haklarını koruma istekliliği şeklinde de tanımlanabilir. Bu durumda öğrencilerin haklarını iki farklı şekilde koruyabilecekleri ileri sürülmektedir. İlk olarak, öğrenciler bu haklara saygılı bir şekilde hareket edebilecekleri gibi sınıf arkadaşlarını da bu haklara saygılı olmaya teşvik etme yükümlülüğünü üstlenebilirler. Bu ise ortak sorumluluk olarak adlandırılacaktır (Romi, Lewis ve Katz, 2009). Alanyazın kapsamında yer verilen bu bilgiler doğrultusunda, öğrenmeyi öğrenme temelinde öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarının ele alınmasının önem arz ettiği belirtilebilir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi en önemli değerlerden biridir ve öğrenme yeteneği toplumlardaki en önemli becerilerden biridir. Öğrenme teorileri, öğrenme konusunda farklı görüşler ortaya koymaktadırlar. Bir süreç olarak öğrenme, bireysel ve sosyal faktörler tarafından belirlenmektedir. Bireyler öğrenmeyi öğrenme kavramını anladıklarında ve bu bilgiyi pratikte nasıl uygulayacaklarını bildiklerinde, öğrenme süreçleri ve öğrenme çıktıları üzerinde pek çok olumlu etki bekleyebilirler. Bununla birlikte en önemlisi, öğrenciler tüm bunları anladıklarında, bir dersin veya okul programının resmi öğrenme hedefleri içinde

kendi öğrenme hedeflerini ve istenen öğrenme çıktılarını belirleyebilirler (Rožman ve Koren, 2013). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'ne (TYÇ) (2016) göre öğrenmeyi öğrenme, kişinin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de içerecek biçimde bireysel olarak ya da grupla düzenleyebilmesi amacıyla öğrenmenin peşine düşme ve bu konuyla ilgili ısrarcı olma becerisidir. Bu yetkinlik, bireyin mevcut olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaçlarının, süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için güçlüklerle baş edebilme potansiyelini kapsamaktadır. Bu yetkinlik, yeni beceriler, bilgiler kazanmak, işlemek ve kendine göre uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak, bundan faydalanmak anlamına da gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenleri becerilerin, bilgilerin iş yeri, ev, eğitim-öğretim ortamı gibi çeşitli alanlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenmeleri ile yaşam tecrübelerine dayanılması yönünde harekete geçirmektedir.

İnsan beyni on milyar nöron içermektedir. Bu hücrelerdeki kimyasallar bazı şaşırtıcı ve kafa karıştırıcı şeyler başarsa da duyguları yaratmak onun en şaşırtıcı başarılardan biri olarak öne çıkmaktadır. Zihnin gözü duygulara çevrildiğinde onlar hem açık hem de gizemli bulunmaktadır. Ancak bazen nereden geldikleri bilinemez ve yavaşça aniden değişerek nedenleri belirgin ya da belirsiz hale gelebilirler. Duygular olmadan hayatı hayal edebilmek zor görünmektedir (LeDoux, 1996, 20). Duygular ve bilişsel ögeler zaman zaman öğrenme süresince öğrenenlerin karşısına farklı şekillerde engeller çıkarabilmektedirler. Bilişler uyumlu, uyumsuz veya alakasız olabilir. Uyum durumunda iki biliş birbirini destekler biçimdedir. Uyumsuzluk ise insanların azaltmayı amaçladığı hoş olmayan bir uyarılma durumu yaratmaktadır (Gretton ve Wegener, 2016).

Tarih, birtakım yardım ilişkilerinin kültürler arasında ve içerisinde şekillendiğini göstermektedir (Ültanır, 2005). Özellikle Platon ve Aristoteles'in yazıları, profesyonel danışmanlığın üç temeli olan çağdaş eğitim, psikoloji ve insan gelişimi alanlarına katkıda bulunmuştur. Platon'un insanlığın doğası hakkındaki düşünceleri, bireysel gelişimin araştırılmasının ve insan davranışı bilimine olan yolculuğun başlangıcı olmuştur. Daha sonra Aristoteles, çevresel etkileri inceleyerek ve bireysel algının önemini keşfederek bu öğrenme sürecine katkıda bulunmuştur. Antik Yunan uygarlığının ardından, Roma sonrası dönemin İbranileri ve Hıristiyanları, çoğu çağdaş toplum tarafından desteklenen, demokratik ideallerin gelişimine katkıda bulunan özgür irade, kendi kaderini tayin etme ve insanın değeri ile ilgili kavramları ileri sürmüşlerdir. Birçok yönden bu demokratik ilkeler, gerçek

danışma ilişkilerinin merkezinde yer alanlarla paralellik göstermektedir. Batı uygarlığı Orta Çağ boyunca Hıristiyanlığın yayılması rahiplerin, keşişlerin ve diğer din adamlarının çalışmaları aracılığıyla eğitim fırsatlarını ve yardım ilişkilerini resmileştirmiştir. Örneğin, Katolik Kilisesi'nde, geçmiş yıllarda yaygın olarak itiraf olarak adlandırılan kefaret (günaha karşılık ceza) ayini, bir tür yardım ilişkisi yaratmıştır. Tövbe ayini insanları Tanrı'ya boyun eğen bir ilişki içine yerleştirirken, bu ilişki aynı zamanda günahların itirafını, affını, suçların bağışlanmasını ve kişinin kendi işlediği suçların sorumluluğunu üstlenmesini teşvik etmiştir. Tanrı'nın bir temsilcisi olarak hareket eden rahip, bu itiraf ve inancın yenilenmesi sürecinde bireye yardım etme görevi üstlenmiştir. İlginç bir şekilde rahip, tıpkı bugünün danışmanının danışanlarıyla olan ilişkilerinin gizli doğasına saygı duyması gibi bir sessizlik yemini etmiştir (Schmidt, 1999).

Rehberlik, bireyin gelişme ve sorunlarını çözebilme konularında sistematik yardım çabaları olarak Amerika'da doğup gelişmiştir. Öncelikle mesleki rehberlik olarak kendini göstermiş, daha sonra eğitsel rehberlik, kişisel-sosyal rehberlik ve psikolojik danışma şeklinde çeşitlenmiştir. İlk rehberlik denemesi öğrencileri iş imkânlarından haberdar etme anlamında 1985 yılında San Fransisco'da Mekanik Sanatlar Enstitüsünde George Merrill'in önderliğinde olmuştur. Burada amaç öğrencilere iş bulmak, iş dünyasını tanıtmak ve işe yerleşmeleri için yardımcı olmaktır. 1898-1907 yılları arasında Jesse Davis adında bir eğitimci Detroit merkez okullarından birinde meslek danışmanlığı yapmıştır. New York okullarında Eli Weaver isimli bir eğitimci rehberlik hizmetlerini başlatmış ve başka okullar da bunu takip etmiştir. Harvard Üniversitesinde 1911 yılında rehberlik dersleri verilmeye başlanmıştır. Amerika'da 1920-1930 arasında mesleki rehberlik, 1930-1960 yılları arasında eğitimsel rehberlik ve psikolojik danışma, 1960'dan bugünlere kadar kişisel-sosyal rehberlik ve psikolojik danışma olmak üzere üç önemli dönemden geçmiştir. Avrupa ülkelerinde ise Fransa'da 1910'da Lahy'de Meslek Bürosu, İngiltere'de 1915 yılında mesleki bürolar, İspanya'da 1918'de sanat okullarında rehberlik hizmeti sunulmaya başlamıştır. Belçika rehberlik alanındaki çalışmalarını 1947 yılında hızlandırmış, Almanya ise rehberlik hizmetlerini insan gücü planlaması şeklinde değerlendirmiştir. Özellikle bu anlamda öğrencilere mesleki rehberlik hizmetleri sağlanmıştır (Şahin, 2019).

Türkiye'de yaklaşık altmış yıla yakın bir süreç boyunca Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanının öncüleri okullarda bu alana yönelik bir yer açmayı hedeflemiş olup, ilerleyen yıllar içerisinde oldukça önemli mesafeler kaydedilmiştir. Öyle ki, ruh sağlığında

psikolojik danışma, evlilik ve aile terapisi gibi bazı alt branşların ortaya çıkmasına gereksinim duyulduğuna ilişkin tartışma yaratacak kadar bir büyüme ve gelişim göstermiştir (Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye ve ABD arasındaki diğer ilişkilerle birlikte eğitime yönelik ilişkiler de sıklaşarak bir taraftan ABD'li uzmanlar Türkiye'ye davet edilirken, Türk eğitimciler de bu ülkeye gönderilmişlerdir. 1950'li yıllara gelindiğinde Amerika'da eğitim gördükten sonra yurda dönen eğitimcilerin etkisiyle üniversiteler ve diğer yüksek okulların pedagoji bölümlerinde rehberlikten söz edilerek 1953-1954 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde rehberlik bağımsız bir ders olarak yerini almıştır (Bakırcıoğlu, 2003). Hızla değişim gösteren sosyal koşullarda insanların karşı karşıya kaldıkları kişisel, eğitimsel ve mesleki problemlerin çözümü ve bu konulara ilişkin optimal kararlar alabilmeleri ancak profesyonel anlamda yardım hizmeti sağlayan "psikolojik danışmanlar" tarafından gerçekleştirilmektedir. Bireyler arası etkileşimlerin tümünde insanlar, saygı gösterdikleri meslek mensupları ve arkadaşlarından öneri ve akıl alırlar (Ültanır, 2005). Öğrenci ihtiyaçları ve sosyal talepler haricinde eğitimcilerin işi her şeyden önce, bireylere dört ana alanda yardım sağlamayı amaçlayan profesyonel bir süreçtir. Bunlar (Mathewson, 1954);

1. Kendini değerlendirme ve anlama
2. Benliğin kişisel-toplumsal gerçeklere uyumu
3. Mevcut ve gelecekteki koşullara uyum
4. Bireysel potansiyellerin gelişimi olarak sınıflandırılabilir.

Okullarda görevli olan rehber öğretmen, MEB'in (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde, "eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sağlayan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ile koordine edilmesinde program sorumlusu olarak görev alan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sağlayan; psikolojik danışman ise üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitimde psikolojik hizmetler, psikolojik danışma ve rehberlik ya da bu alana denk kabul edilen programlardan birinden en az lisans düzeyinde eğitim almış personel" şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak rehber öğretmenlerin çocukların duygusal olarak sık sık yinelenen ihtiyaç ve sorunlarıyla ilgilenmede sınıf öğretmenine yakın olan iş alanlarının yanı sıra kendilerine özgü iş alanları da bulunmaktadır. Rehberliğin eğitimsel boyutunun başladığı nokta olan oryantasyon

sürecinde danışman, bilgi sunmaktan ve kaynaklara atıfta bulunmaktan daha fazlasını yapabilmelidir. Aynı zamanda, bireyin kendi keşiflerini yapabilmesine, bu tür deneyimleri değerlendirmesine, bunları kendi kendini değerlendirme olgularıyla ilişkilendirebilmesine ve benliğin yaratıcı tasarımlar yapabilmesine olanak sağlayacak deneyimleri sunabilmeli ya da deneyimlerin sağlanmasına yardım edebilmelidir. Rehberlik, yalnızca "problem çözme" değil, esas olarak tüm öğrencilerin bu yönelimsel ihtiyaçlarını karşılamalarında olumlu bir yardımdır. Gelişimin süreç alanında danışman, bireyin kendi potansiyelleri temelinde okul ve toplum deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanmasına yardımcı olmak için (diğer alanlarda da olduğu gibi) öğretmen ve veli ile yakın çalışmalıdır. Gerçekten de danışman, yeni programın veya diğer deneyimlerin fiilen yaratılmasına yardımcı olabilir (Mathewson, 1954). Okul danışmanlığı için belki de en önemli konu, okul psikolojik danışmanlarının günlük iş faaliyetleri ve mesleklerinin gelişimi üzerinde sahip oldukları kontrol eksikliğidir. Okul danışmanının rolü, çeşitli kaynaklar tarafından açık ya da örtük biçimde tanımlanmaya devam etmektedir. Örneğin okul danışmanları, okul müdürlerine karşı doğrudan sorumludur. "Okul psikolojik danışmanları sınıfta ne ölçüde olmalı?" gibi mesleki role ilişkin bir dizi soru ise tartışılmaya devam etmektedir (Paisley ve Borders, 1995). Bu durumda okul rehberlik uzmanın görevleri şöyle sıralanabilir (Mathewson, 1954):

1. Bir bireyin ihtiyacını, problemini veya durumunu tanımlama ve değerlendirme
2. Bireysel özellikleri ve performans başarısını değerlendirme
3. Bireysel ve grup davranışının psikodinamiklerini anlama
4. Bu değerlendirmeleri ve anlayışları bireye ve ona yardım eden diğer kişilere yorumlama
5. Bireyin kendini bilinçli olarak anlaması ve kontrol etmesi, çevre ve arzu edilen sosyal çevre bilgisi aracılığıyla, kendisini çevresiyle, şimdi ve gelecekte etkili bir şekilde ilişkilendirmesine yardımcı olma
6. Bireyin olumlu uyum süreci geçirmesine ve gelişimsel deneyimler ile bu deneyimleri değerlendirmesine yardımcı olma
7. Bireyin kendini daha iyi anlamasına, uyum sağlamasına ve gelişimine yardımcı olabilecek veya koşulları değiştirebilecek, bireye yardımcı olacak, deneyimler yaratabilecek diğer kişilere danışma ve onlarla birlikte çalışma
8. Kişinin kişisel özellikleri doğrultusunda kendini geliştirmesine yardımcı olma

Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının temel sayıltılarından bazıları, öğrencinin her yönüyle gelişiminin sağlanmasıyla birlikte akademik başarısının yükseltilmesi, sınıf ortamının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hale getirilerek öğretim çalışmalarını daha kolay ve etkin hale getirmek, okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturup bu hizmetlere tüm öğrencilerin ulaşmasını sağlayarak öğretmenler için de doyum ve gelişim fırsatları oluşturmaktır (Yeşilyaprak, 2022). Psikolojik danışmada bireysel hizmetlerin yanında grup yaklaşımı ile verilen hizmetler de bulunmaktadır. Bunlar grup rehberliği, psikolojik danışma ve ruhsal sağaltımdır. Grup rehberliği kavramı eğitici kol rehberliği ve sınıf öğretmenlerinin görev alanını kapsayan grup yaklaşımını ifade etmektedir. Okul psikolojik danışma ve rehberliği çalışmalarında önemli bir yeri olan sınıf rehber öğretmenliği grup rehberliğiyle gerçekleştirilmektedir. Sınıf rehber öğretmeni, rehberliğe ilişkin görevlerini sorumluluğunda olan öğrencilerin tamamına yönelik "grup tartışması" ve "bilgi verme" şeklinde sürdürmektedir. Bu açıdan sınıf rehber öğretmeni tarafından bireysel psikolojik danışma yapmaya girişilemeyeceği gibi grupla psikolojik danışma da yapılmayacaktır. Çünkü bu seviyede bir rehberlik çalışması öncelikle uzmanlık ve grup üyelerinin sayısının az olmasını gerektirmektedir (Bakırcıoğlu, 2003). MEB (2020) tarafından hazırlanan sınıf rehberlik programının üç gelişim alanından biri olan "akademik gelişim alanı'nda yaşam boyu gelişim ve değişim felsefesinden hareket ederek öğrencilerin akademik anlayış geliştirmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve akademik çalışmalarında öz düzenleme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin okula aidiyet duygusu geliştirmeleri, akademik gelişimlerine yönelik öz değerlendirme yaparak gelişimlerine destek olabilecek planlamalar yapabilmeleri, eğitsel başarıya ulaştıracak bireysel öğrenme stillerini ve stratejilerini, zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri önemli görülmüştür. Bu bilgiler kapsamında sınıf rehberlik programlarıyla öğrencilere akademik, sosyal-duygusal ve kariyer gelişim alanlarına yönelik niteliklerin kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Öğrencilerin farklı yönlerden gelişimi üzerine odaklanan bu programın doğrudan öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırabilme, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engellerin azalmasını veya ortadan kaldırılabilmesini sağlamakla birlikte kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kazandırabilme yetkinlikleri açısından değerlendirilerek geliştirilebileceği ileri sürülebilir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programının ortaöğretim

öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisi nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programının ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1.2.1. Denenceler

1. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

2. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

3. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

4. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

5. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

6. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

7. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

8. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

9. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin sontest puanları arasında öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

10. Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin sontest puanları arasında öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

11. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin sontest puanları arasında öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

12. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin sontest puanları arasında öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir)

faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

13. Onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumlulukları sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesine yönelik görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının ders çalışma alışkanlıklarına, derse katılımına ve akademik başarılarına etkisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının kişisel özelliklerinin gelişmesindeki etkilerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının kariyer hedeflerini belirlerken üniversite tercihlerine etkisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
4. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrenme sürecinde karşılaşılan bilişsel engellerle baş edebilmedeki etkisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrenme sürecinde karşılaşılan duyuşsal engellerle baş edebilmede etkisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının uygulama sürecindeki öğrenci davranışlarına ilişkin gözlemler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde toplumsal değişim ivmesinin sürekli olarak artması sonucunda yeni bilgiler de hızlı bir biçimde çoğalmaktadır. Bu durumla ilişkili olarak var olan bilgiler kısa bir süre içerisinde yetersizleşmektedir. Diğer bir ifadeyle, hızla değişen koşullar sebebiyle belirli bir zaman dilimi içerisinde alınan eğitim 21. yüzyılın insan profili için gerekli yeterlikleri sağlayamamaktadır. Gelişime ve değişime uyum sağlamak, ancak sürekli takipte olmak ve "öğrenmeyi öğrenme" becerisini hayatın bir parçası haline getirmekle mümkün olabilir. Öğrenmeyi öğrenme becerisini hayatın içerisine yerleştirmenin anlamı ise bireyin sahip

olduğu bilgileri kullanarak yeni durumlara yönelik gerekli yeni bilgiler oluşturmayı içermektedir (Çatal, 2019). Bilişsel alan kuramcılarına göre okulda öğrenmenin daha başarılı olabilmesi ve istendik değişiklerin gerçekleşebilmesi için öğretimin düzenlenmesine yönelik yeni öğrenilen bilgilerin var olan bilgilerin üzerine kurulması, soyut öğrenmelerin gerçekleştirilebildiği ölçüde somutlaştırılması, öğrencilerin motive olabilmesi için hedef ya da konunun öğrenci için cazip hale getirilmesi, gereksiz olan bilgilere enerji harcamanın önlenip öğrencinin ihtiyacı olan bilgilere yoğunlaşılması gerekir (Korucuk, 2018). Eğitimde duygunun dikkat çekme ile bu durumun da öğrenmeyi ve hafızayı yönlendirmesi gibi nitelikleri açısından önemli olduğu bilinmektedir. Ancak duygusal sistem tam olarak anlaşılmadığı için, çok fazla veya çok az duyguyu tanımlamanın ötesinde, bunun okulda tam olarak nasıl düzenleneceği bilinmemektedir (Sylwester, 1994). Duygular nadiren programlara ve sınıflara kolaylıkla dahil edilebilmektedir. Ayrıca profesyoneller tarafından, teşvik edici ve duygusal olarak olumlu bir sınıf deneyimiyle hem öğrencilerin hem de personelin genel sağlığı arasındaki önemli ilişki tam olarak ele alınmamaktadır (Sylwester, 1994).

Öğrenmede duyuşsal ve bilişsel hedeflere ulaşılabilmesi için öncelikle öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazanılmış olması gerektiği ileri sürülebilir. Çünkü öğrenmeyi öğrenme becerisi gelişmiş olan bireyler, var olan öğrenme kapasiteleri, hangi bilgiye hangi kaynaklardan erişebilecekleri ve bu bilgileri etkin bir biçimde nasıl kullanabileceklerine dair farkındalığa sahiptirler. Bu açıdan, öğrenmiş olduğu bilgilerin yoğunluğu durumunda bunların içerisinde kaybolmayarak öğrenmelerini kontrol edebilen, karşılaştığı problemlerle baş edebilen, durumları sorgulayabilen, analiz edebilen, öğrenme ile çalışma tekniklerini bilen ve öğrenmiş oldukları bilgilerin yeterli olmadığını düşünerek daha fazla bilgi için öğrenme gayretinde bulunabilen bireylerin yaşamda her zaman için bir adım daha önde olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır (Çatal, 2019). Bazı araştırmalarda (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Sullivan ve Sequeira, 1996; Pintrich ve De Groot, 1990; Reschly ve Christenson, 2006; Yuladır ve Doğan, 2009) öğrenme sorumluluğunun yeterince kazanılmadığına dair sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, öğretici konumundakilere ait olduğu belirtilen *"Öğrencilerimiz sınıfa sadece ödevi okuyarak değil, aynı zamanda zihinsel olarak uyanık, tartışmaya, meydan okumaya, etkileşimde bulunmaya ve katkıda bulunmaya hazır olarak gelseler harika olmaz mıydı? Ne yazık ki, çoğu zaman öğrencilerimizin sınıflara girdiklerinde beyinlerinin mümkün olan en yetersiz durumunda*

oldukları görülmektedir" şeklinde öğrenme sorumluluğunun yetersizliğine yönelik bulgulara rastlanılabilmektedir. Öğrencilerin hazırlanmak (veya öğrenmek için uygun bir zihin durumunda olmak) zorunda hissetmemelerinin nedenlerinden biri de yetersiz kalmaya aldırış etmemeleridir. Peki öğrenmenin sınıfta gerçekleşmesi kimin sorumluluğundadır? Sorumluluk hem öğretmene hem de öğrencilere aittir. Sorumluluk, içinde bulunulan zamana bağlı olarak değişebilir ve değişmelidir (Coffman, 2003). Kavrama süreci öğrencinin aktif katılımını gerektirmektedir ve öğretmenler anlamanın gerçekleşmesini isteseler de öğrenmeyi destekleyen bir sınıf topluluğunun geliştirilmesinde ve anlamaya yol açan sınıf deneyimlerinin tasarlanması ve sunulmasında temel olarak önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu uygun şekilde paylaştığı sağlıklı bir orta yol aranmaya çalışılmaktadır. Kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alan öğrenciler yetiştirmek, birçok okulun sistematik olarak sahip olmadığı bir dizi beceri gerektirmektedir. Örneğin etkili öğrenme becerilerine ve eğilimlerine sahip olan mezun durumundaki öğrenciler, hızla değişen ortamlara uyum sağlayabilme ve ihtiyaç duyduklarında belirli bilgileri edinebilmede daha yetkindirler. Buna karşılık, sınırlı öğrenme becerileri ve yetersiz bir bilgi birikimine sahip mezun öğrenciler üniversitede, kariyerde veya yaşamda başarı için bir formül ortaya koyamazlar. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme için daha fazla sorumluluk almalarını destekleyen bir program sayesinde öğrenme becerisi gelişimi, okulların temel işinin bir parçası olmalıdır (Carpenter ve Pease, 2013). Bu nedenle çalışma kapsamında uygulanacak öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilere öğrenme sorumluluğunu kazandırabileceği düşüncesi ile araştırmanın önemli olduğu ifade edilebilir.

Sınıf rehberlik programı okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) programı yaklaşımları ile günümüzdeki ihtiyaçları göz önünde bulundurarak hazırlanmış yeni bir programdır. Programda yalnızca bir modeli temel almak yerine özellikle yeterlik, gelişimsel, güç temelli, kültürel farklılıkları önemseyen ve problem odaklı kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Kazanımların yazılma sürecinde program geliştirme kapsamında öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin rehberlik ihtiyacını belirlemeye yönelik uygulanan Öğrenci Rehberlik İhtiyacı Belirleme Anketi (RİBA) sonuçları, çalıştaylar sonucunda öğretmenlere uygulanan ihtiyaç analizi çalışmaları ile elde edilen veriler, "21. Yüzyıl Becerileri", "Karakter Güçleri ve Erdemler" şeklinde adlandırılan yeni nesil beceriler ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tanımlanan "Kök Değerler" dikkate alınmıştır.

Ayrıca programda iyilik hâli, iyi oluş, beden imgesi, karakter güçleri, liderlik becerileri, kariyer hedef ve beklentileri, yaşam boyu öğrenme, akademik erteleme, öğrenmenin bir parçası olarak başarısızlık/hata gibi temalara ilk kez yer verilmiştir. Bu çerçevede öğrencilere sağlıklı bir kariyer gelişimi, sosyal duygusal gelişim ve akademik gelişim sağlanarak uyum düzeyleri, iyi oluşları yüksek bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2020). Programın kazanımları incelendiğinde ise akademik gelişim alanından öğrenmeyle doğrudan ilişkili olabilecek en fazla kazanımın onuncu sınıf düzeyinde yer aldığı ifade edilebilir. Ayrıca öğrenme süreci sosyal ve duygusal gelişim alanı ile kariyer gelişim alanında yer alan diğer bazı kazanımlarla desteklenebilmektedir. Bu bağlamda belirlenen kazanımlarla uygulanan program kapsamında; sınıf rehberlik programının üç temel alanı göz önünde bulundurularak öğrencilerin dikkat, algı, bilişsel farkındalık, hafıza, hazırbulunuşluk ve problem çözme becerileri gibi bilişsel özelliklerinin yanı sıra; ilgi, istek, tutum, inanç, değer, önyargı gibi duyuşsal özellikleri hakkında kendilerini keşfetmelerine yönelik öğrenmeyi öğrenme temelinde içerikler düzenlenerek, öğrenmede duyuşsal ve bilişsel engellerinin neler olduğu üzerinde durulduğundan araştırmanın önemli olduğu ifade edilebilir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda erişilebilen kaynaklar kapsamında öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili Türkiye'de yalnızca bir doktora tezinin ve birkaç yüksek lisans tezinin bulunduğu belirlenmiştir (Çatal, 2019; Çerçi, 2005; Derin, 2021; Er, 2021; Güngör, 2006; Mercan, 2011; Meydan, 2004; Uysal, 2006; Yorulmaz, 2001). Bununla birlikte ulaşılabilen alanyazında öğrenmeyi öğrenmenin bir sınıf rehberlik programı kapsamında, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engellerin ise birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiş olan "Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği" hem alanyazına hem de yürütülecek olan çalışmalara katkı sunabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın öncelikle ilgili alanyazına, devamında ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın rehberlik programları ile diğer derslerin öğretim programlarının öğrenmeyi öğrenme temelinde, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engelleri belirleyebilme, öğrenme sorumluluğu kazandırabilme yetkinliğine uygun olarak hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği" ile "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği'ni kendilerini en doğru yansıtacak şekilde yanıtladıkları, bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise içten ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında "Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına dahil olan ve altı farklı ilde (İstanbul, Adana, Nevşehir, Malatya, Tokat, Kahramanmaraş) öğrenimlerine devam etmekte olan ortaöğretim öğrencileri ile;
2. Deneysel çalışma kapsamında 2023- 2024 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde yer alan bir Proje Anadolu Lisesi'nin onuncu sınıf düzeyinde yer alan deney ve kontrol grubunun toplam 60 öğrencisi ile;
3. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği, Öğrenme sorumluluğu ölçeği, görüşme ve gözlem formlarından elde edilen veriler ile;
4. Onuncu sınıf rehberlik programından belirlenen kazanımların öğrenmeyi öğrenme temelinde dokuz haftalık olarak planlanması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenmeyi Öğrenme: Hem bireysel olarak hem de gruplar halinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla öğrenmeyi sürdürme, öğrenmede ısrar etme, kişinin kendi öğrenmesini düzenleme yeterliğidir (European Parliament, 2006).

Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal Engeller: Öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilen (Gömleksiz ve Kan, 2012), öz düzenleme, öz yeterlik, profesyonel anlamda ebeveyn-kardeş desteği eksikliği ve danışmanlık eksikliği, öğrenme ortamı, başarısızlık korkusu, reddedilme, eleştirme-yargılama, utanma gibi duyuşsal-motivasyonel özelliklerdir (Gürlen, Cihan ve Doğan, 2019).

Öğrenmeye Yönelik Algılanan Bilişsel Engeller: Eğitim sürecinde bilginin algılanabildiği ya da herhangi bir nedenden dolayı algılanamadığı, bir konu ele alınırken basitçe çarpıtılabildiği veya yanlış yorumlanabildiği; bir öğrencinin bilişsel faaliyetlerinde olumsuz

olayların, oldukça doğal bir biçimde meydana geldiği ve öğrencinin bilişsel becerilerini olumsuz yönde etkileyen bir dizi olgudur (Voronov ve Gerashchenko, 2013).

Öğrenme Sorumluluğu: İçsel olarak motive olma, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum ve değerlere sahip olmak ile öğrenmenin sonuçlarıyla nedensel özellikleri hakkında inançlara sahip olmaktır (Allan, 2006).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; duygusal ve bilişsel gelişim, öğrenme, öğrenme alanları, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stratejileri, öğrenme sorumluluğu, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluğu arasındaki ilişkiye yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Duygu ve Duygusal Gelişim

Duyguların toplum ve birey yaşamındaki yeri geçmişten günümüze kadar üzerinde durulan, merak edilen bir konu olmuştur. Duyguların bireysel ve doğuştan geldiğini düşünenlerin yanı sıra toplumsal, evrensel olduğunu ifade edenler de olmuştur. Günümüzde kutsanan ve modern insanda bulunması gerektiği düşünülen sevgi, aşk, mutluluk gibi bazı duygulara olumlu nitelikler atfedilirken, Orta Çağ'a gelindiğinde birtakım duyguların kilisenin etkisiyle beraber günah ve kaçınılması gerekli olan ıstırap verici duygular olarak değerlendirildiği, bununla birlikte insan ruhu için duygunun gerekli olduğunu vurgulayanlar da olmuştur. İlk zamanlarda duyguların bireyden uzak kalması gerektiği düşünülürken, 18. yüzyıldan itibaren duygulara sahip olmayan insanın bir makineden farksız olduğu vurgulanarak, duygu değerli görülmüştür (Koçak Kurt, 2021). Darwin, duyguların hayvanların içsel durumlarını iletmek için uyarlanabilir bir şekilde evrimleştiğini aynı zamanda altta yatan ve uyarlanabilir fizyolojik süreçleri de yansıttığını iddia eden ilk gerçek duygu bilimcisi olarak kabul edilmektedir. Öyle ki Darwin, şempanzeler veya köpekler gibi türler korktuğunda tüylerinin diken diken olduğunu ve bu durumun onları daha büyük göstermekle birlikte rakiplere göre de uyarlanabilir olduğunu ifade etmiştir. Darwin, bilimsel pratikte duyguya ilişkin "sempati" kavramını birden fazla anlamı ve gereksinimi içerek şekilde kullanmakla da öne çıkmaktadır. Ona göre sempati, çoktan geride kalmış olan mutlu günler özlemle düşünüldüğünde hissedilen duygudur ve bu duyguya gözyaşları damgasını vurmaktadır. Aynı zamanda sorunları olan biri, hatta bir yabancı ya da daha fazlası görüldüğünde hissedilen duygudur. Dolayısıyla sempati insanların hem peşinden koştuğu hem de olumsuz olarak gördüğü bir duygudur. Darwin, sempati hakkında mekanik bir hipotez ileri sürerek, bir şey çok canlı bir biçimde hayal edildiğinde onu kişinin kendisi yaşıyormuş gibi hissedip, sempati hissettiğini savunmuştur (Gross ve Preston, 2020).

Duygu, uzun bir süre psikolojide ayrıcalıklı olmayan bir alan olmuştur. Birtakım araştırma çabalarını hak ediyor gibi görünse de bilimsel psikolojik çabanın önemli bir alanı olarak

görülmemiştir (Frijda, 1988). Batı toplumunun zihin modelinde belirli bir süre duygu, bilişle keskin olan bir tezat oluşturmuştur. Buna göre duyguların bireyin ne düşündüğüyle çok az düzeyde ilgisi bulunmaktadır. Duygular, açlık ve acı gibi lokal fiziksel hisler ile neşe ve öfke gibi lokal olmayan hisleri içermektedir. Yine bu düşünce biçimine göre insanlar düşüncelerini yönlendirebilir ancak olayların doğal bir neticesi olan duygularını kontrol edemezler. Ayrıca duyguların çok güçlü olması düşünmeyi engelleyerek mantıksız eylemlere neden olabilir. Kısacası batı toplum düşüncesinde 1960'lara kadar düşünce ve duygu karşı güçler olarak tanınmıştır. 1960 yılının başlarında Stanley Schacter ve Jerome Singer tarafından gerçekleştirilen psikoloji deneyleriyle duygu ve düşünceye ilişkin görüşler kökten değişmeye başlamıştır (D'Andrade, 1995). Bu yönüyle duygunun bilimsel olarak ele alınmasının kopuk bir tarihe sahip olduğu ifade edilebilir. Yetişkin duygularıyla ilgili olarak yürütülen ilk çalışmalarda, psikologlar öncelikle kendi içsel süreçlerine yönelik kafa yormuşlardır. Kendilerini tekrar tekrar gözlemlemelerinin ardından, bilinçli duygu deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu nedenle, psikoloji tarihinin erken dönemlerinde, duygular gibi bazı önemli nitelikler, araştırmalar için saygın konular kapsamında olmuştur. Ancak davranışçı yaklaşımın psikoloji alanında yükselişe geçmesiyle birlikte, iç gözlem artık kabul edilebilir bir araştırma aracı olmaktan çıkıp reddedilmeye başlanmıştır. Motivasyon, düşünceler ve duygular herhangi bir çıkarımda bulunulamaz, gözlenemez ve açıkça bir davranışa indirgenemez gibi bazı gerekçelere bağlı olarak birkaç on yıl boyunca göz ardı edilmiştir. Daha sonra bilimsel sarkacın yeniden harekete geçmesiyle birlikte gözlemlenemeyen içsel psikolojik durumlar yalnızca kabul edilebilir sayılmakla kalmamış, aynı zamanda insanı anlayabilmenin merkezi olarak görülmüştür (Denham, 1998).

Duygu alanındaki en büyük problemi, önerilen çeşitli tanımlar meydana getirmiştir. Bu terminolojik karışıklığı gidermek amacıyla, duyguyla ilgili alanyazındaki tanımlar Kleinginna ve Kleinginna (1981) tarafından üzerinde durulan duygusal olgular ve teorik konular temelinde 92 tanım olarak derlenmiştir. Duygu, bireyin hem dış hem de iç dünyadan etkilenmeleri neticesinde genellikle "acı duyma" ya da "hoşlanma" olarak kendini gösteren tepkilerdir. Bireyin temel ihtiyaçlarıyla ve bunun sonucundaki davranışlarıyla alakalıdır. Bu sebeple, duyguların ele alınarak incelenmesi, insan davranışlarına hâkim olmayı kolaylaştırmaktadır (Binbaşıoğlu, 1975). Frijda (1988) duyguyu, bireylerin kendileri için önemli olan olaylara verdikleri tepkiler olarak tanımlarken; duygu, yüksek yoğunluğa ve hoşluğa sahip olan bir deneyim olarak da tanımlanabilir. Herhangi bir zihinsel deneyim, eğer

güçlü ve yoğun bir biçimde olumlu, olumsuz veya hedonik ise, duygu olarak kabul edilebilir. Kısacası duygu, duyum, hatırlama, algı, değerlendirme ve hayal gücünden kaynaklanabilir. Bir duygu uzun ya da kısa süreli olabilir. Duygunun diğer tanımlarına bakıldığında aşağıda yer verildiği gibi şaşırma, korku, acı, öfke, sevgi, hor görme, umut, arzu, üzüntü, iğrenme, neşe, keder şeklindeki öğelerinin üçe ayrıldığı ve hedonik olduğu ifade edilebilir (Cabanac, 2002):

1. İstek ve sürpriz; sunulan ya da beklenen uyaran, olayın doğasına bağlı olarak hoş olabilir.
2. Korku, öfke, üzüntü, arzu, acı, keder, iğrenme, kıskançlık ve hor görmenin tamamı güçlü, negatif bir hedonik yapıya sahiptir.
3. Sevgi, umut, neşe güçlü ve pozitif hedonik bir yapıya sahiptir.

Duygular bazı araştırmacılar tarafından belirttiği gibi düşüncelerden bağımsız olarak harekete geçmemekte veya birbirinden çok farklı yapılar halinde fonksiyonlarını sürdürmemektedir. Bilinenin tam tersine düşünceler ve duygular birbirini tamamlayan süreçler olarak işlev görmektedirler. Bireyler yaşamlarıyla ilgili kararlar alırken inanılanın aksine sadece mantıkları aracılığıyla değil aynı zamanda duygularını da olayın içine dahil ederek daha etkili kararlar verebilmektedir (Çeçen, 2002). Her duygu kendi içerisinde bir endişeyi, yani belirli durumları tercih etmeye yönelik az çok kalıcı bir eğilimi gizlemektedir. Bu açıdan endişe, belirli bir olaya duygusal anlamını veren şeydir. Örneğin; bir bireyin sevdiği birinin başına bir kötülük geldiğinde acı çeker ya da başarılı olduğu bir alanda gururlanır, başarısızlık durumunda üzülür. Kısacası duygular, kişinin durumu algılama biçimi tarafından belirlenmektedir (Frijda, 1988). Duyguların temel işlevi, organizmanın karar verme sistemlerine bir uyaran durumunun önemi hakkında bilgi sağlamaktır. Bu açıdan duygu (Griffiths ve Scarantino, 2005);

1. Sosyal bağlamda bir fonksiyon sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bir duygu, genellikle sosyal bir işaret ileterek, meydana gelen ilişkiyi yeniden yapılandırma eylemidir.
2. Kavramsal düşüncenin aracı olmasının gerekmediği, dünyayla ustaca bir biçimde ilişki kurmaktır.
3. Hem belirli bir duygusal performansın meydana gelmesinde eş zamanlı olarak hem de duygusal bir birikimin edinilmesinde çevre tarafından desteklenmektedir.

4. Duygunun gelişimi hem etkileyen hem de ondan etkilenen bir ortama dinamik olarak bağlıdır.

Son yıllarda duyguyla ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda eşi benzeri olmayan bir artış meydana gelmiştir. Bilimsel çalışmaların en çarpıcı olanı, görüntüleme teknolojileri gibi yenilikçi yöntemlerle yapılan beyin görüntülemeleridir. Beyin görüntüleme çalışmaları insanların düşünürken, hissederken, hayal ederken ve rüya görürken bu karmaşık hücre kütlesinin tam olarak nasıl işlediğini, derin bir gizem kaynağı olan duygularını görünür hale getirmiştir. Bu nörobiyolojik veri akışı, beynin duygu merkezlerinin insanları nasıl gözyaşına veya öfkeye boğduğunu, beynin sevgi kadar savaş yapmaya da yönlendiren bölümlerinin nasıl daha iyiye yönlendirildiğini, her zaman olduğundan daha açık bir biçimde anlaşılmasını sağlamıştır. Duyguların gücünü göz ardı eden bir insan doğası görüşünün ne yazık ki dar görüşlü olduğu ifade edilebilir. Bireylerin sahip olduğu deneyimlerinden bilindiği gibi, işle ilgili kararlar, eylemler şekillendirildiğinde, duygunun en küçük parçası çoğu zaman düşünceden daha önemlidir (Goleman, 2020). Duygular, duyu organlarının tümüyle ilgili olabilir. Örneğin, bir görünüme ya da tabloya bakarak hoşlanma durumu "görme duyusu" ile kaba bir koltuğa oturulduğunda duyulan rahatsızlık "dokunma duyusu" ile ilgili olan birer "duygu" dur. Duygular gerek iç organlar gerek duyu organları, kaslar ile alınan algılar ve duyum neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan duygu türleri acı duyguları ve hoşlanma duyguları olarak da ele alınabilir. Doğal bir özelliğe sahip olan hoşlanma ve acı duygularına ilişkin bilgilere Tablo 2.1'de yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1975).

Tablo 2.1. Doğal Niteliklere Sahip Hoşlanma ve Acı Duyguları

Duyu Organı	Acı duyguları	Hoşlanma Duyguları
Deri	Sıcak, soğuk, gürültülü ve sert şeyler, pürüzlü	Düz, ipekli ve kürklü benzeri yumuşak şeyler, ılık
Burun	Kötü şeyler, yanık kokusu	Çiçek kokusuna benzer hoş kokular
Göz	Çok şiddetli bir ışık	Sarı ve sakin ışık
Kulak	İnce ses, gıcırtı, gürültü	Kadın ve hafif ses
Dil	Acı, ekşi	Tatlı, ılık

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi duyu organlarından derinin acı duyguları sıcak, soğuk vb. iken ipekli yumuşak şeyler vb. hoşlanma duygularını; burun için yanık kokusu acı duygusunu,

hoş kokular hoşlanma duygusunu; göz için şiddetli ışık acı duygusunu, sarı ışık hoşlanma duygusunu; kulak için ince ses acı duygusunu, hafif ses hoşlanma duygusunu; dil için ekşi acı duygusunu, tatlı ise hoşlanma duygusunu meydana getirmektedir. Duygusal özellik gösteren durumlar genellikle karmaşıktır. Çünkü beraberindeki hedonik ve entelektüel duygular az çok birbiriyle karışmakta ve ilişkili bir hale gelmektedir. Duyguların birincil biçimlerini keşfetmek için çeşitli duygusal ögelerin ilişkilendirildikleri, harmanlandıkları ve onlara eşlik eden diğer durumlardan ayrılması gerekir. Bunun nedeni ise duyguların sadece kendi içlerinde dikkate alınarak temel niteliksel ayrımlarının belirlenebilmesidir (Irons, 2014). Araştırmacılar tarafından hangi duyguların birincil olabileceğiyle ilgili tartışmalar devam etse de Goleman (2020) temel duyguları ve ögelerini sekiz başlık altında ele almıştır. Bunlar;

1. Öfke: Hiddet, zorbalık, kin, gazap, çileden çıkma, kızgınlık, sinirlenme, hırçınlık, nefret, rahatsız etme, asabiyet, düşmanlık, patolojik nefret ve şiddet.
2. Üzüntü: Keder, acı, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, moral bozukluğu, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.
3. Korku: Endişe, kaygı, sinirlilik, tasa, hayret, kuşku, çekingenlik, vicdan azabı, korku, dehşet; psikopatolojik olarak fobi ve panik.
4. Zevk: Mutluluk, neşe, rahatlama, memnuniyet, saadet, eğlence, gurur, duyusal memnuniyet, heyecan, kendinden geçme, haz, mutluluktan uçma ve uç noktada çılgınlık
5. Sevgi: Kabul, dostluk, güven, nezaket, yakınlık, bağlılık, hayranlık ve muhabbet.
6. Sürpriz: Şok, şaşkınlık, hayret ve mucize.
7. İğrenme: Küçümseme, kibir, hor görme, tiksinme, hoşlanmama, nefret ve duyguların aniden değişmesi.
8. Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hüsran, vicdan azabı, aşağılanma, esef, onuru kırılma ve pişmanlık.

Duygusal gelişim açısından çocuklar kızgınlık, korku, mutluluk ve sevgi gibi temel duyguların etkisi altındadır (Elkind, 1999). Belirli yaşlarda çok güçlü olan duygular, çocuklar büyüdükçe gücünü kaybederken, önceden zayıf olan diğer duygular ise güçlenmektedir. Bu farklılıklar kısmen dürtülerin gücündeki değişikliklerden, kısmen çocuğun entelektüel gelişiminden, ilgi ve değerlerdeki değişikliklerden kaynaklanmaktadır

(Hurlock, 1972). Örneğin, iki ve beş yaş aralığındaki çocuklar duygusal olarak hayal edilenden çok daha fazla sofistikedirler. Yaşla bağlantılı çocuklarda meydana gelen değişimlerin bazı önemli sonuçları da bulunmaktadır. Genel olarak dil ve bakış açısı kazanma, bilişsel becerilerdeki ilerlemeler nedeniyle, yaş aralıkları farklı olan çocuklardan farklı duygusal yeterlik düzeyleri beklenmelidir. Öyle ki bu yaş döneminde kendini gösteren birçok değişiklik, gelişim psikologlarını tüm bu gelişmeleri eksiksiz tanımlamak, bu değişimlerin sosyalleşmeye ve olgunlaşmaya olan katkısını ortaya koymak için araştırmaya yönlendirmiştir (Denham, 1998). Çocuklar aynı zamanda duygularını ifade edecek kelimelere sahip değildirler ve duygularını doğrudan hareketlerle ifade etmektedirler. Örneğin; kızgın olan çocuklar yetişkinlere ya da diğer çocuklara saldırırlar. Korkmuş olan çocuklar ebeveynlerine sokulurlar. Mutlu çocuklar, bu mutluluklarını bütün davranışlarıyla; hareketlerindeki neşeyle ve gülmeleriyle sergilerler. Çocuklar sevecenliklerini ve sevgilerini de kucaklama, öpme gibi açık bir şekilde fiziksel olarak gösterirler. Çocukların duygularını gösterdikleri yol önceden aile yaşamında öğrenmiş oldukları çerçevelerle şekil almıştır (Elkind, 1999). Bebeklik döneminin ilk aylarından sonra farklılaşmış duygusal modeller ortaya çıkmaktadır. Ortak olan bu duygusal modeller şunlardır (Hurlock, 1972, 193-204):

1. Korku: Bir çocuk veya bir bebek, korku uyandıran uyaranlardan mümkün olduğu kadar korunmakta fakat çevresi genişledikçe onu korkutabilecek daha fazla şeyle temasa geçmektedir. Çocukların bu korkuların altında yatan bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar;

a) Zekâ: Akranlarına nazaran daha erken gelişmiş bir çocuk genellikle ortalama yaşıtlarından daha fazla korkuya sahiptir çünkü tehlike olasılıklarının daha fazla farkındadır.

b) Cinsiyet: Tüm yaş aralıklarında, kadınlar erkeklerden daha fazla korku göstermektedir. Ayrıca, kadınların yılanlar ve böcekler gibi belirli şeylerden korkması sosyal açıdan daha kabul edilebilirdir.

c) Sosyo-ekonomik durum: Alt sosyo-ekonomik sınıftaki çocuklar orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla korkuya sahiptir. Özellikle şiddetten korkmakta ve bu onları rahatsız etmektedir.

d) Fiziksel durum: Çocuk açsa, yorgunsa ya da sağlığı kötüyse, normalden daha büyük bir korkuyla karşılık verecek, normalde onun korkusunu tetiklemeyen birçok durum karşısında korkacaktır.

e) Sosyal bağlam: Korkuları olan başka bireylerle birlikte olmak, çocuğu da korkmaya yatkın hale getirmektedir.

f) Sıra durumu: İlk doğanlar, ebeveyn aşırı koruyuculuğuna daha fazla maruz kalmaları sebebiyle sonraki doğanlardan daha fazla korkuya sahip olma eğilimindedir. Küçük kardeşler, büyük kardeşlerle ne kadar fazla ilişki kurarlarsa o kadar fazla korku öğrenmektedirler.

g) Kişilik: Güvensiz çocuklar, duygusal bakımdan güvenli çocuklara nazaran daha kolay korkma eğilimindedir. Dışa dönük olanlar başkalarını taklit ederek içe dönük olanlardan daha fazla korku öğrenmektedirler.

2. Utangaçlık: Utangaçlık, başkalarıyla bağ kurmaktan çekinme veya aşina olmaktan kaçınmayla ifade edilen bir korku biçimidir. Her zaman için insanlar tarafından oluşturulur, hiçbir zaman durumlar, nesneler veya hayvanlar tarafından oluşturulmaz. Çocuklar, insanlar onlara yabancı geldiği için utangaçtırlar.
3. Mahcubiyet: Durumlara ve nesnelere karşı değil insanlara gösterilen bir korku tepkisidir. Mahcubiyet duygusu utangaçlıktan farklıdır, çünkü yabancılar, tanıdık insanlar tarafından uyandırılmaz, genellikle insanların, birini veya birinin davranışını nasıl yargılayacağına dair belirsizlikten meydana gelir. Bu nedenle, öz-bilinçli olan bir sıkıntı halidir. Mahcubiyet, sosyal grupta yer alan üyelerinin ne beklediğinin bilincinde olma ve onların beklentilerini karşılayıp karşılayamayacağını değerlendirme yeteneğine bağlı olduğundan, utangaçlıktan sonra gelişmektedir. Çoğunlukla beş ve altı yaşından küçük olan bir çocukta görülmemektedir.
4. Endişe: Hayali bir korkudur. Gerçek korkudan farklı olarak, çevredeki bir uyaran aracılığıyla doğrudan uyandırılmaz, çocuğun kendi aklının bir ürünüdür. Meydana gelebilecek tehlikeli durumları hayal etmesinden kaynaklanmaktadır. Bazı özgün durumlar aracılığıyla uyandırılır ve genellikle bu durumların olma ihtimali mantıksız bir biçimde abartılır. Endişenin, en uyumlu çocuklarda dahi görülmesi normaldir.
5. Anksiyete: Bireyin durumdan kaçamayacağı huzursuzluk, endişe ve önsezi ile belirginleşir. Bu duruma bir de çaresizlik duygusu eşlik etmektedir. Çünkü endişeli kişi, kendini engellenmiş hisseder ve problemine çözüm bulamaz.
6. Öfke: Çocukluk döneminde korkudan daha sık görülen duygusal bir tepkidir. Öfke oluşturan uyarıcıların sayısı daha fazladır ve çocuk erken yaşta öfke duygusunun dikkat çekmenin, arzularını isteklerini elde etmenin etkili bir yolu olduğunu keşfetmektedir.

7. Kıskançlık: Kıskançlık, varsayılan ya da gerçek, tehdit altında görülen sevgi kaybına verilen normal bir tepkidir. Bireylere yönelik bir küskünlük tavrına neden olan öfke büyümesidir. Genellikle kıskançlık duygusunda bazı korkular öfkeyle birleştirilmektedir.
8. Yas: Yas, psişik bir travma olup sevilen bir şeyin kaybından kaynaklanan duygusal bir sıkıntıdır. Daha hafif durumlar için üzüntü veya keder olarak bilinmektedir. Yas, yoğunluğu ya da ortaya çıktığı yaştan bağımsız olarak en tatsız duygulardan biridir.
9. Merak: Merak, hoş duygusal bir durumdur. Yeni anlamlar öğrenmek ve keşfetmek için motivasyon sağlamaktadır. Yaşama hoş bir heyecan katmaktadır. Merak çocuk için iyi bir duygu olarak desteklenecekse, motive ettiği keşfin fiziksel veya sosyal olarak zarar vermemesi amacıyla kontrol edilmesi gerekir.
10. Sevgi: Sevgi en değerli duygudur. Çünkü iyi düzeyde bir kişisel ve sosyal uyuma büyük oranda katkıda bulunmaktadır. Sevgi, bir şeye, bir kişiye veya bir hayvana yönelik duygusal bir tepkidir. Bu duygu durumu sıcaklığı, sempatikliği, saygıyı, dostluğu ve yardımseverliği fiziksel veya sözlü bir biçimde gösterir. Öğrenme, sevginin yönlendirildiği belirli kişi veya nesneleri belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk, kendisinden hoşlanan ve onunla ilişkilerinde "arkadaş canlısı" olanların çoğunu sevme eğilimindedir. Sevgisi öncelikli olarak insanlara yöneliktir.

Ergenlik, duygusal deneyimler de dahil olmak üzere çoğu alanda önemli değişikliklerin meydana geldiği çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (Bailen, Green ve Thompson, 2018). Ergenlik döneminin büyük bir değişim dönemi olduğunu ifade etmek her ne kadar gerçek olsa da meydana gelen değişikler hormon seviyeleri, beceri, sosyal deneyimler ve bilişsel yetenek gibi çeşitli yetişkin özellikleriyle ifade edilebilir. Gençler ilk kez bu dönemde yetişkinler benzeri vücut kimyası ve bilişsel değişimler gibi çeşitli deneyimler yaşamaktadırlar. Kısacası ergenlik doğuştan getirilmiş olan özelliklerin yetişkinliğe kadar sürmesi beklenmeyen geçici bir geçiş dönemi olarak değerlendirilebilir. Ergen duygusal deneyimi ise biyolojik ve bilişsel olayların birleştirilmesi ile tüm bunların ergenlerin gelişimlerine yönelik algıları üzerindeki etkisinin bir fonksiyonudur. Bu deneyimler olgunlaşmak için gerekli görülerek, yetişkinliğe yönelik karmaşık duygusal, bilişsel ve kendine ait yapıların gelişmesine yol açmaktadır (Rosenblum ve Lewis, 2003). Ergenlik döneminde kendini gösteren duygusal tepkilerde genel olarak ortak özellikler bulunmaktadır. Ergenlik ve çocukluk dönemi arasında duygusal açıdan farklılık çocuklar

kızgınlık, sevinç, öfke benzeri duygularını daha açık olan davranışlarla ve anında ortaya koyarken, ergenlikte bu duygular daha fazla maskelenmektedir (Kulaksızoğlu, 2012). Çevresinin beklediği biçimde davranmak ve duygularını gizlemek amacıyla ergen içine kapanmaktadır. Ergenin içerisinde barındırdığı duygular, genellikle sosyal grup tarafından pek hoş görülmeyen kıskançlık, öfke ve korku gibi duygulardır (Yavuzer, 2001). Genelleştirilmiş bir duygu durumu olan kaygı ise ergenlik döneminde azalmayıp daha yoğun bir hale gelmekte ve daha sonra azalıp azalmayacağı, büyük oranda içinde yaşadığı çevreye, uygulanan baskılara ve diğer birçok koşula bağlı olmaktadır (Hurlock, 1972). Duyguların daha şiddetli bir hale gelmesinden dolayı gerginlik baş göstermekte ve bunun neticesinde ergende tırnak yeme gibi bazı davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Yavuzer, 2001). Ayrıca ergenlerde depresif semptomların ortaya çıkması açısından da önemli farklılıklar bulunmaktadır (Costello, Swendsen, Rose ve Dierker, 2008). Bu farklılıklar Holsen, Kraft ve Vittersø (2000) tarafından yapılan altı yıllık boylamsal çalışmada, 13 ila 19 yaş aralığındaki kadınlardan ve erkeklerden oluşan ergenler arasında da kendini göstermiş, kadınların erkeklere nazaran depresif ruh hali puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan ergenlik döneminin olumlu bir şekilde geçirilebilmesi için bir gencin bazı yeterlikler geliştirmesi ve bunları kullanması gerekir. Bu yeterliklerden bazıları şunlardır (Rosenblum ve Lewis, 2003):

- Duygu yoğunluğunu düzenleme
- Bağımsız bir biçimde kendini yatıştırma
- Güçlü duygularının var olduğu durumlarda kişilerarası ilişkilerini düzenleme ve sürdürme
- Empati ve sempati duygularını yönetme
- Duygunun doğası hakkında bilgi toplamak için bilişsel becerilerini kullanma

Duygular anlam ile bir bütünlük sağlayarak gelecek öğrenmeleri yordamaktadır. Çünkü onlar inançlarımızla, beklentilerimizle ve önyargılarımızla iç içedir. Öğrenciler hedeflerini belirlerken, bunların gerçekleşmesine yönelik gerekli olan istek ve ilgiyi duygular sağlamaktadır. Bu duyguların açığa çıkması için, öğrencilerin belirlemiş oldukları hedefleri niçin gerçekleştirmek istediklerini başka bireylerle paylaşabilmesi sağlanmalıdır. Duyguların amaçlı bir biçimde ifade edilebilmesi için ifade etme, hareket (tiyatro, drama, sanat ve gösterimler kullanılarak olumlu duygular sürece dahil edilmelidir), risk yükleme

(proje hazırlama gibi bir çalışmayla öğrencinin risk alması sağlanmalıdır), yenilik (yeni bir şehir, sınıfın yeni bir alanı, yeni bir ortam yaratma), paylaşma, çıraklık (usta-çırak ilişkisi temelinde öğrenmenin özendirilmesi) ve düşünme stratejileri kullanılabilir (Jensen, 2006). Duygular öznel deneyimlerdir ve içerisinde hem haz hem de acı duygusunu bulundurmaktadır (Frijda, 1988). Bu nedenle öğrencilerin duygularının, akademik başarıları ile iyi olma halleriyle ilişkili olduğu üzerine daha fazla düşünülürken, olumlu ve olumsuz duyguları deneyimleme ilgili araştırmaların da dikkate alınması gerekir (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, Shona ve Osborne, 2012). Örneğin, Lee ve Larson (1999) tarafından Amerikalı ve Koreli ergenlerin üniversite giriş sınavına hazırlanırken günlük çalışmaları ile okul çalışmalarındaki aktivitelerinde, duygu durumlarına ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, Koreli ergenlerin günlük aktivitelerindeki duygu durumlarının Amerikalı ergenlere göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin düzenli olarak karşı karşıya kaldıkları stresli durumlardan birinin testler ve sınavlar olduğu ileri sürülebilir. Başarısız olmak ya da sınavları geçmek daha fazla mesleki ve eğitimsel gelişime erişim şansını derinden etkileyebilir. Bu sebeple sınavların yüksek miktarda psikolojik strese neden olma potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin böylesi bir durumun üstesinden gelebilmesi için problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkabilme becerilerini kullanarak sınavlarla ilgili stresi azaltmaya ve akademik beklentileri karşılamaya çalışmaları gerekir. Duygu odaklı bu başa çıkma, kişinin duygularını değiştirerek strese sebep olan birey-çevre dengesizliğini azaltabilir. Buna rağmen kaçınarak durumla baş etmeye çalışmak ise davranışsal ya da psikolojik olarak durumdan geri çekilme anlamına gelmekte ve psikolojik açıdan stresi azaltmak yerine arttırabilmektedir (Spangler, Pekrun, Kramer ve Hofmann, 2010). Öğrenciler ders çalışırken, derslerde ve sınavlara girerken yani eğitim sürecinde birçok duyguyu deneyimlemektedir. Bu duygular olumsuz, olumlu ya da yoğun ve sık olabilirler. Ayrıca bu duyguların bir kısmı okul dışındaki yaşamdan sınıfa getirilmektedir. Bununla birlikte, birçoğu da akademik ortamlardan kaynaklanmaktadır. Bu açıdan dört akademik duygu grubunun özellikle öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili olduğu ileri sürülebilir. Bunlar (Pekrun, 2014);

1. Başarı duyguları: Başarı etkinlikleri ve bu faaliyetlerden kaynaklanan başarı ve başarısızlık gibi. Başarı duyguları, akademik ortamlarda, özellikle de başarı ve

başarısızlığın önemi öğrencilere açıklandığında daha yaygındır. Örneğin; öğrenmenin zevki, başarıya bağlı gurur ve umut, başarısızlıkla ilgili utanç ve kaygı.

2. Epistemik duygular: Bilişsel problemler tarafından başlatılan duygulardır. Epistemik duygular, özellikle rutin olmayan yeni görevlerle ilgili öğrenmede önemlidir. Örneğin, yeni bir görev karşısında şaşırmak, engeller hakkında merak, kafa karışıklığı, hayal kırıklığı ve sorun çözüldüğünde sevinmek gibi,
3. Konu duyguları: Derslerde sunulan konularla ilgilidir. Hem olumlu hem de olumsuz olabilen konu duyguları, öğrencilerin öğrenme materyaline olan ilgisini başlatabilir. Örneğin, bir romanda canlandırılan karakterlerden birinin kaderiyle empati kurma, sağlık sorunlarıyla uğraşırken kaygı ve tiksinti duyma, bir sanat kursunda tartışılan bir resmin keyfi.
4. Sosyal duygular: Sınıftaki öğretmenler ve akranlarla ilgilidir. Bu duygular özellikle öğretmen-öğrenci etkileşimi ve grup halinde öğrenme açısından oldukça önemlidir. Örneğin; sevgi, sempati, şefkat, hayranlık, hor görme, kıskançlık, öfke veya sosyal kaygı.

Duygusal eğitim, öğrencilerin duyguları, inançları ve tutumlarıyla ilgilenen kısmıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve sosyal becerileri eğitim sürecinin önemli bir boyutu olarak değerlendirilmelidir. Bu boyutun onların, manevi, ahlaki ve değer gelişimleriyle ilgili bir endişe barındırması da muhtemeldir. Bu açıdan duyuşsal gelişim eğitim sürecinde üç farklı biçimde kendini göstermektedir. Bunlar (Lang, 1998);

a. Birey: Bireysel anlamda öğrenciye yönlendirilen ilgi, onların benlik saygısı, duygusal okuryazarlığı, yaşam ve kariyer planları ile çalışma becerileridir.
b. Grup: Öğrencilerin ilişki kurduğu ve çalıştığı gruplar içerisindeki etkileşimlerin doğasıyla birlikte kalitesidir.
c. Kurum: Okulun iklim ve değerlerinin kalitesine, öğrencilere rehberlik ve desteğe yönelik okulun refahıyla ilgili özen ile ilginin gösterilmesidir.

2.2. Biliş ve Bilişsel Gelişim

Güzelliğin bakanın gözünde olduğu ifade edilmektedir. Bir fonksiyonunun sınırlandırılmasına yönelik bu hipotez tam olarak doğru değildir. Çünkü söz konusu olan en önemli organ göz değil kesinlikle beyindir. Ancak bu hipotez temeldeki biliş sorununa da yeterince açık bir şekilde işaret etmektedir. İster güzel olsun ister çirkin, tecrübe dünyası,

onu tecrübe eden insan tarafından üretilmektedir. İnsanların, ağaçların, arabaların ve hatta kitapların dahi gerçek bir dünyası vardır ve bu dünyanın insanların bu nesnelere yönelik tecrübeleriyle ilgisi bulunmaktadır. Ancak insanın ne dünyaya ne de onun herhangi bir özelliğine dolaysız ve doğrudan erişimi mümkün değildir. Bu nedenle gerçeklik duyusal bilgiyi yorumlayan karmaşık sistemler tarafından yeniden yorumlanmaktadır (Neisser, 2014). Burada ise biliş kavramıyla karşılaşılmakta ve bu kavramın izole bir yapısı bulunmamaktadır. Yani biliş, birçok fizyolojik, ruhsal, zihinsel ve kültürel değişkenle ilişkili oldukça dinamik bir süreçtir (Akpunar, 2011). Biliş, bilincin bir fonksiyonudur. Biliş kavramı aynı zamanda bilinç durumu anlamına da gelmekte olup bir "his" durumunun varlığını da işaret etmektedir (James, 1885). Biliş, çevreyle ilgili bilgi elde edilmesini sağlayan, öğrenme, bellek, problem çözme ve muhakeme yapma gibi süreçler topluluğu olarak da tanımlanabilir. Bilişin amacı bireylere çevreleriyle ilgili bilgi vermek olduğundan, bilgi işleme tek başına bir amaç değildir. Bir dereceye kadar bireyin kontrol, ihtiyaç ve isteklerine hizmet etmek için çevrenin manipüle edilmesini sağlamaktadır (Goswami, 1998). Bu genel yaklaşım zamanla artan bir şekilde destek görüyor olsa da aslında bilişle ilgili açıklamalarda büyük bir çeşitlilik ve uyuşmazlıklar da bulunmaktadır. Bu nedenle somutlaşmış bir biliş kavramı anlamlı bir biçimde kullanılacaksa eğer bilişin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Wilson, 2002):

1. Biliş yerleşiktir: Bilişsel faaliyet, gerçek dünya ortamı bağlamında gerçekleşerek doğası gereği eylemi ve algıyı içermektedir. Basitçe ifade edilecek olduğunda yerleşik biliş, görevle ilgili girdiler ve çıktılar bağlamında yer alan biliştir. Yani bilişsel bir süreç yürütülürken, işlemi etkileyen algısal bilgi gelmeye devam etmektedir ve göreve uygun biçimde çevreyi etkileyen motor aktivite yürütülmektedir. Örneğin, araba kullanmak, sohbet etmek ve mobilyaların nereye yerleşmesi gerektiğini hayal etmeye çalışırken bir odada dolaşmak bu anlamda yerleşik bilişsel faaliyetlerdir.
2. Biliş zaman baskısı altındadır: Birey yeni bilişsel ya da algısal motor problemlerle karşı karşıya kaldığında tahmin edilebileceği gibi kendisini zaman baskısı altında hissedebilir. Çoğu kez de bu temsili dar boğazdan başarılı bir şekilde çıkamayabilir. Ancak zaman baskısının oluşturduğu beklentiler ortadan kaldırıldığında insan bilişinin gerçek gücünün bir kısmı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla imkân verildiğinde birey gözlemler, değerlendirir, planlar ve tüm bunların sonucunda harekete geçer.

3. Bilişsel çalışma çevreye yüklenir: İnsan bilgi işleme becerilerindeki sınırlamalar nedeniyle (çalışma ve dikkat belleğindeki sınırlamalar gibi), bilişsel iş yükünü azaltmak amacıyla çevreyi kullanmaktadır. Böylece ortamın bilgileri tutmasını ve hatta manipüle etmesini sağlayarak bu bilgiler içerisinden sadece bilinmesi gerekenleri almaktadır.
4. Çevre, bilişsel sistemin bir parçasıdır: Zihin ile dünya arasındaki bilgi akışı o kadar yoğun ve süreklidir ki bilişsel faaliyetin doğasını inceleyen bilim insanları için zihin tek başına anlamlı bir analiz birimi değildir.
5. Biliş eylem içindir: Zihnin fonksiyonu eyleme rehberlik etmektir.
6. Biliş bedene dayalıdır: Çevreden kopuk olsa dahi, zihnin faaliyeti çevre ile etkileşim için evrimleşmiş mekanizmalara, yani motor kontrol mekanizmalarına ve duyusal işleme dayanmaktadır.

Biliş çerçevesinde zihinsel süreçlerin işleyişi öncelikli olarak bireyin dış dünyadaki nesne, kavram, olgu ve olay benzeri ögeleri algılamasıyla başlamaktadır. Algılanan bu bilgiler daha önce var olan bilgilerle karşılaştırılmakta ve düzenlenerek yeni bilgiler meydana getirilmektedir. Örneğin, sokakta yürürken kırmızı spor arabanın bir kişinin dikkatini çekerek ilgi alanına girmiş olduğu kabul edildiğinde kişi bu arabanın rengi ve modeli gibi özelliklerini algılayarak, bunu önceki algılarında bulunan araba özellikleriyle otomatik olarak karşılaştırmaktadır. Daha sonra bunları düzenleyerek mevcut bilgilerinin üzerine yenilerinin eklenmesi gerekliyse eklemeler yaparak belleğine gönderecektir. Yeni bir bilgiye ihtiyaç duyulduğunda ise belirtilen işlemlere benzer olanlar tekrar edilerek, bu depodan ihtiyaç duyulan bilgi alınır, kullanılır ve yeniden depoya gönderilir. Öğrenme süreci böylece devam eder (Fer, 2019). Çağdaş düşüncelere göre, zihin özel bir bilgisayar çeşididir ve bilişsel süreçler içsel sembolik temsillerin kurallı manipülasyonudur. Bu geniş düşünce ilerleyen süreçlerde bilişsel bilimin felsefesine, anlatımına ve hatta büyük oranda pratiğine hâkim olmuştur (Gelder, 1995). Bilişsel ilişkinin yapısıyla ilgili düşünüldüğünde bilişin öznesi ile bilişsel faaliyetin nesnesi arasındaki belirli bağlantının bu ilişkiye nitelik kazandırdığı sonucu elde edilmektedir. Yani bir şeyle ilgili bilgi sahibi olunduğu öne sürüldüğünde, bilgi bireye aittir ve biliş sürecini uygulayan bireyden başkası değildir anlamını taşımaktadır (Lektorski, 2016). Çevre ve organizma arasındaki adaptasyonla ilgili bir işlemin deneyimlenen, beklenen ya da hayal edilen sonucu olan bilişsel süreçler, bir duygunun ortaya çıkmasında her zaman için çok önemlidir. Psikologların son yıllarda duyguya bakışında, duyguların bilişsel süreçlerin ürünleri olduğunun yeniden

keşfedilmesiyle ilgili büyük bir değişiklik meydana gelmiştir. Bu değişikliğe göre duygusal tepki, hayvanlarda değerlendirici bir algıyla açığa çıkarken insanlarda, olayların bireylerin iyi oluşunun karmaşık bir "bilişsel değerlendirmesi" ile açığa çıkmaktadır (Lazarus, 1982).

Bilişsel bilim alanındaki elli yıllık araştırmaların sonuçları bilişle ilgili çalışmaların insan davranışlarının bilimsel olarak anlaşılması için gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Bu alanda giderek artan sayıdaki araştırmacı, düşünme, hatırlama ve dili anlama gibi zihinsel süreçlerin, insanların çevreleriyle olan fiziksel etkileşimlerine dayandığını öne sürmektedir. Bedeni, zihin için bir destek sistemi olarak görmek yerine, zihni vücudun işleyişini kolaylaştıran bir destek sistemi olarak görmektedirler. Bilişsel alan araştırmacıları, zihinsel davranışın temelini bedene kaydırarak, zihinsel süreçlerin, fiziksel etkileşimler, yani eylem ve algı için kullanılan aynı süreçler tarafından desteklendiğini varsaymaktadırlar. Bilişsel yapılar ise eylem ve algı aracılığıyla gelişmektedir. Aynen yazılımların farklı donanım sistemlerinde çalışabilmesi gibi, bilişsel süreçler de uygulandıkları donanımdan, yani insan vücudundan ve beyninden bağımsız olarak çalışabilmektedirler (Pecher ve Zwaan, 2005). 20. yüzyılın gelişim psikolojisi alanında en etkili araştırmacılarından biri olan Piaget, bilişsel gelişimle ilişkili ilk olarak "nasıl bildiğimizin" biyolojik etkileriyle ilgilenmiş daha sonra Binet'in Paris'teki IQ test laboratuvarında çalışırken çocukların nasıl düşündüğüyle ilgilenmeye başlamıştır. Çocukların verdikleri cevapların yetişkinlerinkinden niteliksel olarak farklı olduğunu ve onların deneyim kazandıkça daha farklı yanıtlar verdiklerini anlamıştır. Piaget'in teorisi, doğasına uygun olarak liberalisttir ve yönelimindeki belirli açılardan dolayı bireycidir. Piaget'in yaklaşımının temelinde organizmaya dayalı biyolojik bir yönelim yer almaktadır (Duncan, 1995). Piaget aşağıda yer verildiği gibi gelişimsel süreçleri dengeleme, evreler ve öğrenme mekanizmaları şeklinde ele almaktadır (Shunk, 2014):

1. Dengeleme: Bilişsel gelişimin harekete geçmesini sağlayan temel etmendir. Dış çevresel gerçeklikler ile iç zihinsel yapıların birbirleriyle tutarlı olmasını sağlamaktadır. Dengeleminin özümleme ve uzlaştırma olmak üzere iki işlemi bulunmaktadır. Dış gerçekliği mevcut olan bilişsel yapıya uydurmak özümleme olarak tanımlanırken; iç yapıların değişmesini sağlayarak dış geçerlikle tutarlığın sağlanması uzlaştırma şeklinde tanımlanmaktadır.

2. Evreler: Piaget'e göre çocuklarda bilişsel gelişim belirli bir sıra dahilinde ilerlemektedir. Bu dönemler nitel anlamda ayrı ve farklıdır. Bir dönem biter ve diğeri ondan sonra başlamaktadır. Ayrıca bilişsel yapıların gelişimi daha önceki gelişmelere bağlıdır.
3. Öğrenme Mekanizmaları: Bilişsel gelişim ancak bilişsel çatışma veya bir dengesizlik durumunda meydana gelmektedir. Yani bir çocuğun şemalarının ve inançlarının gözlemlemiş olduğu gerçeklikle uyumunu bozan bir olayın meydana gelmesi gerekir.

Bilişsel (cognitive) kavramı aslında Latince bilmek anlamına gelen "cognoscere" kelimesinden gelmektedir. Bu nedenle, bilme ve düşünmeyle ilgili tüm psikolojik süreçleri ve faaliyetleri kapsamaktadır. Çocukların düşünme biçimi yetişkinlerin sahip olduğu düşünme biçimiyle aynı değildir. Bir çocuk geliştikçe düşünceleri de değişmektedir. Bilişsel gelişim bu gelişim ve değişimleri ele alarak incelemektedir (Oakley, 2004). Bireyin dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel etkinliklerdeki gelişim, bilişsel gelişim olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel gelişim, bebeklikten başlayıp yetişkinliğe kadar bireyin dünyayı, çevreyi düşünme, anlama yollarının etkili ve daha karmaşık bir hale gelme sürecidir. Örneğin, beş yaşındaki bir çocuk hemen hemen 2000 kelimeden oluşan bir kelime hazinesine sahiptir. Çocuk bilişsel gelişimi boyunca çevresini tanımaya çalışma, anlamlandırma ve öğrenme gayretindedir. İçerisinde bulundukları okul ile aile çevresinin de katkılarıyla dil ve bilişsel gelişimlerini sağlıklı bir biçimde tamamlamaktadırlar (Kol, 2011). Bilginin gelişimi embriyonun oluşum sürecine bağlı ve kendiliğinden gelişen bir süreçtir. Embriyonun oluşumu vücut gelişimiyle ilgilidir ancak aynı zamanda sinir sistemi ve zihinsel gelişim ile de ilgilidir. Çocuklarda bilgi gelişimi söz konusu olduğunda embriyonik oluşum yetişkinlikte sona ermektedir. Bilginin gelişimini anlayabilmek için bir işlem düşüncesiyle başlamak gerekir. Bilgi gerçekliğe ait olan bir kopya değildir. Diğer bir ifadeyle bir olayı, bir nesneyi bilmek ve basitçe ona bakıp onun zihinsel bir görüntüsünü veya kopyasını oluşturmak değildir. Bilmek, nesneyi dönüştürmek, değiştirmek ve bu dönüştürme sürecini, sonuç olarak nasıl bir inşanın gerçekleştiğini anlamaktır. Bu nedenle bir işlem bilginin özünü meydana getirmektedir. Kısacası bilgi nesnesini değiştiren içselleşmiş bir eylemdir (Piaget, 1964). Nesiller boyunca araştırmacıların tecrübe ya da çevresel faktörlerin çocukların bilişsel kapasitelerini etkileyip etkilemediği sorusu, insan gelişimine yönelik çalışmaların temelini oluşturmuştur. Bu soru, çocukların bilişsel kapasite gelişiminin ne ölçüde genler tarafından belirlendiği veya tecrübeye bağlı olduğu konusunda yoğun bir tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Elbette ki bu iki faktörün gelişime olan katkısını tam olarak ölçmek

zordur. Bununla birlikte, araştırmalar hem çevresel hem de genetik faktörlerin biliş ve beyin gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur (Rueda, Cómbita ve Pozuelos, 2016). Piaget, erken çocukluk döneminde meydana gelen bilişsel büyümedeki önemli gelişmeleri tanımlamıştır. Bu dönemde duyu-motor şemaları kavramsal yapılar şeklinde detaylandırılır. Yazmak oldukça sistematikleşir ve şemalar gelişir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri sayı ve sıralamada, sınıflandırmadaki gelişmeleri etkilemeye çalışırlar fakat çoğu kez sıralamanın, numaralandırmanın ve sınıflandırmanın bir yapısı olduğunu anlamamaktadırlar. Çocuklardaki bu yapının farkında olmamaları sebebiyle de "Susam Sokağı" türünden öğrenme etkinlikleri düzenlemektedirler. Böylelikle çocuklar alfabedeki harfleri tanımlamayı, ezbere saymayı ve yönlendirildiklerinde nesneleri boyut, renk ya da şekillerine göre ayırmayı öğrenmektedirler. Tüm bu etkinliklerde düşünmeyi öğretmen üstlenirken, çocuklar algısal olarak çözebilecekleri görevler için yönergeleri yerine getirmektedirler. Böylesi bir sistemde, bu programı hazırlayanlar ya da öğretmenler akıllı olabilir ancak çocuklar için aynı şey söz konusu dahi olamaz. Bu bakımdan çocukların belirtilen özelliklerin mantığına göre sınıflandırma çalışmaları yapabilmeleri için bazı zihinsel işlemleri de yapabilmeleri gerekir. Çocuklar, çevredeki bir deneyimden ya da nesneden bilgi alabilmeli ve bu bilgiyi dönüştürebilmelidir (Lavatelli, 1977). Piaget bilişsel gelişimi dört dönemle açıklamıştır. Bunlar (Shunk, 2014);

1. Duyusal-motor dönemi: Bu dönem 0-2 yaş aralığını kapsamaktadır. Çocukların yaptıkları hareketler anlık olup daha çok dünyayı anlayabilme gayretindedirler. Anlama gayreti ise hareket temeline dayanmaktadır. Örneğin, biberon içmek, top ise atmak içindir.
2. İşlem öncesi dönem: Bu dönem 2-7 yaş aralığını kapsamaktadır. Çocuklar gelecekle ilgili hayal kurabilseler de ağırlıklı olarak dikkatleri o andadır. Yapılan şeylerin değiştirilemez olduğu (yassılaştırılmış olan bir kutu tekrar eski haline dönüştürülemez gibi) yani dönüşmezlik özelliği gösterirler. Ayrıca hayal ve gerçeği ayırt etmekte zorlanırlar.
3. Somut işlemler dönemi: Bu dönem 7-11 yaş aralığını kapsamaktadır. Çocukta kayda değer bir biçimde bilişsel gelişim gözlenmekte olup temel beceri edinme ve dil gelişiminde büyük bir artış yaşanmaktadır. Sınıflama, sıralama ve tersine çevirebilmeyle ilgili becerilerin elde edilmesine yönelik gerekli kavramlar ortaya çıkmaktadır.

4. Soyut işlemler dönemi: Bu dönem 11 yaş ve üzerini kapsamaktadır. Somut işlemsel düşünceler giderek genişlemektedir. Çocukların fikirleri elle dokunulabilir olmayı aşarak varsayımsal durumlara ilişkin de düşünmeye başlamaktadırlar. Ayrıca karşılaştırma yapabilme kapasiteleri artarak soyut özellikler ile birden fazla boyut hakkında düşünebilmektedirler.

Piaget'in aşamalardan oluştuğunu ileri sürdüğü bilişsel gelişim teorisine karşı Flavell (1982), bu teorinin, çocuğun entelektüel gelişiminin nasıl bir aşamada olduğu ve düşüncesinin ne kadar homojen olduğu sorusuna kesin bir yanıt verdiğine inanmadığını belirterek *"bilişsel gelişimin bir aşamaya benzer olduğu nasıl anlaşılabilir?"*; *"insan bilişsel gelişimi bir dizi genel ve geniş aşamadan geçer mi?"* şeklinde sorular sormaktadır. Ona göre, eğer bilişsel gelişim aşamalardan oluşuyorsa çocuğun zihninin, gelişiminin herhangi bir noktasında, olgunluk seviyesi ile genel biçimi bakımından, durumlar arasında benzerlik ve tutarlık olmalıdır. Yani, herhangi bir yaş aralığında "heterojen" olmaktan ziyade "homojen" olmalıdır. Ancak çocuğun bilişsel yaşamında hem heterojenliği hem de homojenliği sağlayan düşünceler ve faktörler bulunmaktadır. Heterojenlik açısından bakıldığında beceriler ve kavramlar gibi birçok bilişsel öğe bağımsız olarak gelişebilir. Aynı şekilde, zihinsel heterojenlik, bazılarının belirli bilişsel görevlerle ilgili diğerlerinden daha erken geliştikleri ya da daha kolay başa çıkabilme becerilerine sahip oldukları için de ortaya çıkabilir. Deneyimlerdeki ve yeteneklerdeki bireysel farklılıklar da önemli ölçüde heterojenlik üretebilir. Piaget teorisi; kavramlar, yetenekler gibi bilişsel ögelerin her gelişim aşamasına özgü yaygın bir zihinsel örgütlemenin aracılık ettiğini (örneğin, bütün somut işlemsel yapılar aşağı yukarı eş zamanlı ya da az eş zamanlı olarak edinilmelidir gibi) iddia ederek metodolojik açıdan bir engel oluşturmakla birlikte teoride bilişsel gelişim aşamalarına özgü zihinsel yapılar da genellikle tutarlı ve açık bir biçimde tanımlanmamıştır.

Hukuk ve kültürel alanda çalışmaları bulunan Lev Vygotsky (1896-1934), bir çocuğun pasif bir biçimde bilgiyi özümsemediği, bunun yerine aktif olarak bilgiyi yapılandırdığı konusunda Piaget ile aynı fikirde olmuştur. Ancak Vygotsky'nin teorisi temel ilkelerde Piaget'in teorisinden farklılaşmaktadır. Vygotsky'ye göre çocuklar karmaşık düşünmeyi, çevrelerindeki yetişkinler ve akranları arasındaki sosyal etkileşimler yoluyla kazanmaktadırlar. Çocuk diğerleriyle yani ebeveynleri, akranları ve öğretmenleriyle etkileşime girmekte ve bu etkileşimler öğrenme ile sonuçlanmaktadır. Çocuğun içerisinde

bulunduğu kültürü ve sosyal çevresi bilgilerini yapılandırmasının hayati bir parçasını oluşturmaktadır. Bilginin elde edilmesi ait olunan toplum tarafından belirlenmektedir. Çocuk, başkalarıyla etkileşim kurarak, şarkılar, dil, sanat ve oyun gibi etkinliklerle, kültürünün unsurlarıyla öğrenmektedir (Oakley, 2004). Bu açıdan bilişsel gelişimin doğasını, ona katkı sağlayan iç ve dış faktörleri, bu faktörlerin nasıl bir etkileşim oluşturarak çocukların düşünme biçiminde değişikliklere neden olduğunu anlamak onların gelişimlerini en üst düzeye çıkaracak biçimde öğretme yollarının da geliştirilmesini sağlayacaktır. Bilişsel gelişimin neleri kapsadığını anlamak beklenilen şekilde gelişme göstermeyen çocukların da tespit edilmesini sağlar. Bu tespitle birlikte bilişe ilişkin var olan bilgiler kullanılarak çocuğun gelişimine yardımcı olunabilir. Örneğin, bir çocuğun okuma becerisi normalin altındaysa okuma gelişimine katkı sağladığı bilinen biyolojik veya çevresel faktörler incelenebilir. Beyinde okuma bölgesiyle ilgili bir zarar söz konusu ise çocuğun okuma becerilerini geliştirecek yeni stratejiler geliştirilebilir (Taylor, 2005).

Ergenlik, ileri düzeyde bilişsel işlevler ile sosyal ve duygusal davranışların altında yatan nörobiyolojik süreçlerin olgunlaşması için kritik bir dönemdir (Yurgelun-Todd, 2007). Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe geçişi işaret ederek psikososyal, bilişsel ve duygusal gelişim ile tanımlanmaktadır. Bu dönemde bilişsel gelişim süreci bir çocuğun düşünme biçiminden bir yetişkinin düşünme biçimine doğru ilerlemekte (Sanders, 2013) ve bilişsel gelişim sürecinde yaşa bağlı olarak bilişin bazı yönlerinde niteliksel veya niceliksel değişiklikler meydana gelmektedir. Bunlar bireyin sağlıklı veya uyarlanabilir sonuçlara ulaşma yeteneğini geliştirmektedir (Byrnes, 2008). Ergenlik döneminde ortaya çıkan bu üç temel bilişsel gelişim alanı şunlardır (Sanders, 2013):

1. Ergenlerin, herhangi bir duruma özgü olan tüm olasılıkları keşfetme, hipotetik ve (varsayımsal) mantıksal düşünme becerisi dahil olmak üzere muhakeme yapabilme becerileri gelişmektedir.
2. Ergenlerin soyut düşünebilme becerisi gelişmektedir. Ergenler, doğrudan bağ kurdukları veya hakkında bilgi sahibi oldukları şeyleri düşünen somut düşünürler olmaktan ziyade tecrübe edilemeyen ya da görülmeyen şeyleri hayal edebilen soyut düşünürler haline gelmektedirler. Bu durum ise ergenlerin sevme, tinsellik ve ileri düzey matematik kapasitesine sahip olmalarını sağlamaktadır. Örneğin, bazı araştırma sonuçları ergenlerin belirli alanlarda yetişkinlerden daha fazla risk algıladıklarını ve risklerin farkında olmanın onları risk almaktan alıkoymadığını bulmuştur. Ayrıca nöro görüntüleme

çalışmaları, ergenlerin risk alma davranışıyla daha fazla duygusal doyum yaşayabileceğini göstermektedir. Bu doyum, ergenleri risklerin farkında olmalarına rağmen davranışlarda bulunmaya daha yatkın bir hale getirebilmektedir. Somut düşünürler olarak kalan ergenler ise genellikle problem çözerken gerçek nesneler üzerinde durarak ya da fiziksel olarak var olanı arayarak çalışmalarında zorluklarla karşılaşmakta ve hayal kırıklığı yaşayabilmektedirler.

3. Ergenlik döneminin soyut düşünebilme özelliği ergenlerin meta-biliş hakkında düşünmelerini ve ne hissettikleri ya da başkalarının onları nasıl algıladıkları hakkında düşünme kapasitelerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Piaget' e göre soyut işlemler düzeyine ulaşabilmenin göstergesi birçok probleme çözüm sunulabilmesidir. Örneğin, yaklaşık olarak 12 yaş aralığındaki bir çocuk bazı öneriler sonucunda tartışmaya ve mantık yürütmeye başlayabilir (Yavuzer, 2001).

Bilişsel gelişim, bireyleri öğrenmeye ve düşünmeye hazırlayan beyindeki değişikliklerdir. Aynen çocukluk döneminde olduğu gibi, ergenlik döneminde de beyinde büyüme ve gelişme gerçekleşmektedir. Bu değişiklikler, ergenlerin şimdi ve gelecekte başarılı olmalarını sağlayacak kararlar alma ve uygulama becerilerini güçlendirmektedir. Değişiklikler her ne kadar hızlı gerçekleşse de tüm bu süreçler zaman almaktadır. Beynin farklı bölümleri farklı zamanlarda gelişmektedir. Örneğin, beynin planlama ve karar verme ile soyut düşünme işlemlerinden sorumlu olan bölümü en son gelişmektedir. Ergen beyninde meydana gelen değişiklikler, ergenlerin düşünme becerilerini de etkilemektedir. Beyin geliştikçe, genç bireyler soyut düşünceler hakkında daha geniş bir bakış açısı kazanmaktadırlar. Beyin kendini üç şekilde büyütmekte ve güçlendirmektedir. Bunlar (OASH, 2018);

1. Yeni beyin hücreleri: Ergenlik dönemi, beynin çok hızlı bir şekilde çok sayıda hücre ürettiği birkaç dönemden birini oluşturmaktadır. Bu dönemde beyin ihtiyaç duyulandan çok daha fazla sayıda hücre üretmektedir. Fazladan üretilmiş olan bu hücreler, ergenlere bilgi depolamak için daha fazla alan sağlamakta ve bu durum onların yeni beceriler öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.
2. Fazla büyümenin kısmen azalması: Fazla sayıda beyin hücresine sahip olmanın dezavantajı, beynin verimliliğini de düşürmesidir. Ergenler okula giderken, günlük yaşamlarında ve çalışırken, beyin, aktif olarak kullanılan bölümlerine bağlı olarak fazla büyümeyi azaltmaktadır. Bu azaltma işlemi, ergenlerin en fazla kullanmış oldukları bilgilere kolayca erişmelerini sağlayan bir beyin yapısı oluşturmaktadır.

3. Bağlantıların güçlendirilmesi: Beyin hücreleri arasındaki bağlantılar, beyinde depolanan bilgilerin günlük yaşamda kullanılmasını sağlamaktadır. Beyin, hücreleri korumak ve izole etmek amacıyla hücrelerin etrafını özel bir yağ dokusuyla sararak bu bağlantıları güçlendirmektedir. Bu değişiklikler, ergenlerin bilgileri hatırlayarak verimli bir biçimde kullanmasına yardımcı olmaktadır.

Ergenlerin düşünce yapısı esnektir. Gerçek olaylar arasındaki ilişkileri kavrayabilir ve olayların arka planındaki nedenleri idrak etmeye çalışır. Bir probleme ilişkin farklı çözüm yolları olabileceğini düşünebilir. Ayrıca "ayağına yorganına göre uzat" gibi deyimler ve atasözlerinde ifade edilenlerin haricinde asıl ifade edilmek istenenleri bilebilir (Kulaksızoğlu, 2012). Ergen bir birey soyut düşünme becerisinin de etkisiyle daha fazla kendine dönük olabilir. Bu durumun bir neticesi olarak ergen, kendi düşüncelerini başkalarının düşüncelerinden ayıramamaktadır. Fakat ergen başkalarının da kendilerine ait deneyimleri, bakış açıları ve düşünceleri olduğunun bilincinde olarak iki çeşit inanç geliştirmektedir. Bu inançlardan birincisi "hayali seyirci" şeklinde adlandırılmaktadır. Hayali seyirci, ergenin, çevresindeki herkesin dikkatinin kendi üzerinde olduğuna yönelik inancını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Aslında hayali seyirci, gerçekliğe yönelik nesnel ve öznel bakışları ayırt edememekten kaynaklanmaktadır. Ergenlik dönemine ait ikinci inanç türü ise "kişisel efsane" dir. Kişisel efsane kavramı, ergenin yalnızca kendisinin bu dönemde olduğunu hissetmesi sebebiyle kendi duygularını, düşüncelerini biricik ve özel olarak değerlendirmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bu bağlamda kişisel efsane, gerçekliğe yönelik öznel ve evrensel bakışları ayırt edememekten kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla hayali seyirci, ergenin kendisinin çevresindeki tüm bireylerin fikirlerinin merkezi olduğuna inanmasına, kişisel efsane ise ergenin kendi eylemlerinin ve düşüncelerinin biricik olduğuna inanmasına neden olmaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Ayrıca ergenler dürtülerini kontrol altına almakla mücadele edebilmekte ve mantıktan daha fazla duygularına dayalı kararlar alma ihtimalleri daha yüksek olabilmektedir. Bir ergenin karar verme ve düşünme süreçleri günden güne farklılık gösterebilmektedir (OASH, 2018).

2.3. Öğrenmenin Tanımı ve Özellikleri

Öğrenme kavramı çağdaş psikoloji ve eğitim alanında en önemli konulardan biri olmakla birlikte tanımlanması hala oldukça güçtür. Öğrenmeyle ilgili genellikle karşılaşılan yaygın tanımlar, öğrenmenin tecrübe ve edim yoluyla kazanılan kavrama, bilgi, anlama olduğu

yönündedir. Ancak psikologların çoğu kavrama, bilgi ve tam öğrenme kavramlarını kapsayan bunun gibi belirsiz kavramlar sebebiyle bu tanımı kabul etmemektedir. Öğrenme davranışta meydana gelen bir dizi değişikliktir. Başka bir ifadeyle öğrenme neticesinde her zaman için ölçülebilir davranış değişikliği görülmelidir. Öğrenme neticesinde öğrenenler, öğrenme meydana gelmeden önce yapamadıkları herhangi bir şeyi yapar duruma gelirler. Burada unutulmaması gereken davranışın gözlemlenebilir ve açık olabileceği gibi gizli, örtük de olabilmesidir (Olson ve Hergenhahn, 2016). Öğrenme, işlevsel olarak deneyimden kaynaklanan davranış değişiklikleri veya mekanik olarak organizmada deneyimden kaynaklanan değişiklikler olarak da tanımlanmıştır (Houwer, Barnes-Holmes ve Moors, 2013). Öğrenmenin tanımlarından yola çıkıldığında öğrenmenin ortak özellikleri şöyle sıralanabilir (Senemoğlu, 2020, 95):

1. Davranıştaki değişimin gözlemlenebilir olması
2. Davranışta meydana gelen değişimin nispeten kalıcı izli olması
3. Davranışta meydana gelen değişimin yaşantı neticesinde olması
4. Davranışta meydana gelen değişimin hastalık, yorgunluk ve ilaç alma vb. gibi faktörlere bağlı bir şekilde oluşmaması
5. Davranışta meydana gelen değişmenin yalnızca büyüme neticesinde oluşmaması

Öğrenmenin çoğu, bir eylem yapılarak sonuç geri bildirimi yoluyla gerçekleşir ve sonucu gözlemlenir (Gentry, 1990). Öğrenme, davranışla alakalıdır. Davranış ise organizmanın gerçekleştirdiği her çeşit eylemi ifade eder. O halde organizmanın dolaylı veya doğrudan gözlenebilen her türlü hareketi davranış olarak adlandırılabilir. Örneğin; yürüme, konuşma, düşünme, elini oynatma, bir radyoyu tamir etme, kompozisyon yazma, yüzün kızarması ve bağırma birer davranıştır. El oynatıldığı takdirde görülebilir, bağırma ve konuşma işitilebilir; ancak organizma tarafından fark edilebilen düşünme gibi davranışlar ise başkaları tarafından dolaylı olarak görülebilir. Örneğin, çoktan seçmeli olan test maddesinde bir öğrenci, doğru yanıt olarak değerlendirdiği seçenek veya seçenekleri ifade eden harfleri daire ile gösterebilir, bu durumda daire içine alarak gösterme bir davranış biçimidir. Bununla birlikte okulda, öğrencinin doğru yanıtı işaretlerken yaptığı dairenin düzgün olmasıyla değil de bu işaretleme davranışının ürünü olan puanla ilgilenilir. Böylelikle davranış gözlenebilir olan bir harekettir veya birçok hareketin neticesi olarak meydana gelen gözlenebilir bir üründür (Seven ve Engin, 2008). Öğrenme sürecinin ayrıntıları hakkında psikologların anlaşmaya vardığı tek bir kuram bulunmamaktadır. Ancak öğrenmenin, bireyin gelecekteki tutumları

ya da performansı üzerinde bir etkisi olacak biçimde yeni davranış kalıpları benimsendiğinde veya mevcut davranış kalıplarını değiştirdiğinde gerçekleştiği şeklindeki temel öncül kabul edilmektedir. İnsanların nasıl öğrendiklerine ilişkin araştırmalar iki büyük ekolle ilerlemiştir. Bunlardan ilki Pavlov'un klasik koşullanma araştırması ve Skinner'in edimsel koşullanmasıdır. İkinci ekol ise öğrenmenin kaynağı olarak bilişsel süreçlere odaklanan bilişsel yaklaşımdır (Sims ve Sims, 1995). Öğretme-öğrenme sürecini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlardan öğrencilerle, öğretmenlerle, programla, öğretim yöntemi ve çevreyle ilgili olan faktörlere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir (Padhi, 2021):

A. Öğrencilerle ilgili faktörler:

1. Öğrencinin yaşı ve olgunluğu: Bir çocuk olgunlaşmaya doğru ilerlerken, zihinsel ve fiziksel açıdan bakıldığında öğrenme düzeyi yükselir, öğrenme hızı artar.
2. Öğrencinin beden ve ruh sağlığı: Fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı bir çocuk öğrenmeye ilgi duyar, daha az yorgunluk hisseder bu nedenle de daha çabuk öğrenir. Aksine, fiziksel olarak sağlıksız, ruhsal rahatsızlıkları (korku, kaygı, hayal kırıklığı vb.) olan çocukların öğrenme süreci kolay ve etkili bir şekilde gerçekleşmeyebilir.
3. Öğrencilerin zekâsı, yeteneği, tutumu, ilgisi ve dikkati: Genelde bir çocuk konuyu IQ'suna uygunluğu ile öğrenir. IQ'su yüksek olmasına rağmen, bir çocuğun konuya karşı yeteneği ve tutumu yoksa, o zaman sağlıklı bir öğrenme gerçekleşemez.
4. Motivasyon düzeyi ve öğrenme isteği: Öğrenci bir etkinliği öğrenmeye motive olmadığında ona bir şey öğretmek zor olabilmektedir. Motivasyonun yanı sıra öğrenme isteği de gereklidir. Öğrencinin iradesinin ve motivasyonunun seviyesi, öğrenmesinin süresini belirler.
5. İstek düzeyi: Her birey yaşamının her aşamasında bir şeyler elde etmek ister, birileri yetenek ve kabiliyetine göre, birileri yetenek ve kabiliyetinden fazlasını, birileri ise yetenek ve kabiliyetinden daha azını ister. Bu durum psikolojik terminolojide istek düzeyi olarak adlandırılmaktadır. Sınıfta daha yüksek başarı elde etmek isteyen bir çocuğun istek düzeyinin de yüksek olmasının öğrenmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Ancak istek düzeyi bireyin yetenek ve kapasitesine göre hızlandırıcıdır.

B. Öğretmenlerle ilgili faktörler:

1. Öğretmenin kişiliği: Kişilik çok boyutlu bir kavramdır. Bir öğretmenin kişiliği konuşmasını, zihinsel ve fiziksel sağlığını, iletişim becerisini, bilgisini ve öğrencilerle olan davranışlarını vb. içermektedir. Bir öğretmen ne kadar ilgi çekici olursa, öğretme-öğrenme sürecinin de o kadar etkili olduğu gözlemlenmiştir.
2. Öğretmenin bilgisi: Bir öğretmen öğretilecek bilgi ve becerisinde ne kadar açıklayıcı ise öğretme-öğrenme süreci o kadar etkili olur.
3. Öğretmenin iletişim becerisi: Bilgi sahibi olmak başka şey, bilgiyi hak ettiği şekilde iletmek başka bir şeydir. Bir öğretmen bilgi ve becerisini uygun bir şekilde ilettiğinde, öğretme-öğrenme süreci daha etkili hale gelir.
4. Öğretmenin öğrencilere karşı davranışı: Öğretmen öğrenciye sempati, sevgi ve iş birliği içinde davranırsa, öğretme-öğrenme süreci çok etkili olur.

C. Programla ilgili faktörler:

1. Konunun niteliği: Materyal olarak bir metin, belli bir düzeydeki çocuklar için doğrudan bir araç olurken başka bir düzeydeki çocuklar için dolaylı bir araç olabilir.
2. Konunun organizasyonu: Materyal olarak bir metin mantıksal bir sırada düzenlenip, yani basitten karmaşığa ve doğrudan dolaylı bir şekilde sunulduğunda, öğretme-öğrenme daha sağlıklı bir biçimde gerçekleşmektedir.
3. Konunun yaşamla ilişkisi: Bir konu yaşam için ne kadar faydalıysa, çocuklar tarafından o kadar hızlı öğrenilir.
4. Konunun zorluk derecesi: Konu öğrenciler açısından ne çok zor ne de çok kolay olmadığında, öğretme-öğrenme daha etkili olabilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecini etkili kılmak için öğrencilerin olgunluk, yaş ve ön bilgileri temel alınarak konunun zorluk derecesi belirlenmektedir.

D. Öğretim yöntemleriyle ilgili faktörler:

1. Öğretim yöntemlerinin uygunluğu: Bilgi veya becerinin geliştirilmesi amacıyla ne kadar uygun öğretim yöntemi kullanılırsa, öğretme-öğrenme süreci o kadar etkili olmaktadır. Örneğin, oyun yöntemi bebekler için; yaparak öğrenme yöntemi en fazla çocuklar ve ergenler için; deney, keşfetme, akıl yürütme yöntemleri ise yükseköğretim öğrencileri için uygundur.

2. Alıştırma ve uygulama: Alıştırma ve uygulama oldukça etkili olan faktörlerdir. Bilgi ve becerinin öğretmenler, öğrenciler tarafından uygulanması öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.
3. Öğretim araçlarının kullanımı: Öğretim araçlarının kullanımı, öğretme-öğrenme sürecini canlı, ilginç ve etkili bir hale getirmektedir.
4. Program dışı etkinliklerin kullanımı: Program dışı etkinlikler, belirli konuların öğretilmesinde ve belirli becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin hikâye anlatma, şiir okuma, dramatizasyon ve münazara dil becerilerinin öğrenilmesinde oldukça önemlidir.

E. Çevreyle ilgili faktörler:

1. Doğal çevre: Öğretme-öğrenme ortamında ışık ve az gürültünün, temiz hava koşullarının düzenlenmesi gerekir. Bunların yokluğunda çocuklar yorulabilir ve bu durum öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir.
2. Sosyal çevre: Çocukların aile, toplum, okul gibi her yerde uygun sosyal ve eğitim ortamına sahip olması öğretme-öğrenme süreçlerinde etkili olmaktadır. Bu ortamlardan herhangi birinin uygun olmaması ise öğretme-öğrenme sürecini daha az etkili hale getirmektedir.
3. Öğretme ve öğrenme zamanı: Öğrenmeyi öğretme dikkate alındığında, zaman en önemli faktördür. Örneğin sıcak ülkelerde öğrenme için sabah vakti uygun bir zamandır.
4. Yorgunluk ve dinlenme: Yorgunluğun, öğretmen ve öğrencilerin düzgün bir biçimde çalışmasına izin vermediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle okul ders programları düzenlenirken zor konuların kolay konulardan önce ele alınmasına, zor bir konudan sonra kolay bir konuya yer verilmesine ve arada teneffüs olmasına dikkat edilmelidir.

2.3.1. Ergenlik Döneminde Öğrenme

İnsan yaşamı boyunca büyür ve değişir. Ancak erken ergenlik döneminde bu değişimin hızı özellikle belirginleşmektedir. Bu değişiklikler memnuniyetle karşılanırken aynı zamanda biraz rahatsız edici de bulunabilmektedir. Ergenlerin gelişimi genler, aileler, arkadaşlar, mahalleler ve toplumdaki değerler gibi pek çok şeyden etkilenebilmektedir. Ergenlik döneminde uzmanların çoğu bireylerin "öfkeli hormonları" tarafından kontrol edildiği düşüncesinin abartıldığına inanmaktadır. Bununla beraber, bu yaş aralığında ruh hali değişimleri, somurtkanlıklar, mahremiyet arzusu ve çabuk öfkelenme gibi duygu değişimleri

meydana gelebilmektedir. Ayrıca bazı durumlar ergenlerin aşırı endişelenmesine yol açabilmektedir. Bunlar (Spellings, 2005);

- Okul performansları
- Görünümleri, fiziksel gelişimleri ve popülerlikleri
- Ebeveynlerden birinin ölümü
- Okulda zorbalığa maruz kalmak
- Okulda şiddet
- Arkadaş yoksunluğu
- Açlık ve yoksulluk
- İyi bir iş bulamamak
- Ebeveynlerinin boşanması veya ölümü şeklindedir.

Ergenlik döneminde bilişsel değişiklikler de meydana gelmektedir. Bu dönemdeki çoğu genç düşünme, akıl yürütme ve öğrenme biçimlerinde büyük sıçramalar yaşamaktadırlar. Daha küçük çocukların varlıkların gerçek olduklarına ikna olmaları için görmeleri ve dokunmaları gerekir. Ancak ergenlik dönemindeki bireyler göremedikleri, dokunamadıkları varlıklar ve fikirler hakkında düşünebilir hale gelmektedirler. Problemleri daha iyi düşünebilir, farklı bakış açılarının veya eylemlerin sonuçlarını görebilirler. Ne olduğunu değil ne olabileceğini düşünebilirler. Örneğin, altı yaşındaki bir çocuk gülen insanı mutlu, ağlayan insanı üzgün zannederken 14 yaşındaki bir çocuk, üzgün bir kişinin gerçek duygularını saklamak için gülümsediğini ifade edebilir. Bilişsel değişiklikler, gençlerin okulda daha ileri seviyede ve karmaşık olan materyalleri öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Ergenler bu dönemde bilgi edinmek, uygulamak ve bir dizi fikir ya da seçeneği değerlendirmek için istekli hale gelmektedirler (Spellings, 2005).

Ergenlik, istek, ilgi ve ihtiyaçların çok çeşitli olabileceği bir yaş dönemi olmakla birlikte bu dönem öğrenme motivasyonunun artmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin ve ergenlerin öğrenme etkinliklerinin bağlı olduğu sosyal güdüler, diğer insanlarla etkileşime girme ihtiyaçlarıyla ayrılmaz bir biçimde bağlantılıdır. Bu güdüler eğitim faaliyetinin özüyle değil, ona yakın olan yardımcı faktörlerle ilgilidir ve ergen öğrenimi için ciddi bir itici güç görevi üstlenmektedir. Bu tür bir motivasyon ve cesaretlendirme, ergenlerin öğrenmeye olan ilgileriyle birlikte diğer öğrenme faaliyetlerine motivasyonlarını sağlayacak şekilde desteklenmelidir. Öğretmen, sınıftaki öğrenme etkinlikleri için gerekli motivasyonu

oluşturduğunda, mevcut ihtiyaçları dikkate alarak çalışmalar ortaya koyduğunda öğrencinin öğrenmeye olan ilgisi de sabitlenmiş olur. Çünkü zorlayarak bilgiye karşı olumlu bir tutum oluşturmak mümkün değildir. Bu nedenle öğrenciler, önlerine çok önemli ve geniş kapsamlı bir hedef belirleyip, ona nasıl ulaşılacağının adım adım açıklanmasıyla motive edilebilir. Bilgi için olumlu bir motivasyon, motivasyonun ortaya çıkması, istikrar, öğrencilerin ve ergenlerin bilimin temellerine, kişiliğin gelişimine hâkim olması başarının anahtarıdır. O halde bir çocuğun motivasyonunu azaltabilecek unsurlar şöyle sıralanabilir (Abdulla ve Alisher, 2022):

1. Sevgi eksikliğinin çocuğun gelişimini engellemesi
2. Okulda veya evde olumsuz psikolojik ortamın etkileri
3. Çocuğun zorlukların üstesinden nasıl geleceğini bilmemesi
4. Dikkat dağıtıcı unsurların çokluğu
5. Yetişkinlerin otoriter konumu
6. Çocuğun sınıfıyla olan istikrarsız ilişkisi
7. Belirsiz öğrenme faaliyetleriyle birlikte bilgiyi kendi kendine edinmeyle ilgili bilgi eksikliği

Her bir duygu, bilişsel süreçleri, fizyolojik tepkileri ve etkileyici davranışları motive ederek, bireyin tehlikeden kaçmak, yakın sosyal bağlar geliştirmek, sürdürmek, sosyal ve ahlaki ihlallerden kaçınmak gibi belirli hayatta kalma sorunlarına uyumlu bir şekilde yanıt vermesine yardımcı olur. Keltner, Moffitt ve Stouthamer (1995) tarafından dışlanma ve içselleştirme sorunları olan ergenlerle interaktif bir IQ testine katılmaları esnasında yüz ifadeleri kodlanmıştır. Dışlanma sorunu olan ergenlerin daha yüksek oranda öfke ifadeleri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başarı üzerine yapılan psikolojik araştırmalar ise çalışan bellek, zekâ ve problem çözme stratejileri gibi birtakım bilişsel faktörlerin önemine odaklanmıştır. Duygular gibi bilişsel olmayan değişkenler ihmal edilmiştir. Epistemik duygular, yeni bir görev karşısında şaşkınlık yaşamak gibi bilişsel problemler tarafından tetiklenen duygulardır. Örneğin, zihin karışıklığı, hayal kırıklığı veya bir sorun çözüldüğünde sevinmek gibi. Epistemik duygular yeni, rutin olmayan içeriklerin öğrenilmesinde önemlidir. Ayrıca epistemik duygular, öğrenme materyallerinde, derslerle ve sunulan konularla ilgilidir. Örneğin, bir romanda canlandırılan karakterlerden birinin kaderiyle empati kurmak, tıbbi sorunlarla uğraşırken tiksinti ve kaygı duymak, bir sanat dersinde tartışılan bir resimden keyif almak gibi. Son olarak ise sevgi, kıskançlık, şefkat,

sempati, hayranlık, öfke, küçümseme veya sosyal kaygı sosyal duygulardır. Bu duygular öğretmenlerin ve öğrencilerin arasındaki etkileşimlerin yanı sıra grup öğreniminde de önemlidir (Pekrun, 2017). Sosyal duygusal gelişim, çocuğun duygularının kontrolünü sağlaması, kendini ifade edebilmesi hem çevresi hem de kendisiyle barışık ve uyum halinde olabilmesidir. Aileden sonra uygun olan toplumsal davranışların kazandırılabileceği en uygun ortam olan okullarda da duygusal, sosyal ve akademik ihtiyaçların doyum halinde karşılanmaya çalışılması önem kazanmaktadır. Bu açıdan çocukların sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesi, okul başarılarının artmasında, olumlu ve güçlü arkadaşlık ilişkileri kurmalarında, aile içerisindeki ilişkilerinin güçlenmesinde önemlidir. Öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinde meydana gelen bu gelişmeler, sosyal-bilişsel becerilerinin gelişmesine bağlı olarak saldırgan davranışlarının azalmasını sağlarken, uzlaşma, iş birliği ve paylaşma gibi olumlu tutumların da artmasını sağlayacaktır. Ergenliğin başlangıcı olan 12-14 yaş aralığında duygularını anlama, ifade etme, yönetme gibi yönlerden bireylerin eğitilmesi; sosyal, kişisel yeteneklerini yaşamın her alanında uygulamada başarılı olan, motivasyonu yüksek, yaşama iyimser gözlerle bakan, çevresine ve kendisine duyarlı bir neslin meydana gelmesi açısından önemli görülmektedir (Durualp, 2014). Bugün öğrenciler günlük yaşamları, gelecekleriyle ilgili daha yüksek derecede belirsizlik, baskı ile karşı karşıya kaldıklarından, birçoğu kendilerini güvensiz, haklarından mahrum edilmiş, hayal kırıklığına uğramış ve hatta korkmuş hissetmektedirler. Bir okul güvenli, çekici bir yer olmadığında, çatışma halinde olan ya da saygısızlık içeren ifadelerle çevrelenmiş yetişkinler ve gençlerle dolu olduğunda, öğrenme için gereken dikkat, enerji dağılmakta veya başka yöne çevrilmektedir (Elias, O'Brien ve Weissberg, 2006). Örneğin; Kiuru, Leskinen, Nurmi ve Salmela-Aro (2011) tarafından öğrenme güçlüğünün depresif semptomlarda rol oynayıp oynamadığını incelemek için 658 Finli ergenle yapılan çalışmada, öğrenme güçlüklerinin olası depresif semptomları yordadığı ve öğrenme güçlüğünün öğrencilerde yüksek bir yetersizlik düzeyini öngördüğü, bu durumun ise depresif davranışlarda daha büyük bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Öğrenilenlerin Transferi

Transfer belli bir seviyede yapılan öğrenmenin sonrasında öğrenilecek olanları kolaylaştırmasıdır (Seven ve Engin, 2010). Önceden karşılaşılmamış bir duruma nasıl tepki gösterileceğini ne belirlemektedir? Bu sorunun yanıtı Thordike'a göre daha önceden karşı karşıya kalınan bir duruma gösterilen tepki gibi tepki vermektir. Benzer ve benzer olmayan

durumun arasında bulunan öğrenmenin transferi iki durum arasındaki ortak unsurların sayısı tarafından belirlenmekte ve "özdeş ögeler kuramı" olarak adlandırılmaktadır. Bu kurama göre yeni durumda en baştaki duruma ait olan yeterli düzeyde öge bulunuyorsa aynı tepki gösterilecektir. Formel disiplin, insan zihnini dikkat, akıl yürütme, karar verme ve hafıza gibi birtakım yetilerden meydana geldiğini savunan psikoloji alanına dayanmaktadır. Bu yetilerin tekrar yoluyla güçleneceğine inanılmıştır. Bu nedenle hafıza ve akıl yürütme fonksiyonlarını güçlendirdikleri için Latince, matematik çalışmaları desteklenmiştir. Eğitimde bu "zihin kası" olarak tanımlanmaktadır. Çünkü insanların kasları nasıl egzersizle güçleniyorsa zihin de pratik yaparak güçlenmektedir. Dolayısıyla böyle bir durum okulda problem çözerken sıkıntı yaşayan çocuğun okul dışında problem çözebilecek yeterliğe ulaşabileceği düşüncesini desteklemiştir (Olson ve Hergenhan, 2016).

Öğrenmenin transferi karmaşık bir süreçtir. Deneysel çalışmalar yapan psikologlar yüzyılın başından beri transferin varlığını kanıtlama çabasında olmuşlardır. Gözlem ve ölçüme odaklanan erken dönem davranışçı kuramlar, davranışın dış bir etken tarafından etkilenebileceğini veya şekillendirilebileceğini ortaya koymuştur. Örneğin, belirli bir uyaran, laboratuvar kontrollü koşullarda test edilen hayvanlarda belirli bir tepkiye neden olabilir. Deneysel kanıtlar ise bir eğitim aşamasında meydana gelen tepkilerin, orijinal öğrenme durumlarına çok benzeyen bir deney görevine taşındığını göstermiştir (Macaulay ve Cree, 1999). Öğrenme transferleriyle ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1. Dikey ve yatay transfer: Gagne (1965), öğrenmenin dikey ve yatay transferi arasında bir ayrım yapmıştır. Dikey transfer, bir beceri ile bilgi parçasının üst düzey bir beceri ya da bilgi parçasının kazanılmasına doğrudan katkıda bulunduğunda gerçekleşir. Örneğin, sayılarla çarpma ve çıkarma işlemi yapabilen bir öğrenci, bölme becerisinde, çarpma ve çıkarma işleminde yetkinleşmemiş bir öğrenciden daha hızlı yetkinleşecektir. Tarihsel olarak bakıldığında dikey transfer hem eğitimcilerin hem de psikologların yoğun biçimde ilgisini çekmiştir. Psikologlar, dikey transferin meydana geldiği koşulları (ve bazen altta yatan süreçleri) belirlemekle, eğitimciler ise dikey transferin meydana gelmesini sağlamak için öğretimi organize etmek ve düzenlemekle ilgilenmişlerdir. Yatay transferin göreceli olarak ihmal edildiği ifade edilebilir. Bunun nedenlerinden biri, transfer problemlerini incelemek için tarihsel olarak baskın olan teorik bakış açısının, yatay transferi analiz etmeye uygun olmamasıdır. Yatay transferin göz ardı edilmesinin

bir başka nedeni ise eğitimcilerin, okulda öğrenilen becerilerin gerçek yaşam görevlerine aktarılıp aktarılmamasını belirlemekle fazla ilgilenmemiş olmalarıdır (Royer, 1979).

2. Özgül (spesifik) ve özgül olmayan transfer: Özgül transfer, orijinal öğrenmedeki uyarıcı unsurlar ile transfer öğrenmedeki uyarıcı unsurlar arasında açık benzerliğin olduğu bir durumu içermektedir. Sözcüklerin ve deyimlerin imlası veya fonolojisinde olduğu gibi uyarıcı ögeler açık bir şekilde tanımlanabilir veya benzerlik, iki öğretim olayı arasındaki anlam benzerliğinde olduğu gibi daha az belirgin olabilir. Özgül olmayan transfer, orijinal olarak öğrenilen görevde ve transfer görevinde belirgin olarak paylaşılan uyarıcı unsurların olmaması açısından özgül transferden farklıdır (Royer, 1979).
3. Tam ve mecazi transfer: Tam bir becerinin veya biraz bilginin yeni bir öğrenme görevine aktarılmasını içermektedir. Örneğin, bir kişi seçim kurulunun işleyişi hakkındaki bilgisini, 1876 başkanlık seçimlerinde Samuel Tildcn'in Rutherford Hayes'e yenilmesiyle ortaya çıkan soruna doğrudan uygulayabilir (Hayes daha az oy almıştır). Gerçek aktarımın aksine, mecazi transfer, tam bir becerinin veya biraz bilginin uygulanmasını içermez. Bunun yerine mecazi transfer, yaşamla ilgili bilginin bir kısmının belirli bir sorun veya konu hakkında düşünmek veya öğrenmek üzere bir araç olarak kullanılmasını içermektedir. Mecazi transferin en net örnekleri metafor ya da teşbih gibi figürel dilin kullanımında bulunabilir. Örneğin, *"Ansiklopediler altın madenidir"* veya *"İnsan bir bilgisayar gibidir"* şeklinde cümleler kurulduğunda, dinleyiciden cümlenin ima ettiği şey hakkında sahip olduğu yaşam bilgisini ve cümlenin konusunu anlamak veya düşünmek için bir araç olarak kullanması istenir (Royer, 1979).
4. Yakın transfer ve uzak transfer: Yakın transfer, genellikle transfer olayı için uyaran kompleksinin, orijinal öğrenme olayı için uyaran kompleksine çok benzer olduğu bir durumu ifade etmektedir. Uzak transfer ise genellikle transfer olayı için uyaran kompleksinin orijinal öğrenme için uyaran kompleksinden biraz farklı olacağı durumu ifade etmektedir (Royer, 1979).

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenmenin her yerde gerçekleştiği ifade edilebilir. Günlük yaşamla ilgili aktiviteler gerçekleştirilirken tutum geliştirebilir, zihinsel beceriler öğrenilebilir ve yeni fiziksel beceriler kazanılabilir. Öğrenme bir olay değil bir süreç olmakla birlikte beynin yapısındaki sürekli bir büyüme ve değişimdir (Hoque, 2016). Bir grup bilim insanı, öğrenmeyi değerlendirmenin daha iyi yollarını düşünmek amacıyla 1949'dan başlayarak 1953'e kadar

sık aralıklarla bir araya gelmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin eğitim sürecinde değiştiklerini gösterebilecek öğrenme çıktılarının belirlenmesi ve bir program oluşturmak için kuramsal bir çerçevenin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu amaç doğrultusunda kabul görmüş olan psikolojik ilke ve kuramlarla kavramları kesin olarak tanımlamaya çalışmışlardır (Dettmer, 2005). Fazla sayıda ve farklı elemanlardan meydana gelen bir kitleyi tanımlayabilmek için özel yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Örneğin, on binlerce ciltlik esere sahip bir kütüphanede hangi kitapların yer aldığı rastgele bir yaklaşımla belirlenemez ya da oldukça zor belirlenebilir. Ancak bu kütüphanede bulunan kitaplar birbirleriyle ilişkilerine bağlı olarak gruplandırıldığında daha verimli ve etkili bir yol tutulmuş olur. Bu örnekte olduğu gibi eğitimin hedefleri tespit edilirken de birbirleriyle olan ilişkileri dikkate alınmaktadır (Ekiz, 2014).

Bloom ve ekibi (1956) tarafından yürütülen bir projede eğitim hedeflerine ilişkin taksonominin oluşturulmasına karar verilmesindeki temel amaç program geliştirme uzmanları ve eğitim çalışanları arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktır. Etimolojik açıdan taksonomi kelimesi, Yunanca "yasa" anlamına gelen "nomos'tan türetilmiş olup düzenleme veya ayırma anlamına gelmektedir. Dolayısıyla taksonomi "düzenleme ve ayırma yasaları" şeklinde anlaşılabilir (Enghoff, 2009). Eğitimde birçok taksonomi bulunmaktadır. Her taksonomi insanı ve aynı insanın gelişme sürecini tanımlanmaktadır. Taksonominin amaçlarından biri, içerisinde eğitim hedeflerini tartışmanın daha kolay olduğu genel geliştirme sürecini daha küçük parçalara ayırmaktır (Lynch, Russell, Evans ve Sutterer, 2009). Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yayınlanan "Eğitsel Hedeflerin Taksonomisi'nin oluşturulmasının amaçları şöyle sıralanmıştır (Simpson, 1965):

1. Program ve değerlendirme problemleriyle uğraşan öğretmenlere, uzmanlara, yöneticilere ve araştırma görevlilerine problemlerini büyük bir titizlikle tartışmalarına yardımcı olmak
2. Program geliştirme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgi alışverişini kolaylaştırmak
3. Bir programa dahil edilebilecek hedef türleri önerisinde bulunmak
4. Program geliştirme uzmanlarının hedefleri belirlemesine yardımcı olmak amacıyla öğrenme deneyimlerini planlayarak ve değerlendirme aracı hazırlayarak süreci kolaylaştırmak

Geleneksel değerlendirme açısından ele alındığında bir hedefin taksonomi tablosunda doğru bir biçimde sınıflanmış olması, o hedefin değerlendirilmesi sürecinde uygun olan görevlerin neler olabileceğine yönelik ipuçları oluşturmaktadır. Bu genel yapıya ilişkin bilgi sahibi olan bir öğretmen ise daha fazla değerlendirme görevi belirleyerek bunlarla ilgili hazırlıklar yapabilir. Böylelikle değerlendirmede kullanılmış görevlerin bütünlüğü korunarak öğretim ve değerlendirme arasındaki uyum güçlendirilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Eğitimde taksonominin kullanılması, öğretmenlerin eğitim planlarında belirli davranışların vurgulanmasına ilişkin bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olabilir. Bu sebeple bir öğretmen, herhangi bir öğretim ünitesinin hedeflerini sınıflandırırken, hatırlama veya anlama kategorilerinden hangisine uygun olduğunu görebilir. Ayrıca taksonomi kategorilerini incelemek ve bu bilginin uygulanması, bilginin kullanıldığı durumların analiziyle ilgili bazı hedeflerin dahil edebileceği kanaatini oluşturabilir. Örneğin, bazı öğretmenler öğrencilerinin "gerçekten anlamaları" gerektiğine inanırken, bazı öğretmenler öğrencilerinin "bilgiyi içselleştirmelerini" bazıları ise öğrencilerinin "özünü kavramasını" istemektedir. Bloom taksonomisinde duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanların sınıflandırması yer almaktadır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Bilişsel alan bilgi, yetenek, becerileri (Lynch vd., 2009), bilginin hatırlanması, tanınması ve entelektüel yetenekler ile becerilerin geliştirilmesine yönelik hedefleri içermektedir. Bilişsel alan program geliştirme çalışmalarının çoğunun yapıldığı ve hedeflerin en açık tanımlarının öğrenci davranışlarının tanımları olarak ifade edildiği alandır. Taksonominin ikinci kısmını duyuşsal alan oluşturmaktadır. Duyuşsal alan tutum, ilgi ve değerlerdeki değişiklikler (Bloom vd., 1956) ile bunların içselleştirilmesini kapsamaktadır (Lynch vd., 2009). Ancak bu alanla ilgili hedeflerin belirlenmesinde bazı problemlerle karşılaşılabilmektedir. Çünkü duyuşsal alana uygun olan davranışları tanımlamak zor olduğu gibi içsel veya gizil olan duygular gözlenebilir davranışlar kadar önemlidir. Taksonominin üçüncü alanı ise motor becerileri alanıdır (Bloom vd., 1956). Taksonominin bilişsel ve duyuşsal alanlarının yazarı Bloom (1956) olarak görülürken; psikomotor alanda Simpson (1972) ve Dave (1975) olmak üzere iki farklı yazar bulunmaktadır (Hoque,2016). Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1. Bilişsel alan

1950'lerin ve 1960'ların bilişsel devrimi "bilgi edinme olarak öğrenme" şeklinde yeni bir metaforu vurgulamıştır. Alanda yapılan laboratuvar araştırmalarının odağı, hayvanlar

üzerinde tepkilerin güçlendirilmesi ve zayıflamasından uzaklaşarak insan öğrenmesine, bilgi edinmeye doğru kaymıştır. Bu yeni bilişsel metafor kapsamında öğrenen bir bilgi işlemcisi, öğretmen ise bilginin dağıtıcısı haline gelmiştir. Bu bilişsel model davranışçı kuramda göz ardı edilen içsel faktörleri, öğrenenlerin özelliklerini, öğrenme süreçlerini ve öğrenme çıktılarını kapsamıştır. Bilişsel modelde öğrencilerin ilgili bilgileri seçip, bu bilgileri tutarlı bir bütün halinde düzenleyip, bu bilgileri bütünleştirdikleri zaman anlamlı öğrenmenin gerçekleşmiş olduğu kabul edilmektedir (Mayer, 1992). Örneğin, Becky adında bir öğrenci fen bilgisi kitabındaki elektrik devresiyle ilgili olan kısmı oldukça dikkatli bir şekilde hiçbir kelimesini kaçırmadan okuyup, önemli olan kavramları da ezberler. Okuduklarını hatırlaması Becky'den istendiğinde bunları hemen hatırlamakta ancak öğrenmiş olduklarını bir problemin çözümünde kullanması istenildiğinde bunu yapamamaktadır. Çünkü bilgilerini yeni durumlar için transfer edememekle birlikte okumuş olduğu bilgileri de anlamamıştır. Ancak aynı durum Carla adlı öğrenci için söz konusu olduğunda okuduklarından anlam çıkararak okuduğu için bilgilerini bir problemi çözerken rahatlıkla kullanabilmekte ve transfer edebilmektedir. Dolayısıyla burada anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği ileri sürülebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bilişsel alan, yoğun olarak zihinsel süreçlerle ilgili öğrenme becerilerini kapsamaktadır. Bilişsel alandaki öğrenme süreçleri bilgiyi işleme, anlayış oluşturma, bilgiyi uygulama, problem çözme ve araştırma yürütmeyi içeren bir beceri hiyerarşisini kapsamaktadır. Bloom taksonomisinde bilişsel yapının bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı düzeyi bulunmaktadır (Bloom vd., 1956). Orijinal Bloom taksonomisinin yapısına Tablo 2.2'de yer verilmiştir (Krathwohl, 2002).

Tablo 2.2. Orijinal Bloom Taksonomisi

Orijinal Bloom Taksonomisi
1. Bilgi
1. Bir alana özgü bilgi
1.1.1. Terminoloji bilgisi
1.1.2. Olgular bilgisi
1.2. Bir alanla başa çıkma ve araçların bilgisi
1.2.1. Sözleşmeler bilgisi
1.2.2. Eğilimler ve sıralamalar bilgisi
1.2.3. Ölçütlerin bilgisi
1.2.4. Yöntem bilgisi
1.3. Tümeller ve soyutlamalar bilgisi
1.3.1. İlkeler ve genellemeler bilgisi
1.3.2. Kuramlar ve yapıların bilgisi
2. Kavrama
2.1. Çevirme

Tablo 2.2. (devam) Orijinal Bloom Taksonomisi

2.2. Yorumlama
2.3. Öteleme
3. Uygulama
4. Analiz
4.1. Ögelerin analizi
4.2. İlişkilerin analizi
4.3. Örgütleme ilkelerinin analizi
5. Sentez
5.1. Benzersiz bir iletişimin üretimi
5.2. Bir plan ya da önerilen bir işlemin üretimi
5.3. Birtakım soyut ilişkilerin türetimi
6. Değerlendirme
6.1. İç kanıtlar bakımından değerlendirme
6.2. Dış kanıtlar bakımından değerlendirme

Bloom'un taksonomisi, süreç becerilerinden ziyade kazanım düzeylerini açıklamaya odaklanmış ve öğrencinin bir seviyeden diğerine ilerleme biçimini önemli oranda ele almamıştır. Taksonomin altı basamağına ilişkin açıklamalara ve davranış odaklı bazı fiillere aşağıda yer verilmiştir (Hoque, 2016; Oliva ve Gordon, 2018):

1. Bilgi: Bilgi, verileri ya da bilgileri hatırlama yeteneğidir. Örneğin, bir çocuğun İngiliz alfabesini ezberinden okuması gibi. Bilgi basamağına; tanımlar, belirtir ve söyler fiil örnekleri olarak verilebilir.
2. Kavrama: Bilinen şeyin, anlamını anlama yeteneğidir. Örneğin, bir öğretmenin bir kuramı kendi cümleleriyle anlatması gibi. Kavrama basamağına; çevirir, açıklar ve yeniden kurar fiil örnekleri olarak verilebilir.
3. Uygulama: Bir soyutlamayı ya da bir bilgiyi yeni bir durumda kullanma becerisidir. Örneğin, stajyer bir hemşirenin öğrenmiş olduğu bilgileri kendisinde uygulaması, psikoloji dersinde hastalarla konuşması gibi. Uygulama basamağına; uygular, kullanır ve çözer fiil örnekleri olarak verilebilir.
4. Analiz: Olguları ve düşünceleri ayırt etme yeteneğidir. Örneğin, bir avukatın suçlunun mantık hatalarını fark ettikten sonra davayı kazanması gibi. Analiz basamağına; kıyaslar, analiz eder ve karşılaştırır fiil örnekleri olarak verilebilir.
5. Sentez: Yeni bir anlam veya bir model oluşturmak amacıyla farklı ögeleri, kavramları bütünleştirme becerisidir. Örneğin, bir terapistin biofeedback, destek grup terapisi ve yogayı birleştirmesi, hastaları için bir bakım planı hazırlaması gibi. Sentez basamağına; geliştirir, tasarlar ve planlar fiil örnekleri olarak verilebilir.

6. Değerlendirme: Değerlendirme, düşüncelerin önemi hakkında kanaatlerde bulunma yeteneğidir. Örneğin, bir iş insanının ürün satmanın en iyi, en verimli yolunu seçmesi gibi. Değerlendirme basamağına; yargılar ve değerlendirir fiil örnekleri olarak verilebilir.

Bir eğitim programı hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olmak üzere dört ögeden meydana gelmektedir. Bu ögeler arasında dinamik bir ilişki bütünlüğü bulunmakta ve bir ögede meydana gelen değişiklik diğer ögeleri de etkilemektedir. Hedefler, programın diğer ögelerine başlangıç noktası oluşturması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Hedeflerin belirlenmesinde yol gösterici, kolaylaştırıcı olması açısından 1950-60'lı yıllarda kendini gösteren taksonomiler tüm dünyada ilgi görmüş ve birtakım eleştirilere rağmen vazgeçilemez hale gelmişlerdir (Bümen, 2006). Taksonomide kategoriler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. Ayrıca kümülatif bir yaklaşım izlenmiştir (Krathwohl, 2002). Bloom'un eski bir öğrencisi olan Lorin Anderson tarafından 1990'larda taksonomi revize edilmiştir (Sadeghı ve Mahdıpour, 2015). Çünkü uygulamalar sonucunda Bloom taksonomisi artık tartışılmaya başlanmış ve bu tartışmalar çerçevesinde taksonomi "hayal kırıklığı yaratacak kadar körelmiş bir araç" olarak tanımlanmıştır. Bloom'un taksonomisine yöneltilen başlıca eleştiri ise taksonominin eğitimin hayati bir bileşeni olan yaratıcı düşünmenin gelişiminin ihmal edilmesi yönünde olmuştur (Ormell, 1974). Ayrıca öğretmenlerin eğitim sürecinde hem çok sayıda hedefle hem de muğlak ifadelerle karşılaşması nedeniyle anlamayı kolaylaştıracak bir sınıflama yaklaşımına ihtiyaç duyulmuştur. Örneğin kuşlar, memeliler, sürüngenler vb. kategorilerinden meydana gelen bir sınıflama yaklaşımının düzenleme biçiminde omurganın varlığı ve yeri, vücut özellikleri, doğumu, yavrunun bakımı yer alacaktır. Burada ise bir memeliyi memeli yapan nedir? Memelerin solunum yoluyla havadan oksijen aldıkları ve yavrularının bakımıyla ilgilendikleri, diğer hayvanlardan daha gelişmiş olan bir beyne sahip oldukları gibi bilgiler elde edilir. Örneğin, bu bilgilere ek olarak "hyrax" adlı bir memeli olduğuna dair başka bir bilgi elde edildiğinde, canlılar sınıflamasındaki yerinden faydalanılarak onun hakkında da bazı bilgiler elde edilebilir. Kısacası zürafanın bir memeli olduğu ifade edildiği zaman zürafa ile "hyrax'lar arasında bazı ortak özelliklerin olduğu anlaşılabilir Taksonomi özel olan bir sınıflama yaklaşımıdır. İlk haliyle tek boyutlu olan bu sınıflama yapısı güncellenmiş haliyle iki boyutludur. Bu boyutlardan biri bilişsel süreç diğeri ise bilgi boyutudur. Bilişsel süreç boyutunda hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma yer alırken;

bilgi boyutunda olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi yer almaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014). Yenilenmiş taksonomiye ise Tablo 2.3'te yer verilmiştir (Tutkun ve Okay, 2012).

Tablo 2.3. Yenilenmiş Taksonomi

Bilgi Birikimi Boyutu	1	2	3	4	5	6
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi yenilenmiş sınıflamada, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki farklı boyut yer almaktadır. Bu boyutlar birbiriyle ilişkilidir. Bununla birlikte bir öğrenci, bilişsel süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutunda bulunan dört tür bilgiyi de kullanabilmektedir. Bilgi boyutu orijinal taksonomide yer alan bilgi basamağının alt basamaklarıyla benzerlik göstermekte olup daha çok kazanımların ad öbekleri veya isim boyutunu ifade etmektedir. Bilgi boyutunun dört ana alt boyutuna ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir (Anderson, 2005; Anderson ve Krathwohl, 2014; Flavell, 1979; Pintrich, 2010; Tutkun ve Okay, 2012):

1. Olgusal bilgi: Akademik uzmanların alanlarıyla ilgili olarak iletişimlerde, ilgili bilgileri anlamalarında ve sistemli bir biçimde organize etmeye çalışırken kullandıkları tüm ögelerde kendini göstermektedir. Olgusal bilgi, öğrencilerin bir disiplin alanını tanımaları veya bu alandaki herhangi bir problemi çözebilmeleri amacıyla öğrenmeleri gerekli olan temel ögeleri kapsamaktadır. İlişkilendirilmiş olan simgeler veya önemli bilgilerin aktarılmasını sağlayan "simge dizileri" dir. Olgusal bilgi, belirli bir konu için bilinmesi gereken terminoloji, ayrıntılar ve ögelerden meydana gelmektedir. Örneğin, bir şeyin nasıl adlandırılacağını bilmek olgusal bir bilgidir. Olgusal bilgi; terimlerin bilgisi ve özel ayrıntı ile ögelerin bilgisi olmak üzere iki alt gruba ayrılmaktadır.

2. Kavramsal bilgi: Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi ile daha karmaşık bir biçimde organize edilmiş olan bilgi formları arasındaki ilişkilerin bilgisini kapsamaktadır. Şemalar, zihinsel modeller veya değişik bilişsel psikolojik modellerde ima edilen ve açık olarak belirtilen modelleri içermektedir. Bu modeller ve şemalar, belirli bir konu alanına ilişkin organizasyonun nasıl yapıldığı, yapılandırıldığı, farklı bilgi parçacıklarının birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiği, bunların işlevselliği hakkında bireylerin sahip olduğu bilgileri ifade etmektedir. Kavramsal bilginin; sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi, kuram, model ve yapılar bilgisi olmak üzere üç alt grubu bulunmaktadır.
3. İşlemsel bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağını veya yapıldığını içermektedir. İşlemsel bilgi teknikler, yöntemler, algoritmalar ile becerileri de kapsamaktadır. Aynı zamanda, uygun yöntemin (tekniğin vb.) ne zaman kullanılacağını belirlemek için kullanılan kriterleri de bünyesinde barındırmaktadır. İşlemsel bilginin; alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi, alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi, uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağının belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi olmak üzere üç alt grubu bulunmaktadır.
4. Üstbilişsel bilgi: Bilişle ilgili bilgi ve bununla birlikte bireyin kendi bilişinden haberdar, bilgi sahibi olmasıdır. Üstbilişsel bilgi, bir yetişkinin veya bir çocuğun bilişsel varlıklar olarak insanlarla ve onların birtakım bilişsel görevleri, eylemleri, hedefleri, tecrübeleriyle ilgili depolanmış bilgilerinin bir parçasıdır. Örneğin, öğrenciler bir ders kitabını okumak için farklı stratejileri kullanmalarıyla birlikte okudukça anlamalarını gözlemlemek ve kontrol etmek amacıyla stratejiler hakkında da bilgi sahibi olabilirler. Öğrenciler ayrıca kendi güçlü yönleriyle ilgili bilgi sahibi olarak bir sorumluluğu yerine getirmeyle ilgili görevi tamamlama motivasyonlarını da etkin hale getirebilirler. Üstbilişsel bilginin, birey, görev ve strateji olmak üzere üç temel kategorisi bulunmaktadır. Birey kategorisi, bilişsel işlemciler olarak bireyin hem kendisi hem de diğer bireylerin doğası hakkında inanabileceği her şeyi içermektedir. Bununla birlikte bireyler arası farklılıklar ve bilişin evrensellerine yönelik inançlar şeklinde alt kategorilere ayrılabilir. Görev kategorisi, bilişsel bir faaliyet esnasında bireye sunulan bilgilerle alakalıdır. Burada sunulan bilgiler fazla veya yetersiz, tanıdık ya da alışılmış olmayan, gereksiz veya yoğun bir biçimde hazırlanmış, kötü veya iyi organize edilmiş, ilginç veya sıkıcı, güvenilir ya da güvenilmez olup farklı hız düzeylerinde sunulabilir. Bu kategorideki üstbilişsel bilgi, bu tür değişimlerin bilişsel bir faaliyetin en iyi biçimde nasıl yönetilmesi gerektiğine ve ne

düzeyde başarılı olunabileceğine dair bir anlayışı kapsamaktadır. Strateji kategorisinde, hangi tür bilişsel faaliyetlerde hangi hedeflere ve alt amaçlara erişmede hangi stratejilerin etkili olabileceğine yönelik elde edilebilecek oldukça fazla bilgi bulunmaktadır. Öğrenciler genel olarak henüz öğrenmedikleri bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektiren yeni görevlerle karşı karşıya kalabilirler. Böyle durumlarda kendilerine yardımcı olması için sadece kendi becerilerine veya ön bilgilerine güvenemezler. Uzman kişiler tarafından bu süreçte öğrencilerin problem durumuna yönelik düşünmelerine ya da çözmelerine yardımcı olacak daha genel stratejiler kullanılmaktadır. Ancak öğrencilerin bu zorlu ve yeni görevler için öğrenme, düşünme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları beklenir. Örneğin, bir çocuk öğrenirken temel noktalara dikkat ederek, bunları kendi kelimeleriyle tekrarlayarak öğrenmenin en iyi yöntem olduğuna ve birçok bilgiyi saklayabileceğine inanmaya başlayabilir.

2. Duyuşsal alan

1967 yılında Amerika'da Milli Eğitim Bakanlığı ile Fen Bilgisi Öğretmenleri Derneği ve Washington Ulusal Fen Yöneticileri Derneği tarafından fen alanında lise son sınıf düzeyindeki öğrencilerinden beklenebilecek hedefler listesi geliştirip bunların uygulanabilirliğini araştırmak amacıyla ortaklaşa bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferansta katılımcı gruplara her öğrenci için fen eğitiminin amaçlarının ne olması gerektiği, amaçların davranışsal terimlerle nasıl ifade edilebileceği sorulmuştur. Çalışma sonucunda davranışsal hedeflerin tamamen bilişsel alana yönelik geliştirildiği ancak duyuşsal alana yönelik herhangi bir sürecin yürütülmediği fark edilmiştir. Bu konferanslara ek olarak, bu konuyu ele almak amacıyla fen bilimleri öğretmenlerinin de yer alacağı çeşitli konferansların planlanarak problemin daha geniş bir ölçekte ele alınmasına karar verilmiş ve zamanla duyuşsal alana ilişkin bir model ortaya çıkmaya başlamıştır. Duyuşsal alan, öğrenme ve değerlendirme sürecine ilişkin her bir görevin merkezinde bulunmakta olup uyaranlara ilişkin farkındalığın öğrenme sürecini başlattığı bilinç eşiğiyle başlamaktadır. Duyuşsal alan, uyaranla birlikte bireyin kişiliğinin bilişsel ve psikomotor yönleri arasında köprü oluşturmaktadır (Eiss ve Harbeck, 1969). Duyuşsal alan, duygularla birlikte bunların dışavurumunu da ifade etmektedir. Duygu kavramını tanımlamada yaşanılan güçlük duyuşsal alanda da belirsizlik olarak kendini göstermektedir. Yani duyuşsal alana ilişkin evrensel ve işlevselliği kanıtlanmış bir tanım bulunmamaktadır. Duygu, duyuşsal alanın özünde yer almaktadır. Çünkü duygunun; duygu, biliş ve davranış olmak üzere üç alt

bileşeni bulunmaktadır. Duygu kavramı bireyin deneyimlediği fizyolojik bir duyum olarak tanımlanırken (Brett, Smith, Price ve Huitt, 2003); duyuşsal kavramı duygu ve hislerin oluşturduğu alan olarak tanımlanmaktadır. Bir duygu oluştuğunda midede bir düğüm, hızlanan nabız ve dış uyaranlara karşı artan bir farkındalık şeklinde sinir sistemi aktive olmaktadır (McLeod, 2016). Duygular, genel olarak davranışın atfedildiği düşünsel nedenlerin mükemmel örnekleridir. Örneğin, insan korktuğu için kaçar, öfkesi nedeniyle saldırır ve üzüldüğü için depresyona girer. Bilim insanları "duyguda" nelerin meydana geldiğini araştırıp duyguları sınıflamaya çalışırken hem fizyolojik hem de ifade edici davranışlara odaklanmışlar ancak öfke ve korku gibi nispeten daha kaba olan duygular arasındaki farkları bile anlayabileceklerinden emin olamamışlardır. Bu nedenle duyguların adları, davranışın meydana gelme olasılığını etkileyen çeşitli koşullara bağlı olarak sınıflandırılmıştır. Bu durumda duyguları ifade eden kavramlar belirlenirken açlık, sevecen ve çekingen gibi sıfat biçimine bağlı kalınmıştır (Skinner, 1965).

Duygular karmaşıktır ve önceden tahmin edilemez (Pierre ve Oughton, 2007). Biliş, duyuma eşlik eden öznel düşüncelerdir. Beden duruşu, yüz ifadesi ya da çeşitli eylemler olabilen davranışlar hem duygularla hem de onlara eşlik eden bilişlerle ilgilidir. Duyuşsal alan duyguyla beraber fizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçleri içermektedir. Bununla birlikte bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularına yönelik farkındalığını, anlayışını, başkalarının duygularıyla kendi duygularını ilişkilendirme yeteneğini, duygunun gösterilme biçimini, duyguların yönetilmesi veya düzenlenmesi becerilerini de kapsamaktadır (Brett vd., 2003). Ayrıca bilişsel faaliyetler, bilginin işlenmesini ve anlamın yapılandırılmasını kapsamaktadır ve öğrenme çıktılarıyla doğrudan bağlantılıdır. Duyuşsal faaliyetler ise duygular, değerler ve hisleri kapsayarak öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarını belirlemelerine, öğrenme sorumluluklarını algılamalarına yardımcı olmaktadır. Duyuşsal alanın öğrenme çıktılarıyla dolaylı olarak bağlantılı olduğu ifade edilebilir (Boyle vd., 2007).

Duyuşsal alanla ilişkilendirilmiş en önemli kavramlar değer, tutum ve motivasyon başta olmak üzere inanç, ilgi, hayal gücü, duygu, algı, takdir, kaygı, ahlak ve etik, öz saygı, sosyal yeterlik, kişilik, memnuniyet, fikir, öz yeterlik, istek, fikir ve estetik, mizaç, eğilim, duyarlılık, davranış, güven, uyum, kendini geliştirme ve kontrol odağı şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca duyuşsal alanın oldukça geniş bir alanı kapsadığı ve sınırlarını belirlemenin oldukça zor olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Duyuşsal yapılar içerisinde belirli ilişkilerin var olduğu, alt düzeydeki duyuşsal yapıların üst düzeydekilerin ön koşulu

özelliğinde olduğu, duyuşsal öğrenmeler oluşurken aşağıdan yukarıya doğru bir hareketliliğin gerçekleştiği ve bireyin bir üst basamağa ulaşabilmesi bir önceki basamağı içselleştirmesi gerektiği görülmüştür. Duyuşsal alanı kavramsal açıdan daha iyi anlayabilmek için bazı araştırmacılar tarafından geliştirilen taksonomiler incelenebilir (Karagöl ve Adıgüzel, 2022). Krathwohl tarafından duyuşsal alanda eğitimin amaçları beş kategoriye ayrılmış ve bunlara aşağıda yer verilmiştir (Eiss ve Harbeck, 1969):

1. Alma: Duygu, duyguların farkındalığı ve seçici dikkati kullanma yeteneğidir (Hoque, 2016). Öğrenci bu düzeyde konunun, uyaranların, olayların farkında olup öğrenmeye istekli ve hazırdır. Dolayısıyla taksonominin daha ileri basamaklarına geçebilmek için öğrenci konuyla, olayla, uyaranla ilgili haberdar olmalı ve bunlara katılım göstermelidir. Çünkü öğrenci bilgi alamadığında, duyuşsal hiyerarşide ilerleme gerçekleşemez. Bu süreçte öğrenci yeni fikirlerle karşılaşarak bunları anlamak için çaba gösterir (Olatunji, 2014). Örneğin, bir arkadaşını dikkatle dinlemek, film izlemek, bir dersi dinlemek veya dalgaların kuma çarpmasını izlemek gibi (Hoque, 2016). Alma basamağına; katılır, sorar, kabul eder ve tanımlar fiil örnekleri olarak verilebilir (Syaiful, Ismail ve Abd Aziz, 2019). Duyuşsal alanın alma basamağı; farkında olma, almaya açıklık, kontrollü ve seçici dikkat şeklinde aşamalı olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır. Farkında olma basamağında, Türkiye'nin önemli problemlerinin farkında olmak gibi nesne veya olgulardan gelen uyarıcıların fark edilmesi vardır. Almaya açıklıkta, birey uyarıcılardan kaçmaz, onları reddetmez, aksine bu uyarıcılara doğru bir yönelme söz konusudur. Kontrollü seçici dikkat aşamasında ise bireyin haber, film ve müzik gibi televizyon programlarından dikkatini çeken birine odaklanması gibi birden fazla uyarıcı arasından biri veya birkaçı seçilebilir (Sönmez, 2015).
2. Tepkide bulunma: Öğrencinin aktif katılımı olarak nitelendirilebilir. Örneğin, bir grup tartışmasına katılmak, sunum yapmak veya yönergeleri takip etmek gibi (Hoque, 2016). Tepkide bulunma basamağına; yardım eder, onaylar, tartışır ve gerçekleştirir fiil örnekleri olarak verilebilir (Syaiful vd., 2019). Bu basamak, tepkide uysallık, tepkide isteklilik ve tepkide uyum olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Tepkide uysallıkta, uyarıcıya karşı herhangi bir direnç gösterilmez ve uyum sağlanmaya çalışılır. Tepkide isteklikte, birey bir zorlama olmaksızın gönüllü olarak tepkide bulunurken, tepkide doyumda ise birey doyuma ulaşacak davranışlar sergiler (Sönmez, 2015).

3. Değer verme: Bireyin bir kişi, olay, ders veya bir nesneye değer vermesi, diğerlerine göre bunları üstün tutması ya da tercih etmesi biçiminde davranış özelliklerini içermektedir. Değer verme düzeyinde öğrenciler bir dersi, diğerine göre takdir ve tercih ederler (Özkan, 2011). Bu düzey, basit kabulden daha karmaşık olan bağlılık durumuna kadar değişir. Örneğin, bir bireyin herhangi bir ekibin becerilerinin geliştirmesine yönelik istekliliği basit bir kabul içerebilirken daha karmaşık olan bir bağlılık düzeyi ve ekibin genel gelişimi adına sorumluluk almayı içerebilir. Ekip becerilerini geliştirmek amacıyla bir plan önermek gibi (Hoque, 2016). Değer verme basamağına; protesto eder, destekler, paylaşır ve raporlar fiil örnekleri olarak verilebilir (Syaiful vd., 2019). Değer verme, bir değeri kabullenmişlik, bir değeri yeğleyiş ve bir değere adanmışlık olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Bir değeri kabullenmede, birey sosyal olgulara karşı bir değer biçerek onlara belli bir dereceye kadar önem gösterir. Bir değeri yeğleyişte, değer yargılarından biri diğerine tercih edilerek, üstün tutulurken, bir değere adanmışlıkta birey bir değer için maddi ve manevi gücünü kullanabilir (Sönmez, 2015).
4. Örgütleme: Birey örgütleme basamağında duyuşsal alana ilişkin yeni örüntüler oluşturur. Daha önceki basamaklarda toplum veya başkaları tarafından oluşturulan değerleri kabullenmiş olan birey bu basamakta toplum, diğerleri ya da kendisinin oluşturduğu değerleri irdeler (Sönmez, 2015). Örgütleme basamağına; dengeler, düzenler, karşılaştırır ve sentezler fiil örnekleri olarak verilebilir (Syaiful vd., 2019). Örgütleme basamağının alt kategorileri, bir değerin kavramsallaştırılması ve bir değer sisteminin örgütlenmesidir (Bacanlı, 1999). Bir değerin kavramsallaştırılmasında, birey bu basamağa kadar kazandığı ve etkileşimi olan bütün değerleri ayrıştırarak inceleyebilir. Daha sonra kabullendiği değere yeni bir anlam katar ancak bu tamamen eskisinden farklı değildir. Yalnızca geliştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Bir değer sistemini örgütlemede ise birey kabullendiği veya benimsediği değer ya da değerleri irdeleyebilir, inceleyebilir. Bunun neticesinde bir senteze ulaşır ve yeniden bir sentez yaparak bu durumu yaşam boyu devam ettirebilir (Sönmez, 2015).
5. Nitelenmişlik: Değerlerin içselleştirilmesi olarak ifade edilebilir (Hoque, 2016). Bireyin bu basamakta sergilediği davranışlar onun karakterini yansıtmaktadır. Bir anlamda bireyin yaşamı boyunca oluşturduğu duyuşsal özellikleri nitelenmişlik basamağında tutarlı bir hale gelmiş, zenginleşmiş ve kapsam olarak da genişlemiştir (Sönmez, 2015). Diğer bir ifadeyle birey ayırt edici olduğu sürece değerleri içselleştirmiştir (Olatunji,

2014). Nitelenmişilik basamağına; dinler, saygı duyar, gözden geçirir ve sorgular fiil örnekleri olarak verilebilir (Syaiful vd., 2019). Nitelenmişlik basamağı genellenmiş örüntü ve nitelenme olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Genellenmiş örüntüde, birey kendine özgü olan değerlere göre davranışlar sergileyebilirken; nitelenmede, değerler bireyin kendisiyle özdeşleşmiş durumdadır (Sönmez, 2015).

3. Psikomotor alan

Simpson (1965) ve çalışma arkadaşları tarafından program materyallerinin geliştirilmesinde kullanılmak amacıyla psikomotor alanda eğitim hedeflerine yönelik bir sınıflandırma sistemine sahip olunmamasıyla ilgili ciddi bir eksiklik fark edilmiştir. Bu nedenle Simpson ve arkadaşları, psikomotor alanın eğitim için olduğu kadar ev ekonomisi, endüstriyel eğitim, tarım, müzik, işletme eğitimi, resim ve beden eğitimi alanlarında da gerekli olduğuna inanmış, mevcut olan iki eğitim hedefleri taksonomisini kullanarak psikomotor alanı geliştirmişlerdir. Psikomotor alanın geliştirilmesi çalışmaları 1964-1965 yılları arasında, Illinois Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Bürosu tarafından yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle alanyazın taraması yapılarak psikomotor yetenek ve becerilerin sınıflandırılması yapılmıştır. Daha sonra mesleki eğitim, beden eğitimi, diş hekimliği, psikoloji gibi alan uzmanlarına danışılmıştır. Psikomotor alanda eğitim hedeflerinin taksonomisinin geliştirilmesi, mesleki-teknik eğitimde gereksinim duyulan psikomotor becerilerin geliştirilmesine yönelik diğer araştırmalar için de bir temel oluşturmuştur.

Psikomotor alanda öğrenilmiş olan beceriler kodlanmaktadır. Birey kaslarını ve vücut organlarını kullanarak bazı davranışlar gösterebilir. Ortaya çıkan bu davranışlar öğrenilmiş, doğuştan ya da geçici olabilir. Öğrenilmiş beceriler, psikomotor (devinişsel) alanın kapsamına girmektedir. Örneğin, göze parlak bir ışık geldiğinde göz kapakları anında kapanır. Bu gibi davranışlar fizikseldir ancak öğrenilmemiştir. Çünkü göz kapağı bunu otomatik olarak gerçekleştirmektedir. İçki kullanan bir bireyin göstermiş olduğu davranışlar ise geçici davranışa örnek olarak verilebilir. Çünkü içkinin oluşturduğu etki ortadan kalktıktan sonra birey aynı davranışları göstermez. Ancak arabasını çalıştıracak bir birey sırasıyla; kapıyı açar, koltuğa oturur, emniyet kemerini takar ve kontağı açar. Sırasıyla meydana gelen bu davranışlar öğrenilmiş olmakla birlikte süreklidir. Bunun gibi öğrenilmiş davranışların oluşturduğu alana "psikomotor alan" denilmektedir (Sönmez, 2015).

Psikomotor alanın; duruş, motor, kondisyon ve oyun olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır. Duruş bileşeni, bireyin anatomik yapısıyla ilgili olup bireyin nasıl göründüğünü ifade etmektedir. Motor bileşeni, hareket modellerinin kalitesiyle, nasıl daha iyi hareket edilebileceğiyle ilgilidir. Kondisyon bileşeni, hareket miktarını ve bireyin hareketini ne kadar sürdürebildiğini ifade etmektedir. Oyun bileşeni ise psikomotor alan içerisinde gelişim sürecinin doruk noktasını temsil etmektedir. Oyun ortamları çocuklar için birer öğrenme laboratuvarlarıdır. Oyun aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda gelişmeyi sağlamaktadır (Jansma, 1999).

Psikomotor alan, motor becerilerini kullanmak ve bu becerileri koordine etmekten meydana gelmekte olup yedi kategorisi bulunmaktadır (Hoque, 2016). Bunlar (Hoque, 2016; Oliva ve Gordon, 2018; Simpson, 1965; Sönmez, 2015);

1. Algılama: Motor eylemi gerçekleştirmek için önemli bir ilk adımdır. Nesnelerin, ilişkilerin veya özelliklerin duyu organları aracılığıyla farkına varılması sürecidir. Birey bu basamakta bir sesin hangi müzik aletine ait olduğunu anlamak gibi becerinin nasıl yapıldığını dikkatli bir biçimde izlemelidir. Algılama basamağına; seçer, belirler ve farkına varır ifadeleri fiil örnekleri olarak verilebilir.
2. Kurulma: Belirli bir eylem, deneyim için hazırlık yapılması veya hazır olma durumudur. Zihinsel, fiziksel ve duygusal olmak üzere üç yönü bulunmaktadır. Birey bu basamakta davranışların tamamını değil, istendik davranışın başlangıcında gerekli olan vücutla veya bir organla ilgili davranış ya da davranışlarını gerektiği şekilde göstermelidir. Kurulma basamağına; gösterir ve duruş alır ifadeleri fiil örnekleri olarak verilebilir.
3. Kılavuzla yapma: Eğitimcinin (kılavuzun) rehberliğinde bulunan bireyin açık davranışsal eylemidir. Eylemi gerçekleştirmenin ön koşulu, tepki vermeye hazır olmaktır. Eylem kılavuzla beraber yapıldıktan sonra birey örneği, modeli göz önüne alarak kendi kendine yapmayı sürdürür. Ancak bu süreçte de kılavuzun denetimi altındadır. Kılavuzla yapma basamağına; dener, taklit eder ve çabalar ifadeleri fiil örnekleri olarak verilebilir.
4. Mekanikleşme: Bu basamakta öğrenilmiş olan tepki artık alışkanlık haline gelmiştir. Birey eylemi gerçekleştirme sürecinde belirli bir güven ve beceri derecesi elde etmiştir. Yeni yetenekler, beceri niteliğindeki eylemle birleştirilir. Mekanikleşme basamağına; davranış gerçekleştirir, alıştırma yapar ve tekrar eder ifadeleri fiil örnekleri olarak verilebilir.

5. Beceri haline getirme: Bu basamakta birey becerikli biri konumuna gelmiş ve hedef davranışları hiç kimsenin yardımı olmaksızın kendi kendine yapabilecek niteliği kazanmıştır. Ayrıca birey hem gerekli olan yeterlikte hem de belirlenen zaman aralığında işi tamamlayabilir. Beceri haline getirme basamağına; gerçekleştirir, performans sergiler ve yerine getirir ifadeleri fiil örnekleri olarak verilebilir.
6. Duruma uydurma: Bir tasarımcının bir elbise yapmak için plastik şişeleri kullanması örneğinde olduğu gibi bu basamakta birey karşılaştığı özel durumlara göre öğrenmiş olduğu becerileri değiştirme yeteneğine sahiptir. Duruma uydurma basamağına; düzenler, uyarlar ve değiştirir ifadeleri fiil örnekleri olarak verilebilir.
7. Yaratma: Yaratma, benzeri bulunmayanı yapmak, psikomotor özellikleri ağırlıkta olan, benzersiz ve orijinal yeni davranış örüntüleri oluşturmaktır. Bir koreografın yeni bir dans yaratması gibi birey bu basamakta özel bir durum ya da durumlara yönelik yeni hareket modelleri yaratır. Yaratma basamağına; orijinal hale getirir, tasarlar ve yaratır ifadeleri fiil örnekleri olarak verilebilir.

2.3.4. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller

Öğrenme ve öğretme birbiriyle ilişki düzeyi yüksek olan iki kavramdır. Öğrenme süreci ise oldukça karmaşıktır. Hedef kitle olan öğrenciler öğrenmedikçe öğretim gerçekleşemez. Eğitim ise disiplinler arası bir konudur. Eğitim kurumları, eğitim sürecinin başarılı olması için gerekli niteliklere sahip olmaya çalışsa da öğretme ve öğrenmenin başarısız olduğu durumlar vardır. Bu açıdan öğrenme engelleri ya da öğrenme güçlükleri eğitim ortamlarında oldukça yaygın bir durumdur. Öğrenme engellerinin bazı kökleri bulunmaktadır. Bu kökler birdenbire kendini göstermeyip eğitimin ilk aşamalardan itibaren başlayarak eğitim boyunca varlığını devam ettirebilmektedir. Öğrenmeye engel olan faktörlerden bazıları; sosyal, ailevi, kültürel, motivasyonel, psikolojik, tutumsal, kişisel ve pedagojik etkenler şeklindedir. Ayrıca öğrenciler için öğrenmenin önünde duygusal, ekonomik ve hatta örgütsel engeller olabilir (Khan, 2011). Örneğin, okuma çok karmaşık bir beceridir. Bu sebeple bazı çocukların okumayı öğrenmede zorluklarla karşılaşması şaşırtıcı bir durum değildir. Çocukların okurken güçlük yaşamalarına neden olan nedir? diye sorulduğunda ise birçok farklı faktörün öğrenme sorununa katkıda bulunduğu basit bir yanıt olarak verilebilir. Bu faktörlerden bazıları öğrenen bireyin veya öğrencinin geçmişiyle, bazıları öğrenme ortamıyla, bazıları öğretme yaklaşımıyla ve bazıları da öğretmen ile öğrenci arasındaki

çalışmayla ilgilidir. Ayrıca öğretmenlerin algıları, öğretim yöntemleri, program ve öğrenme güçlükleri, erken başarısızlık (duygusal faktörler), belirli zorluk alanları, dil zorlukları ve sesle ilgili zorluklar da öğrencilerin okumayı öğrenirken karşılaştığı güçlükler arasında yer alabilir (Westwood, 2001). Dolayısıyla öğretim açısından ele alındığında aşağıda yer verilen öğrenme engelleriyle karşılaşabilmek mümkündür (Khan, 2011):

a) Motivasyon odaklı öğretim eksikliği: Motivasyon sağlanmadan hiçbir şeyin gerektiği gibi yapılamayacağına ilişkin bir gerçeklik söz konusudur. Öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olması nedeniyle, öğretimle ilgili görevlerini yerine getirmek ve öğrencileri başarılı olmaya yönlendirmek amacıyla öğretmenlerin gerçek anlamda motive olmaları gerekir.
b) Hatalı öğrenme transferi: Öğrenilenlerin transfer edilmesi gibi problemlerle yalnızca küçük yaştaki öğrenciler karşılaşmamaktadır. Öğrencilere birçok bilgi ve beceri öğretilmekte ancak bunlar günlük yaşamlarına aktarılmamaktadır. Çoğu zaman da öğrencilerin yeni öğrendikleri ile mevcut bilgileri arasında bağlantı kurmalarına yardım edilmesi gerektiği unutulmaktadır. Bu nedenle, bu tür problemleri tespit etmek ve mümkün olduğu kadar üstesinden gelmek için gerekli yardımı sağlamak öğretmenin sorumluluğundadır.
c) Program hedeflerinin uygun olmaması: Genel program ve özel olarak ders programı, bir eğitim sisteminin tüm öğrenme sürecinde her zaman önemli bir role sahiptir. Bu sebeple, öğretme-öğrenme materyalleri toplumsal ihtiyaçlara ve ulusal taleplere uygun biçimde tasarlanmalıdır. Ayrıca yönetim ve öğrenme sürecini herkes için kolaylaştırmaya çalışmalıdır.

Öğrenmenin sonuçları ve sınırları kişiden kişiye farklılık göstermekte ve öğrenme boyunca birtakım engeller ortaya çıkabilmektedir (Özer, 2018). Öğrenmeye yönelik engeller akademik çalışmayı engelleyici, geçici veya kalıcı (kısa vadeli, uzun vadeli), hafiften (düşük not almak) şiddetliye (okuldan ayrılma) doğru olabilir. Öğrenme engelleri iki başlık altında sınıflandırılabilir. Bunlar (Lean ve Colucci, 2010);

1. Öğrenmede biyolojik-psikolojik engeller: Dikkat eksikliği, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, bipolar bozukluk, konuşma ve dil bozuklukları ile yavaş öğrenme öğrenmenin önündeki biyolojik-psikolojik engeller arasındadır. Öğrenciler öğrenmede biyolojik-psikolojik engellerle karşılaşırken, okullar öncelikli olarak

akademik performansa odaklanmaktadır. Oysaki bazı öğrencilerde yavaş öğrenme, öğrenme güçlükleri, konuşma ve dil bozuklukları gibi birtakım zihinsel sağlıklarıyla ilgili sorunlar olabilir. Bu sorunlar neticesinde beklenenden önemli ölçüde düşük olan akademik başarı sınıfta kendini gösterebilir. Bu bakımdan öğrencilerin, ailelerinin ve eğitimcilerin özel öğrenme güçlüklerinin doğasının yanı sıra güçlü ve zayıf yönleri hakkında da bir anlayışa sahip olmaları önemlidir. Kısacası öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasının karmaşık bir süreç olduğunun ilgili bireyler tarafından anlaşılması gerekir. Örneğin, üstün zekâ bir öğrenme güçlüğü ile birlikte ortaya çıkabilir. Bu durumun tanılanması zor da olabilir. Çünkü bu öğrenciler, zekâlarının farkında olup harekete geçtiklerinde ve bazı deneyimlerinde akademik zorluklarla karşılaştıklarında hayal kırıklığı yaşayabilmektedirler.

2. Öğrenmede çevresel-durumsal engeller: Çocuk istismarı, aile yapısında meydana gelen değişiklikler (ebeveyn ölümü gibi), ekonomik zorluklar ve işsizlik öğrenmenin önündeki çevresel-durumsal engeller arasındadır. Amerika'da sekiz bin kişiden oluşan örneklem üzerinde yapılan bir araştırmada, kadınların %25'inin, erkeklerin %7.6'sının bir eş ya da partner tarafından ömür boyu şiddete maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir ortamda şiddete maruz kalan çocuklar ise travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, kaygı bozukluğu ve davranış sorunları yaşayabilmektedirler. Aile içi şiddete maruz kalan çocukların okulda zorlanma, sınavlardan düşük puan alma, agresif ve antisosyal davranışlar sergileme, ayrıca endişeli, depresif olma, daha yavaş bilişsel performans sergileme olasılıkları daha yüksektir. Bununla birlikte çocukluğunda şiddete maruz kalmış olan erkek çocuklarının ilerleyen yaşlarında şiddete başvurma olasılıkları daha yüksek iken, kız çocuklarının ilerleyen yaşlarında şiddet mağduru olma olasılıkları daha yüksektir.

2.3.4.1. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal Engeller

İnsanların duygusal dağarcığındaki her bir duygu, kendine özgü biyolojik imzasıyla, yaşamda eşsiz bir rol oynamaktadır (Goleman, 1996). İnsanların duygularıyla binlerce yıldır ilgilenilmesine rağmen fizyolojik açıdan kesin bir açıklama henüz yapılamamaktadır. Ancak son zamanlarda bilim insanları hafıza ve algı gibi bilişsel süreçlerin sinirsel temelleriyle ilgilenmektedirler. Bu inceleme çalışmaları nihayetinde beynin duygusal olaylara ilişkin anıları nasıl şekillendirdiği belirlenmiş ve bu süreç "duygusal hafıza" olarak nitelendirilmiştir (LeDoux, 1994). Bütün duygular özünde harekete geçme dürtüleridir.

Bedenin ve beynin yeni yöntemler kullanılarak yapılan incelemeleri sonucunda her bir duygunun bedeni nasıl tepkide bulunmaya hazırladığına dair yeni bilgiler keşfedilmektedir (Goleman, 1996). Bu açıdan duyguların bilişsel sinirbilimi oldukça hızlı büyüyen bir alandır. Bu alanda duygusal ve sosyal süreçlerin sinirsel temeline odaklanılarak, duygusal süreçlerin biyolojik temellerinin daha iyi anlaşılmasına çalışılmaktadır (Deak, 2011). Korku duygusuyla kan, bacaklar gibi büyük iskelet kaslarına doğru gidererek kişinin kaçmasını kolaylaştırmaktadır. Kan tekrar geri çekilirken yüzün solgunlaşmasına neden olur (kanın "soğuduğu" hissini yaratır). Aynı zamanda, vücut bir an için bile olsa donma tepkisi göstererek saklanmanın daha iyi bir tepki olup olmadığını belirlemek amacıyla kendine zaman tanır. Mutluluk duygusuyla, beyin merkezi olumsuz duyguları engelleyerek mevcut enerjide artışı beslemekte ve endişe verici düşünceleri üreten hormonlar etkisizleşmektedir. Sevgi ve şefkat duyguları parasempatik sistemi uyarmaktadır. "Rahatlama tepkisi" olarak adlandırılan parasempatik sistem vücutta genel bir rahatlama, sakinlik durumu oluşturan bir dizi tepkidir. Şaşkınlık duygusunda, kaşların kaldırılması daha geniş çaplı bir görsel taramanın yapılmasını sağlamakla birlikte retinaya daha fazla ışık düşmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu durum mevcut olayla ilgili daha fazla bilgi sağlayarak, tam anlamıyla neler olup bittiğini anlamayı ve en iyi eylem planını yapmayı kolaylaştırmaktadır. Üzüntü duygusunun temel işlevi, bir yakınını kaybetmek veya hayal kırıklığı yaşamak gibi önemli durumlarda uyum sağlamaya yardımcı olmaktır. Üzüntü, yaşam aktiviteleri ve yaşam enerjisinde azalmaya, özellikle de derinleşip depresyona yaklaştıkça vücudun metabolizmasının yavaşlamasına neden olmaktadır. Bu geri çekilme durumu sonucunda, birey yaşadığı olayların yaşamı üzerindeki sonuçlarını kavradığında ve yaşam enerjisini tekrar kazandığında yeni başlangıçları planlama fırsatını yaratmış demektir (Goleman, 1996).

Duygular ve öğrenme arasında oldukça belirgin bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple öğrenmenin gerçekleşme sürecinde duyguların ve bireyin duyuşsal niteliklerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Öğrenmenin kalıcılığının sağlanması için duygular öğrenme sürecine dâhil edilerek öğrenen ile öğrenme birimi arasında olumlu duygusal bir bağın oluşturulmasına yönelik gayret gösterilmelidir. Örneğin, benlik saygısı, güdü, ilgi, öz yeterlik, tutum ve kaygı gibi duyuşsal özellikler duyuşsal öğrenme bakımından büyük önem taşımaktadırlar. Bu özellikler, bireyin içinde bulunduğu durumla ilişkili olarak, öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedirler (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu amaçla

Türkiye'de farklı bölgelerdeki lise öğrencileriyle Gürlen, Cihan ve Doğan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada; öz düzenleme, öz yeterlik, profesyonel anlamda ebeveyn-kardeş desteği eksikliği ve danışmanlık eksikliği, öğrenme ortamı, başarısızlık korkusu, reddedilme, eleştirme-yargılama ile utanma öğrenmeye yönelik duyuşsal ve motivasyonel engeller olarak belirlenmiştir. İlgili alanyazından elde edilen bu bilgiler doğrultusunda, araştırmacı tarafından öngörülen öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal engeller ve bunlara ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

1. Duyuşsal durum ve duygusal güvenlik

Duyuşsal durum, öğrenmenin en önemli yönlerinden biri olmasına karşın öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmış değildir. Duyuşsal faktörler, yaşamda üstlenilen rollerin birçoğu üzerinde etkili olabilir. Özellikle bu etki öğrencinin kendini savunmasız hissedebileceği ya da derin bir duygusal bağ gerektiren alanlarda daha belirginleşir. Örneğin, ikinci bir dil öğrenmek, bu alanlardan biri olabilir. Çünkü duyuşsal problemler öğrencinin güvenini özellikle de ömür boyu devam edecek olan çaba göstermeye bağlılık güdüsünü etkileyebilir (Shelton-Strong ve Mynard, 2018). Bununla birlikte bireyin içerisinde yer aldığı duygusal durumlar, bilgiyi işleme derecesini ve sürecini de doğrudan etkilemektedir. Özellikle kaygı, korku, öfke gibi olumsuz duygu durumları beynin düşünmekle ilgili olan kısmında ya da prefrontral kortekste daha az aktivite meydana getirirken, diğer bir taraftan olumlu olan duygusal durumlara daha fazla aktivite sağlamaktadır. Bu süreç duygunun şiddeti ve derecesi ile daha da karmaşıklaşabilmektedir. Örneğin, aşırı olumlu duygu durumunda olan öğrencilerin bu durumu bilgiyi işlemelerini engelleyebilir çünkü odakları öğrenmeden farklı bir yöne sapmıştır. Başka bir taraftan ise öğrencilerin az seviyede bir kaygıları varsa eğer bu durum onların dikkatlerini yoğunlaştırarak sorumluluklarına odaklanmalarını destekleyebilir. Bu sebeple beden ile duygular ve zihnin birbirine bağlı olduğu, akademik içerikleri öğrenmede bireyin sosyal-duygusal yeterliklere uyum göstermesinin kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir (Yalın Uçar, 2023). Aksi takdirde hayal kırıklığı ve sürekli başarısızlık, öğrencilerde, güçlü bir biçimde aşağılanmış hissetme duygusuna neden olarak öğrenme eksikliklerini yoğunlaştırabilir. Süregelen başarısızlığın etkisi altında, öğrenciler çaresiz bir şekilde kendilerini artan çevresel baskılara ve "yalnızca aptal" olduklarına dair içlerinde büyüyen, canlarını acıtan duyguya karşı savunmaya çalışabilirler. Giderek artan aşağılanma korkusunu duygusal olarak yüklenen öğrenciler, kendi iç dünyalarına çekilebilirler veya diğer öğrencilere ve öğretmenlerine karşı

öfkeli davranışlarda bulunabilirler (Abrams, 1986). Başarısızlığın öğrenme güçlüğü üzerindeki etkisini daha iyi ifade etmek amacıyla uygun bir örnek olarak; ortaokulda beden eğitimi dersinde, bir grup ergen öğrenciye ilgili açıklamaları dinledikten sonra iplere tırmanma yönergesi verilir. İçlerinden bir öğrenci önce gerinerek kollarını, bacaklarını sallar ve komik görünen bir mücadeleden sonra yere düşer. Böylece sınıf ortamında hem hayal kırıklığı hem de mahcubiyeti ve utancı birlikte yaşar. Birkaç benzer deneyimin ardından bu yenilmiş öğrenci artık dersten geri çekilmeye başlar, derse gitmez, spor takımında olmayı aklından çıkarır, tekrar denemeyi reddeder, başarısız olma ve daha fazla acı çekme korkusuyla risk almamaya başlar. Bazen de bu öğrenci öğretmenini şaşırttığı veya sınıf arkadaşlarını eğlendirdiği gerçeğiyle kendini avutabilir. Bu durum zamanla rahatsız edici bir duygu haline dönüşür. Oysaki öğrencinin yaşadığı bu başarısız deneyimin kaynağında az görme, algılama güçlüğü ve dil bozuklukları olabileceği gibi duygusal sorunlar da yer alabilir (Gever, 1970). Bir öğrenciyle yapılan çalışmada süreç planlandığı gibi gitmediği takdirde akla gelen ilk soru şu olacaktır. "Görünenin arkasında başka bir şeyler olması mümkün mü? Eğitim sürecindeki bu "görünmez" faktörler, bütün bunları yönetmekle uğraşan öğrenciler ve öğretmenler tarafından kolaylıkla unutulabilmektedir. Ancak etrafını çevreleyen bilinç üstü unsurların farkında olan ve onlardan son derece etkilenen bir yapı olan beyin için aynı şekilde bir unutma söz konusu değildir. Öğrenmede ideal düzeyde bir beyin performansı için güvenlik, aidiyet ve umut ile destek faktörleri oldukça önemlidir. Endişeleri olan öğrencilerde vücudun kaynakları potansiyel tehdide doğru yöneldikçe beynin işlevi de değişmektedir. Öğrenciler sürekli olarak bilgilerini güncellemekte ve değerlendirmektedirler. Çünkü beynin algılama merkezi olan amigdala, aldığı uyaranları bağlama duyarlı ve dinamik bir biçimde sürekli olarak değerlendirmektedir. Amigdala herhangi bir tehdit algıladığında "hayatta kalmak" dürtüsü daha üstün gelmektedir. Dolayısıyla beynin, kişinin güvenliğiyle ilgilendiği üç alanı fiziksel, sosyal ve duygusal çevresidir. Ne zaman genç bir insanın intiharı duyulsa insan ruhu bunun karşısında adeta paramparça olmaktadır. Bu gencin yaşamına bakıldığında, oldukça iyi görünebilir. Derslerine düzenli devam ediyor, başarılı notlar alıyordur. Hatta iyi arkadaşlara, şefkatli ebeveynlere sahiptir. Ancak artık bir aile daha yas tutmaya başlamıştır ve okul arkadaşları da bu acıyı paylaşmaktadır. Tüm bu olanların arkasından ise "niçin" sorularıyla büyük tartışmalar başlamaktadır. Bunun gibi olumsuz vakaların tekrar etmemesine yönelik olarak

öğretmenlerin, öğrencilerine düzenli olarak olumlu duygusal uyaranlar sağlamaları gerekir (Jensen, 2008,).

2. Akademik zekâ ve duygusal zekâ

Akademik başarıya ulaşmak için öğrencilerin bilişsel yetenekleri oldukça önemli kabul edilmektedir. Çeşitli disiplin alanlardaki bu soyut düşünebilme becerisi ise akademik zekâ olarak adlandırılmaktadır. Akademik zekâ, başarıyı öğrenme, düşünmeyi öğrenme, problemleri tanıma ve çözme yeteneği olarak da nitelendirilebilir. Akademik zekâ sekiz faktörden meydana gelmektedir (Salim, 2021):

1. Bilişsel faktörler: Bireyin akademik zekâsını etkileyen özelliklerini ifade ederek dikkat, muhakeme ve hafıza gibi işlevleri kapsamaktadır (Danili ve Reid, 2006).
2. Duygusal faktörler: Bir performans sergileyen bireyin hisleri ve bunların herhangi bir aktivitenin sonucunu nasıl etkileyebileceğiyle ilgilidir.
3. Ruhsal faktörler: Manevi faktörler akademik zekâ için gereklidir.
4. Sosyal Faktörler: Bireylerin akademik zekâsını etkileyen şeyler olup eğitim seviyesi, aile büyüklüğü ve yapısı, nüfus yoğunluğu dahil edilebilir.
5. Kültürel Faktörler: Bir topluluk, bir ulus ya da diğer tanımlanmış insan grupları tarafından ortak olarak tutulan ahlaki değerler, gelenekler, inançlar, dil ve yasalar kümesidir.
6. Problem Çözme Faktörü: Problem çözme faktörü akademik zekâ için en önemli olanıdır. Çünkü bir problemi çözebilmedeki en önemli faktör, önce onu tam olarak anlamlandırıp ilgili faktörleri, sorunun nedenlerini ve olası çözümleri anlamayı içermektedir.
7. Matematiksel Faktörler: Problemleri veya durumları mantıksal olarak analiz edebilme, çözümleri belirleme ve bilimsel araştırma yapabilmedir.
8. Bilimsel Faktörler: Genellikle bilgi edinmek amaçlanmaktadır.

Yüksek bir IQ yaşamda konforun, kariyerin ya da mutlu olabilmenin garantisi olmasa da içinde yaşanılan kültür, okullar duygusal zekayı göz ardı ederek doğrudan akademik yeteneklere odaklanmaktadır. Duygusal yaşam, aynen matematik veya okuma becerisinde olduğu gibi, bir ya da birkaç beceriyle birlikte ele alınabilen ve kendine özgü bir dizi yetkinliğin olduğu bir alandır. Çünkü duygusal açıdan kendi duygularını iyi bilen ve yöneten, bununla birlikte diğer insanların duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde baş edebilen bireyler durumlar ve olaylar karşısında daha avantajlıdırlar. Ayrıca hem yakın

iletişimlerinde hem de örgütsel ilişkilerinde daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Çocuklara yöneltilen *"Bundan on beş yıl sonra çalışkan öğrencilere ne denir?"* sorusuna *"patron"* şeklinde yanıt verdiklerini anlatan bir fıkrada dahi duygusal zekânın önemi vurgulanmaktadır (Goleman, 2020). Duygusal zekâ, duyguların ortaya çıkmasına neden olan durumlara olumlu yanıt vermek amacıyla duyguları algılama, düzenleme ve işleme yeteneğidir (Jalaluddin, Silaban, Sari ve Setiawan, 2020). Bu bağlamda duygusal zekâ okul yaşamında daha iyi bir başarı elde edilebilmesi için öğrencilerin sahip olması gereken temel faktörlerden biridir. Bu alandaki mevcut kuramlara göre de duygusal zekâ öğrencilerin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Öte yandan bir öğrencinin duygusal zekâ düzeyinin düşük olması durumunda öğrenme sürecinde başarılı olma olasılığının da düşük olduğu belirtilebilir (Yusnan, Omar ve Berngacha, 2022). Örneğin, Bimayu, Kristiawan ve Fitriani (2020) tarafından duygusal zekânın başarı ve motivasyon üzerindeki etkilerine yönelik 43 lise öğrencisiyle yapılan araştırmada, duygusal zekânın, motivasyon ve başarı üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sezen ve Murat (2018) tarafından lise öğrencilerinin; akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülen bir araştırmada ise duygusal zekâ düzeyi düştükçe internet bağımlılığı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda eğitim kurumlarının yalnızca öğrencilere bilgi verme, disiplin kurallarına uymalarını sağlama gibi akademik başarıyı artırmaya yönelik bilişsel becerilere odaklanmanın dışında bilişsel olmayan becerileri de göz önünde bulundurması gerekir. Çünkü bilişsel beceriler dışında kalan duygusal zekâ becerileri de akademik başarı üzerinde etkilidir. Dolayısıyla duygusal zekâ müfredatın bir parçası haline getirilerek sosyal, toplumsal ve bireysel yönlerden fayda sağlanabilir (Kavcar, 2011).

3. Akademik duygu

Öğrencilerin öğrenmeden zevk alması, başarılarından gurur duyması veya sınavla ilgili kaygı yaşamaları "akademik duygu" kavramıyla ifade edilmektedir. Akademik duygu, öğrencilerin okul ya da üniversite ortamlarında deneyimledikleri başarı duygularını kapsamakla birlikte, öğretim ve çalışma süreciyle ilgili duygularını da içerisine alarak başarı ve başarısızlıkla ilgili tüm duygularının ötesine geçmektedir. Akademik duygular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyut kullanılarak, genel olarak dört duygu grubu altında ele alınabilir. Başarı umudu veya gurur gibi duygular olumlu harekete geçirici duygulardır. Başarıdan sonra rahatlama ya da memnuniyet gibi duygular ise olumlu duyguları etkisiz hale

getiren duygulardır. Öfke, endişe ve utanç gibi duygular olumsuz harekete geçirici duygulardır. Can sıkıntısı ve umutsuzluk gibi duygular ise olumsuz duyguları etkisiz hale getiren duygulardır. Akademik duygu alanlarına ve duygu örneklerine Tablo 2.4'te yer verilmiştir (Pekrun, Goetz, Wolfram ve Perry, 2002).

Tablo 2.4. Akademik Duygu Alanları ve Örnekleri

	Olumlu	**Olumsuz**
Görevle ve bireyle ilgili duygular		
Süreç	Zevk	Can sıkıntısı
Uygunluk	Geleceğe yönelik haz	Umutsuzluk
	Umut	Anksiyete
Geriye dönük (geçmiş)	Başarıyla ilgili mutluluk	Üzüntü
	Memnuniyet	Hayal kırıklığı
	Gurur	Utanç ve suçluluk
	Rahatlama	
Sosyal		
	Şükran	Öfke
	Empati	Kıskançlık ve gıpta
	Takdir	Küçümseme (hor görme)
	Sempati ve sevgi	Antipati ve nefret

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi akademik duygu alanlarından süreçle ilgili olumlu duygu zevk iken olumsuz duygu can sıkıntısı, geçmişle ilgili memnuniyet, gurur olumlu duygu iken üzüntü ve hayal kırıklığı olumsuz bir duygu, sosyal alanda şükran ve empati olumlu bir duygu iken öfke ve küçümseme ise olumsuz bir duygudur. Başarı duyguları, akademik, spor, iş veya başarı etkinlikleri (eylem duyguları) ve bunların başarılı ve başarısız sonuçlarıyla (sonuç duyguları) bağlantılı duygular olup (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou ve Oades, 2021) dört duygu kategorisinden etkilenmektedir. Bunlar (Pekrun vd., 2002);

a) Motivasyon: Öğrenmeden zevk alma gibi olumlu duygular genellikle akademik motivasyonu artırabilirken, umutsuzluk ve can sıkıntısı gibi olumsuz duygular motivasyon açısından zararlı olabilir.
b) Öğrenme stratejileri: Olumlu akademik duyguların düzenleme, ayrıntılandırma, eleştirel değerlendirme ve üstbilişsel gözlem gibi yaratıcı, esnek öğrenme stratejilerinin kullanımını kolaylaştırdığı ileri sürülebilir. Negatif duygular ise algoritmik işlemlere, süreçlere güvenmek gibi daha katı stratejilerin kullanımına yol açabilir. Rahatlama veya can sıkıntısı gibi duygular, fizyolojik olduğu kadar bilişsel yapıyı da olumsuz etkileyerek dikkatin azalmasına ve yüzeysel bir biçimde bilgi işlemenin gerçekleşmesine neden olabilir.

c) Bilişsel kaynaklar: Pozitif duyguların bireyin dikkatini doğrudan göreve yönelttiği, dolayısıyla öğrenmeyi ve performansı da doğrudan kolaylaştırdığı ileri sürülebilir.
d) Öz-düzenleme: Bireyin kendi öğrenmesini esnek yollarla planlamasını, gözlemlemesini ve değerlendirmesini kapsamaktadır. Öz-düzenleme, bilişsel esnekliği gerektirdiğinden, olumlu duygular tarafından desteklendiği ileri sürülebilir.

Duygular, öğrenme ve eğitim ortamındaki önemi yansımayacak kadar önemli olan psikolojik yapılardır. Duygu yoğunluğunun öğrenme ortamında olumlu duygular çerçevesinde bir seyir izlemesi ve olumsuz duyguları yok etmesi, öğrencilerin bilişsel yeterliklerini olumsuz duygular ile mücadele etmek için değil, öğrenmeye ilişkin problemlerini çözmek açısından önemlidir. Bu nedenle akademisyenlerin ve öğretmenlerin duygular ile bunların öğrenme üzerindeki etkilerini derinlemesine bir biçimde ele almaları oldukça önemlidir (Uzun, 2021).

4. Motivasyon

Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal engeller açısından motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarıları üzerinde etkilidir (Borah, 2021). Motivasyon yalnızca basit bir kavram değildir. Bu nedenle nasıl öğrenileceğini öğrenmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmek için gerekli olan motivasyon türünün dikkate alınması gerekir. 21. yüzyılda yaşamın sunmuş olduğu karmaşa, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri için niteliklerinin, yeteneklerinin ve eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik desteklenmesine duyulan ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Bu durum öğrenme için motivasyonun, eğitimin her kademesinde bir hedef olarak kabul edilmesinin önemini artırmaktadır (Harlen ve Crick, 2003). Bu açıdan motivasyon belirli davranışlardan istenilen sonucu elde etme ve bireyin bunları gerçekleştirmek için gerekli yeterlik düzeyine sahip olduğu inancına bağlıdır (Shunk, 2014, 509). Motivasyon, öğrenme hedeflerine ulaşmada öğrencileri yönlendirmekte olup yaşamın her alanında ve yaşamla ilgili faaliyetlerin çeşitli aşamalarında hayati bir rol oynamaktadır. Bireylerin yaşamlarındaki başarılarını etkileyen faktörlerden biri motivasyondur. Hangi şekilde gerçekleştiği çok fark etmeksizin tüm insan etkinliklerinin kökeninde yer almaktadır. Motivasyon "öğrenmenin kalbi", "öğrenmenin altın yolu" ve "öğrenmenin güçlü faktörü" gibi çeşitli biçimlerde ifade edilebilmektedir. Öğrencilerin içsel enerjilerini çevrelerindeki birtakım hedeflere yönlendirdiği bir süreçtir. Yeterli düzeyde motivasyon, öğrencileri dikkat, yansıtıcı düşünme, ilgi ve gayret göstermeye yönlendirerek öğrenmeye teşvik

etmektedir. Motivasyon eksikliği ise hem öğrenciler hem de öğretmenler için önemli bir problem alanı oluşturarak memnuniyetsizlik, çaresizlik ve moral bozukluğu duygusuna neden olabilmektedir. Bu durum duygusal açıdan iyi hissetmeyi ve üretkenliği engelleyebilmektedir (İlter, 2019). Bu kapsamda öğrenmede motivasyonun önemi şöyle sıralanabilir (Borah, 2021):

a) Bir öğrenci, öğrenmeye yönelik ihtiyacını fark ettiğinde ve öğrenmeyi istediğinde öğrenme en iyi şekilde gerçekleşmektedir. Motivasyon, öğrencileri konsantre olmaya, düşünmeye ve etkili bir biçimde öğrenmeye yönlendirmektedir. Çünkü öğrenme, katılımcı rolün gerekli olduğu aktif bir süreçtir. Bu süreç ise bilginin akılda tutulmasını, öğrenme oranını ve öğrenme isteğini etkilemektedir.
b) Motivasyon, bir hedefe ulaşmak amacıyla öğrencinin göstermiş olduğu çalışmanın hızını artırmaktadır. Motivasyonu düşük olan bir öğrenci, öğrenmeye gereksinim duymadığı için zoraki olarak çok az öğrenmektedir. Bu sebeple motivasyon, öğrencinin öğrenme görevlerini başarması adına ihtiyaç duyduğu enerjiyi ve çabayı sağlamaktadır. Ayrıca motivasyon, bir öğrencinin öğrenmeye ilişkin görevini istekli (azimli) mi yoksa isteksiz bir tavırla mı devam ettireceğini belirlemektedir.
c) Öğretmenin en önemli görevlerinden biri motivasyonu sağlamaktır. Öğretmen her derste öğrenciler için gerekli motivasyonun oluşturulmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin ilgisi ve dikkati dersin başlangıcından itibaren öğrenilecek konuya yönlendirilmeli ve devamlılığına önem verilmelidir.
d) Öğrenme etkinliklerinin sağlamış olduğu motivasyon, öğrencinin yaptığı işe odaklanmasına ve doyum kazanmasına yardımcı olmaktadır. Motivasyon sağlandığı takdirde memnuniyet duygusu çevreye yayılır. Bu durum ise öğrencinin kendini geliştirmesini sağlar.
e) Motivasyon, öğrencilerin davranışlarını belirli hedeflere doğru yönlendirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bir bilim ya da sanat dersine kaydolmak veya ödevlerini tamamlamak gibi yaptıkları seçimleri etkilemektedir.
f) Motivasyon, hem öğrenmeye yönelik faaliyetlerin başlatılmasını sağlamakta hem de öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeyle ilgili görevlerinde geçirdikleri zamanın artmasını sağlayarak, öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen önemli bir faktör haline gelmektedir. Kısacası motive olmuş öğrenciler,

yüzeysel bir biçimde öğrenmek yerine, dikkat etmeye ve öğrenme materyalini anlamaya çalışmaktadırlar.

5. Başarısızlık korkusu ve Aşil Sendromu (Gizli başarısızlık korkusu)

Başarısızlık korkusu dost mudur yoksa düşman mıdır? Bu soru tuhaf ve retorik olarak algılanabilir ancak değildir. Çünkü ideal düzeyde tutulması şartıyla başarısızlık korkusu, bazı öğrencileri güçlükler ve problemler karşısında ısrarcı olmaya ve başarmaya yönlendirdiği için iyi bir arkadaştır. Ancak bazı öğrenciler için ise onları duygusal iniş çıkışlarla ve duygusal aksiliklerle karşı karşıya bıraktığı için başarılı olmayı belirsiz ve zor bir hale dönüştürmektedir (Martin ve Marsh, 2003). Öğrenciler genel olarak günlük öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak bazı kaçınma yönelimlerine ve güdülerine sahip olabilmekte bu nedenle öğrenirken yeterli düzeyde çaba sergilememektedirler. Bunun sonucunda ise öğrenirken başarılı olamayacaklarını hissettikleri için öğrenmeden kaçınmakta veya onu ertelemektedirler (Choi, 2021). Başarısızlık korkusu, başarısızlığın sebep olduğu aşağılanma ve utanma duygularından kaçmak amacıyla "başarısız olmaktan kaçınma motivasyonu" olarak tanımlanmıştır (Alkhazaleh ve Mahasneh, 2016). Başarısızlık korkusu, öğrencinin kendisine ait olan yani öznel ve içselleştirilmiş bir ölçüttür (Beery, 1975). Başarısızlık korkusunun, bireylerin kişisel özelliklerine ilişkin düşüncelerinin başkaları tarafından abartılı bulunarak öz benliklerinin değersizleştirilebileceği kaygısıyla ve başarısız olması durumunda diğer bireyler tarafından daha az dikkate alınabileceği düşüncesiyle ortaya çıktığı ileri sürülebilir (Conroy, 2001). Başarısızlık korkusu aşırı çaba gösterme ve kendini koruma olarak iki gruba ayrılmaktadır. Her iki duygunun da başarılı olma ve kendini koruma açısından olumlu katkıları olsa da akademik yaşamı kaygı, öğrenilmiş çaresizlik ile çerçevelenmiş olan öğrenciler için öğrenme açısından belirsizlikler oluşturabilmektedir. Ayrıca başarısızlık korkusu yüksek düzeyde kaygıya neden olabilmektedir (Martin ve Marsh, 2003). Bu bağlamda başarısızlık korkusunun nedenleri şöyle sıralanabilir (Choi, 2021):

a) Performans göstermekten kaçınma
b) Utanma duygusu
c) Kendi kendini engelleme
d) Öğrenilmiş çaresizlik

Ergenlik döneminde bireylerdeki kimlik arayışı, akranları içerisinde önemli bir yer edinebilme arzusu, herkes tarafından izlenildiği düşüncesi ve bağımsız olabilmek gibi bazı gelişimle ilintili değişimler onlara başarılı olma gereksinimi hissettirebilmektedir. Bunun sonucunda ise ebeveynlerin tutumları, durumları ve olayları değerlendirme biçimleri, ergen bireyin önceki tecrübeleri onları ya başarılı olmak için motive edebilmekte veya başarısız olurum fikri ile başarısızlıktan kaçmalarına neden olabilmektedir (Subaşı, 2019).

Çevresi tarafından kabul görmüş ancak ölümcül kusurunu herkesten saklayan Aşil'in öyküsüne efsanelerde rastlamak mümkündür. Aşil bakıldığında ölümsüz gibi görünen, her savaşta galip olan fakat ölümcül ve gizli bir hassasiyeti bulunan Yunan kahramanıdır. Thetis su perilerinden en ünlüsü olarak Zeus ile evlenecektir. Ancak bir kâhin, bu evlilik ile babasından çok daha güçlü bir erkek çocuğun dünyaya geleceğine dair kehanette bulunur. Bunun üzerine Thetis, Zeus tarafından ölümlü olan biri ile (Peleus) evlendirilmeye çalışılır. Ancak Thetis kendisini önce balığa sonra hayvana, su dalgasına ve en son aleve dönüştürerek kaçmayı başarır. Peleus çabaları sonucunda Thetis'in kalbini kazanır, Tanrılar önünde gösterişli bir kutlamayla evlenirler ve Aşil dünyaya gelir. Thetis oğlu için büyük hayaller kurarak onun ölümsüz olmasını dilemektedir. Bunun için onu insanları ölümsüzleştiren Styx nehrine daldırır. Thetis'in tuttuğu topuğu haricinde Aşil'in tüm bedeni ölümsüz hale gelir. Aşil, bu sırrı bilinmediği sürece yenilmez ve mükemmel bir savaşçıdır. Ancak herkesten gizlediği bu utancının ortaya çıkması halinde ise en güçlü ya da en akıllı düşmanın değil, bu eksikliğini ona karşı kullanabilecek bir düşmanın insafıyla karşı karşıya kalacaktır. Aşil tüm savaşların yenilmez bir savaşçısı olarak bilinmektedir ancak düşmanının mızrağını, okunu nereye nişan alması gerektiğini bilmesi halinde ise ölümü çok kolay olacaktır. Bu durum Aşil'in psikolojisinin karmaşıklığını açıklayabilir. Aşil ve günümüzdeki Aşil tipinin anlamı üzerine ifade edilebilecek çok fazla şey bulunmaktadır. Günümüzde Aşil sendromuna yakalanmış olan çok sayıda bireyi görebilmek mümkündür. Bu sendromu yaşayan bireyler başkaları tarafından kendi hissettiklerinden daha yetkin algılanarak, çalışmak için gerekli olan enerjiden daha fazla enerji harcayarak gerginlik yaşayabilmektedirler (Clarkson, 1999). Çevre tarafından bu sendromu yaşamakta olan bireylere "sen bunu başarırsın" mesajı sık aralıklarla verilmektedir. Bu mesajı verenler büyük olasılıkla kişiye güvene yönelik mesaj verdiklerini tasavvur etseler de bu durum onların üzerinde sadece baskı meydana getirmektedir (Taşkın ve Tuna, 2024). Dolayısıyla kendilerine güvenmek yerine bitkin düşmekte ve güçsüz kalabilmektedirler. Bu sözde yetkinlik dolayısıyla bireyin soru

sormasını, yardım talebinde bulunmasını ve korunma isteğini yasaklayarak yaşamında ona zarar verecek tabular haline dönüşebilmektedir. Çünkü bu bireyler kalbinde kendi düşünceleri ve başkalarının kendileriyle ilgili olan düşünceleri arasında "sahtekarlık" duygusu uyandıran bir uyumsuzluk, yersiz bir telaş, sıkıntı veya bitkinlik yaşayabilmektedirler. Ayrıca foyasının ortaya çıkmasından, aşağılanmaktan, utandırılmaktan, zayıf ya da dengesiz görünmekten bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde korku duymakta ve bu durum yaşadıkları yalnızlık, rahatsızlık duygularının üzerine eklenebilmektedir (Clarkson, 1999).

Aşil'in çocukluğu ele alındığında sözde yetkinliğin, utanma duygusunun, çok büyük beklentilerin, erken kazanılmış başarıların ve varoluşuyla değil yaptıklarıyla övgü toplamaların etkilerini görmek mümkündür. Örneğin, ana sınıfına giden Teddy adlı küçük bir çocuğun doğal bilme isteğinin nasıl sözde yetkinliğe dönüştüğüne yönelik şöyle bir örnek olaya yer verilebilir: *"Bir gün sınıfta bulunan saat durdu. Öğretmen saati bilen birkaç öğrenciden biri olmam nedeniyle koridordaki saate bakmamı istedi. Koridora çıkıp uzun uzun saate baktım ama saati anlamadığımı fark ettim. Saatin üzerindeki V, X, I işaretleri bana göre karışıktı ve ben Romen rakamlarını bilmiyordum. Çok korkmuştum, telaşa kapıldım ve sınıfa gitmekten korktum. Çünkü saati bilen biri olarak özel seçilmiştim ve benden bilmem bekleniyordu. Beklenen yanıtı verememek ise utanç vericiydi. Böylece koşarak sınıfa girdim ve saati bulamıyorum diye bağırdım. Eğer gerçeği söylemiş olsaydım alay edilecektim. Öğretmen bu cümlelerim üzerine bana tiksinerek bakıp görevi başka bir öğrenciye verdi. Başım eğik sırama dönmüştüm ama gizli yetersizliğim güven altındaydı* Anne-babaların birçoğu çocuklarıyla oyun oynarken dahi sözdeyetkindir. Çocuğun bazı şeyleri anlayamayacağı kaygısıyla ona anlayamayacağı bir şekilde anlatarak, öğrenmeye henüz hazır değilken bir yetişkin olarak davranmışlardır. Bazen ise bilinçli olarak çocuğuyla oyun oynayıp ancak bu esnada gergin veya sıradanlık içeren davranışlar sergilemişlerdir. Bu nedenle yalnızca rekabete dayanan oyunlar oynayarak tehditler veya katı cezalar sunabilmişlerdir. Ebeveyn kazanma konusunda çok fazla isteklilik gösterdiğinden çocuk kaybetmek durumunda kalmıştır. Aslında oyun oynama çocuklar açısından öğrenmenin doğal bir biçimidir. Çocuk oyunla reflekslerini geliştirmeyi, bedenini kullanmayı ve eşgüdümü öğrenir. Ayrıca yaratıcılığın da temelidir (Clarkson, 1999). Aile yaşantısının yanı sıra okul yaşantıları açısından Aşil sendromu değerlendirildiğinde eğitim sisteminin yetersiz ve eksik olması, öğrencinin öncelikle öğretmenin beklentisine karşılamak amacıyla gayret

göstermesi ve nihayetinde bitkin düşmesi Aşil'in varlığını tetiklemektedir. Böylesi bir tablo çocukların, öğrencilerin yanı sıra toplumun diğer bireyleri de dahil olmak üzere iç dünyalarındaki gizli başarısızlık duygusunun açığa çıkmasından duyulan derin korku hissini bastırmak üzere uyuşturucu ve alkol gibi bağımlılıklara ya da intiharlara yol açabilmektedir. Buradaki en tehlikeli öge ise "mükemmel olma olgusunun" bireylere empoze edilmesidir (Çıvgın ve Gündağ, 2020). Bu durumda ise yaratıcılık ile Aşil sendromu arasındaki ilişkiyi ele almak gerekir. Yaratıcılık yeni düşünceler, buluşlar, sanatsal gösteriler veya nesneler üretebilme yetisidir. Yetkin olmayan bir biçimde hissetmek ve davranmak her zaman için yaşamsal beceriler edinmenin kaçınılmaz bir bölümüdür. Bu sebeple sözdeyetkinliği kırabilmenin bir yolu gerçek yaratıcılığın geliştirilmesidir. Çünkü Aşil sendromu olan bireyler yaratıcı olanlarla karşılaştırıldığında, Aşil sendromu olan bireylerin çoğunlukla başka insanların onayını almak üzere motive olduğunu, oysaki yaratıcı bireylerin popülaritesini kaybetme, onaylanmama risklerinin olduğunu fakat mutlu olmasalar dahi bunu yapmaya isteklilik gösterdikleri görülebilmektedir (Clarkson, 1999). Bu bilgiler kapsamında Aşil sendromunun aile, öğretmen, çevre veya kişisel özellikler gibi bazı tetikleyici faktörlere bağlı olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal engellerden birini oluşturması olası görünebilmektedir. Örneğin, bir derste öğretmenin vermiş olduğu bir sorumluluk, bu sendromun göstergelerine sahip olan bir öğrencinin gereğinden fazla çaba göstermesine ancak yine de kaygılı, endişeli ve öz güvensiz davranışlar sergilemesine yol açabilirken bir başka öğrenci için sorumluluğunu yerine getirmek adına en küçük bir hareketlilik dahi oluşturmayabilir. Benzer şekilde mükemmel bir öğrenci imajı oluşturulduysa eğer yalıtılmış bir yalnızlığa, akranlarından daha olgun davranış beklentilerine veya "sen yaparsın", "sen anlarsın" gibi kestirme yaklaşımlara maruz kalınabilir. Sonuç olarak ise mükemmel bir öğrenen olarak bakıldığı için aşağılanma, zayıf görünme ve yetersiz algılanma vb. korkusuyla öğrenmeye yönelik algıladığı duyuşsal engelleri bastırmak zorunda kalan ve kendi duygularına kulak vermek yerine başkalarından yükselen seslere, beklentilere yanıt vermek durumunda bırakılan öğrenci profillerine rastlanılabilir.

6. Utanma ve suçluluk duygusu

İnsanların çoğu günlük yaşamlarının çeşitli zaman aralıklarında utanma ve suçluluk duygusunu birlikte yaşamaktadırlar (Tangney, 1990). Utanma, bireyin kendini ifade etme isteğini gizleme duygusudur. "Öğrenmenin kökü utançtadır" şeklinde kullanılan bir ifadenin

anlatmak istediği şey, bilme isteğinin kişinin utancının neden kaynaklandığını bulması ve bunun için bir şeyler yapmaya başlaması ile ilintili olmasıdır. Öğrenmeyle ilgili seçim bilişsel açıdan utancı geliştirirken, öğrenmeyi başarılı olarak sürdürme genellikle öğrenmenin düzenlenmesine bağlıdır. Utanma duygusu yaşayan bir öğrencinin öğrenme sürecine yalnızlık ve kendini geri çekme (izolasyon) duyguları eşlik eder (Shane, 1980). Örneğin, ilkokul döneminde başarılı olmayı amaçlayan bir öğrenci, öğretmeni tarafından motive ve takdir edilmeyerek görmezden gelindiğinde, bu öğrenci kendine yönelik olumsuz bir tutum sergileyerek başarısızlık temelli bir utanma duygusu geliştirebilir (Ummanel ve Dilek, 2016). Bu durumda öğrenci öğretmeniyle yetersizliklerini paylaşabileceği güven içinde bir etkileşim arayışına girişir. Bu sebeple bilişsel utanmanın üstesinden gelmenin yan ürününün öğrenme olduğu ifade edilebilir (Shane, 1980). Beyin temelli öğrenme teorisi, utanma gibi olumsuz olarak nitelendirilebilecek duyguların öğrenme üzerinde güçlü ve zararlı bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir (Bond, 2009). Bireylerin yaşamlarında sürekliliği olan veya içselleştirilmiş utanç beyne bağlıdır. Bu bağlılık bireyin hissettiği utanma duygusuyla ilgili olarak dayanılmaz derecede acı verici olabilmektedir. Çünkü bu durumdan yakınan bireyler karşılaştıkları olumsuz sonuçları ve başarısızlıkları belirli hatalara ya da düzelttiklerini düşündükleri kişilik özelliklerine atfetmektedirler. Psikoterapi alanında da utanç duygusu uzun bir süre "uyuyan" duygu ve "kötü adam" olarak değerlendirilmiştir (Galmiche, 2018). Utanç karşısında, öğrenciler başarısızlıklarının temel odağını kontrol edebilecekleri daha soyut davranışlara yöneltmek durumunda kalabilirler. Ayrıca öğrenciler, eğitimsel açıdan başarılarının bağlantılı olduğu gelecek hedeflerine ulaşmak için çabaladıklarında, kendilerine ilişkin yaptıkları akademik başarısızlık değerlendirmeleri ve bunun neticesinde meydana gelen utanç duyguları, onların gelecekle ilgili hedeflerinden vazgeçmesine de neden olabilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri başarılı olmaları için uygulayabilecekleri belirli davranışlarla ilgili bilgilendirerek bu süreci kolaylaştırabilirler. Bu sürece çalışma stratejilerini de dahil edebilirler (Turner ve Husman, 2008).

Genellikle öğrenciler, başka insanların yanındayken utanma ve suçluluk duygusunu birlikte deneyimlemektedirler. Ancak utanma duygusundan farklı olarak suçluluk deneyimi genellikle daha az yıkıcı ve acı vericidir. Çünkü suçluluk duygusu bireyin benliğini doğrudan etkilememektedir. Aynı zamanda suçluluk duygusu acı verici olsa da yine de bir pişmanlık veya vicdan azabı duygusu içerebilmektedir. Utanma duygusu gizlenmeyi veya

kaçmayı motive ederken, suçluluk duygusu daha iyileştirici eylemleri, özürleri ve verilen zararın geri alınma girişimlerini her zaman motive edebilir (Tangney, Miller, Flicker ve Barlow, 1996). Suçluluk duygusuna yatkın olan öğrenciler ders çalışma alışkanlıklarında daha gayretli, dikkat süreleri daha uzun ve artış gösteren bir başarı motivasyonu ile sorumluklarını yerine getirme davranışlarını daha fazla sergileyebilirler. Bunun yanı sıra yetersiz çalışma, düşük sınav performansları gibi acı veren suçluluk duygularından kaçınabilmek için de okulla ilgili çalışmalarında sorumlu ve vicdanlı davranışlar gösterebilirler (Williams, 1998).

Çocukların evde başlayan duygusal ve sosyal gelişimi okul ortamında devam etmektedir. Onların yetişkinlerle ve akranlarıyla olan etkileşimleri, kendilerini tanımalarında önemli bir rol oynamaktadır. Okullar, çocukların başarısızlık veya yetersizlik duygusu hissetmeleri adına birçok durumun yaşanabileceği bir yerdir. Çocuklar okulda kendilerini yetersiz bulduklarında ya da bir şekilde başarısız olduklarında, utanç duygusu yaşayabilirler. Böylelikle başkalarının karşısında bir kez yaşanan utanç bir süre sonra tekrar tekrar yaşanabilmektedir. Özellikle sınıf yaşamının getirmiş olduğu güçlükleri aşmaya çalışan öğrenciler için utanç kaçınılmazdır. Örneğin, sınıflardaki matematik ve okuma becerilerine yönelik yetenek gruplarının oluşturulması, çocukların yetersizliklerini ortaya çıkarabilmektedir. Bu gruplara "sarı kuşlar" veya "kirpiler" gibi hangi adlar verilirse verilsin, herkes "yavaş öğrenenler" olduklarını bilmektedir. Kısacası okulun yeni zorluklarla yüzleşildiği, yeni yaşantıların tecrübe edildiği bir yer olmasından dolayı bazen başarısızlık kaçınılmaz olabilir. Böyle durumlarda öğretmenler, öğrencilerin hayal kırıklıklarıyla baş etmelerine yardımcı olarak başarısızlığın getirmiş olduğu zorluğu azaltabilirler. Öğrencilerle yeni öğrenme görevleriyle ilgili samimi tartışmalar yaparak gizlenme dürtülerini yok edip utanma duygularını ortadan kaldırılabilirler. Ayrıca öğrenci-öğretmen görüşmeleri, portfolyo değerlendirmeleri ve anında sunulan dönütler utanma duygusunu azaltmaya yardımcı olabilir (Monroe, 2009).

7. Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı

Öğrenilmiş çaresizlik, kontrol edilemeyen itici olayların neden olduğu sarsılma durumundan kaçamamak (Maier ve Seligman, 2016) şeklinde tanımlanabilir. Kontrol edilemeyen durumlarla karşı karşıya kalmış olan hayvanlar ve insanlar duruma uygun olan veya uyarlayabilecekleri tepkileri öğrenemeyebilirler ya da daha yavaş öğrenebilirler. Çaresizlik,

öğrenmeyi engelleyen bir durumdur. Ayrıca çaresizlik durumunda kalan bireyler daha öfkeli tepkiler gösterebilirler (Shunk, 2014). Öğrenilmiş çaresizlik üç temel bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar olasılık (beklenmedik bir olay gibi), biliş ve davranıştır. Olasılık, bireyin eylemi ile daha sonra tecrübe edindiği sonuçlar arasındaki nesnel ilişkiyi ifade etmektedir. Biliş, bireyin algılama, tahmin yürütme ve açıklama biçimini ifade etmektedir. Bu süreç birkaç adımdan meydana gelmektedir. Öncelikle birey beklenmedik durumu algılamalı ve anlamalıdır. Daha sonra ne algıladığını ve ne anladığını açıklamalıdır. Burada bireyin algısı doğru olabileceği gibi yanlış da algılamış olabilir. Yanlış bir algılama gerçekleştiği takdirde birey bunu şanssızlık veya kendi hatasından (eylemlerini akıl çerçevesinde yapmama) kaynaklanan bir durum olarak açıklar. Eğer birey kendi hatasından kaynaklandığına inanıyorsa benzer durumlarla karşılaştığında tekrar başarısız olmayı bekleyecektir. Son olarak ise birey algısını ve açıklamalarını geleceğe yönelik bir beklenti oluşturmakta kullanır. Öğrenilmiş çaresizlik, başka olumsuz sonuçların da yaşanabileceğine dair düşük benlik saygısı, fiziksel hastalıklar, üzüntü gibi duyguları da beraberinde getirebilir (Peterson, Maier ve Seligman, 1993). Öğrenilmiş çaresizlik, öğrencilerin akademik başarısını da zaman içerisinde etkileyebilir. Bununla birlikte sınav kaygısı öğrenilmiş çaresizlikle birlikte akademik başarıyı etkileyen bir faktör olabilir. Yani sınav kaygısı akademik başarıyı öngörebilir. Örneğin, Fincham, Hokoda ve Sanders (1989) tarafından öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarıyla ilgili 82 ilköğretim öğrencisiyle iki yıl devam eden boylamsal çalışmada, ikinci sınıftaki öğrenilmiş çaresizlik puanıyla, beşinci sınıftaki sınav puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinden sınav kaygısı ve öğrenilmiş çaresizlik arasında ilişkiye yönelik bazı veriler elde edilmiş ancak beşinci sınıf düzeyinde sınav kaygısı ile çaresizliğin artan yaş ve başarıyla daha güçlü bir ilişkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Tan (2015) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğrencilerin matematik kaygıları ile öğrenilmiş çaresizlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kaygı, bir öğrencinin geçmiş ve gelecekteki olaylarla ilgili etkili bir biçimde performans gösterme konularında aşırı, kontrol edilemeyen bir endişe taşımasıdır. Her ailenin çözmekle meşgul olduğu farklı sorunları bulunmaktadır ve bunun bir sonucu olarak da her öğrencinin duygularla ve stresle başa çıkmada kendine özgü bir yolu vardır. Çoğu kez kaygı bu tür durumlar neticesinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü bazen ailelerde çocuklarda belirsizliğe ve

çok fazla acı hissetmelerine neden olabilecek olaylar yaşanabilmektedir. Böyle durumlarda çocuklar kendilerini gerektiği şekilde ifade edemediği için kaygının ilk belirtileri görülebilir. Kaygılı öğrencilerin, genel olarak stres yaratan akademik durumların üstesinden gelme becerileri hakkında olumsuz görüşleri bulunmaktadır. İçinde bulundukları stresli durumun üstesinden gelmek için gerekli becerilere sahip olmadıklarına inanarak; durumu kontrol edemeyeceklerine ya da kontrolü kaybettiklerine inanmaktadırlar (Cowden, 2010). Çocuğun öğretmenler ve ebeveynler gibi yetişkin bireylerle olan yaşantısının kaygının yer edinmesinde önemi büyüktür. Çocuklar özellikle güçlerinin üzerinde olan gelişim görevlerine yönelik zorlandıklarında, küçük düşürücü, reddedici ve alaycı yaklaşımlara maruz bırakıldıklarında kendilerine güvenlerini kaybederek öğrenilmiş çaresizliği yaşamaktadırlar. Sonuç olarak kaygılı bireyler gerçek potansiyellerini ortaya koyamamakla birlikte dikkatlerini de toplayamazlar. Başka insanları incitmekten veya incitilmekten çok korktukları için aşırı duyarlılık gösterirler. Bu sebeple diğer insanlarla olan ilişkilerini en aza indirgeyerek yüzeysel ilişkiler kurarlar (Şahin, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin kaygının ve oluşturduğu sonuçların öğrencilerini nasıl etkileyebileceğinin farkında olması gerekir. Öğretmenlerle birlikte ebeveynlerin, velilerin, rehber öğretmenlerin, sosyal hizmet uzmanlarının, sağlık görevlilerinin de kaygıyla ilgili bilgi sahibi olmaları ve bu durumdaki öğrencilere zorlukların üstesinden gelmeleri için yardımcı olmaları çok önemlidir (Cowden, 2010).

8. Öz güven

Güven kavramının kendinden emin olma, diğer insanların yeteneklerine inanma ve belirli bilgileri saklama ya da birkaç kişiyle sınırlı tutma şeklinde farklı yönleri bulunmaktadır (Burton ve Platts, 2011). Öz güven ise bireyin başarabileceğine olan inancı olarak (Feltz, 1988) tanımlanabileceği gibi kendini olduğu gibi kabul etmek, kendisiyle barışık olmak, yani olumlu bir kendilik algısına sahip olmak (Saban ve Saban, 2002) şeklinde de tanımlanabilir. Öz güven, bireylerin kendilerine, durumlarına ve yaşam koşullarına yönelik gerçekçi ve olumlu olmalarını sağlayan bir tutumdur. Dolayısıyla öz güven, kendine ve yeteneklerine güvenme, kendini gerçekleştirme, becerileri ve inançlarıyla etkili bir biçimde hareket etme cesaretidir. Yani, bireyin kendisine ve yeteneklerine olan inanç veya güven düzeyini göstermektedir. Öz güven, zihnin ve bedenin kabiliyetlerini, kapasitesini birleştirerek onları hedefe doğru yönlendirmektedir. Bireyin almış olduğu kararlarından ne

kadar emin olduğu öz güven düzeyi ile ifade edilmektedir. Öz güven, öğrenmenin, akademik performansın ve başarının oluşmasında önemli bir role sahiptir (Lone, 2021).

Bir alanda yeterli bilgiye sahip olma ve performans gösterme birbiriyle ilişkili kavramlar olup bireyin kariyer yaşamında oldukça önemlidir. Bunlardan herhangi birine sahip olamayan öğrenciler yaşamlarında zorluklarla karşılaşabilirler. Ayrıca okulların belirlemiş ya da kendilerinin belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmada birtakım problemlerle karşılaşabilirler. Öğrencilerdeki öz güven eksikliği, yalnızca öğrenciler için değil, okullarda programların ve ilgili alanların etkili bir biçimde uygulanmasına yönelik de sorunlar yaratabilmektedir (Akbari ve Sahibzada, 2020). Öz güven eksikliği, genellikle çocukluk döneminin ilk birkaç yılında kendini göstermektedir. Çocuk kendini savunmasız ve güçsüz hissettiğinde şekillenmeye başlayıp giderek daha güçlü bir hale gelmektedir (Preston, 2002). Bu nedenle öz güveni oluşturabilmek amacıyla korkuların güvene dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Korkuların büyük çoğunluğu gelecekte gerçekleşebileceği düşünülen olaylarla ilgilidir. Çünkü insan felaketleri hayal etmekte oldukça yaratıcı bir varlıktır. Bunun için korkunun oluşturduğu enerji alınarak duyguya yönlendirilebilir. Böylece birey kendini daha güçlü hissedebilir. Korkudan kurtulup öz güveni güçlendirmenin diğer bir yolu da bireyin endişeleriyle yüzleşmesidir. Yaygın olarak görülen ve endişe oluşturan durumlardan bazıları şunlardır (Burton ve Platts, 2011):

a) Kaybetme ve reddedilme korkusu: Yalnız mı kalacağım?

b) Bilgi: Konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip miyim?

c) Akıcılık: Zorlandığımda doğru kelimeleri bulabilir miyim?

d) Yargılama: Başkalarının beni değerlendirmesini ya da eleştirmesini istemiyorum.

e) Özel yaşam: İnsanlarla kendim hakkında konuşursam ne olur?

Öz güven, okulda başarılı olmak için oldukça önemlidir. Çünkü kendine güvenen çocuklar zorluklarla baş edebileceklerine, yeni şeyler öğrenebileceklerine ve dış etkenler olmaksızın kendi başlarına karar verebileceklerine inanmaktadırlar. Öz güven eksikliği, okulda ve yaşamla ilgili diğer alanlarında başarısızlığa sebep olan önemli bir problemdir. Öz güveni sağlıklı bir biçimde gelişmiş olan çocuklar derslerde ve ders dışı konularda kendilerini yeterli bulmakla birlikte çözüme yönelik çaba göstermektedirler. Kısacası başarı göstereceklerinden emindirler (Saban ve Saban, 2002). Bu bakımdan öğretmenlerin,

ebeveynlerin, akranların dikkatli ve olumlu tutumları öğrencilerin öz güvenini geliştirirken olumsuz tutumlar öz güveni engellemektedir (Lone, 2021).

9. Öz yeterlik

Bandura tarafından öz yeterlik, bir kişinin belirli bir görevi başarıyla tamamlama yeteneğine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Bireylerin belirlemiş oldukları hedeflerle beraber öz-yeterlik, bir kişinin yaşamının çoğundaki her türlü çabada ne kadar iyi performans göstereceğine dair sahip olduğu en güçlü motivasyonel yordayıcılardan biridir. Öz yeterlik, öz saygıdan ve öz güvenden daha özgül ve sınırlı olması sebebiyle, çoğunlukla öz saygıdan veya öz güvenden daha kolay geliştirilmektedir (Hesline ve Klehe, 2006). Ayrıca öz yeterlik, belirli bir performansın başarılı bir şekilde yapılmasına yönelik bireyin kendi yargısı veya kendine olan inancı (Arseven, 2016) olarak da tanımlanmaktadır. Öz yeterliğin dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, en güvenilir kaynak olarak değerlendirilebilen gerçek performanslardır. Çünkü öğrencilere başarılı olma inançlarına yönelik bir gösterge sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler öğrenmeyle ilgili görevlerini yerine getirirken tekrar eden başarılar yaşamaları neticesinde öz güven duyguları gelişmektedir. Bu nedenle başarıyı elde etmek amacıyla farklı koşullara uyum sağlayabilmek önemlidir. Öz yeterliğin ikinci kaynağı dolaylı deneyimlerdir. Dolaylı deneyimler, görevleri başarıyla tamamlayan diğer insanların gözlemlenmesi aracılığıyla kazanılan yani doğrudan elde edilmeyen deneyimlerdir. Burada bireyin öz yeterliğini geliştirmek için önemli olan şey modelin gözlemciyle olan benzerliğidir. Modele benzerlik ne kadar fazlaysa, gözlemcinin öz yeterliği modelin başarısından o kadar fazla etkilenmektedir (diğer bir ifadeyle "onlar yapabiliyorsa ben de yapabilirim") (Miller ve Kass, 2023). Öz yeterliğin üçüncü kaynağını sosyal ikna oluşturmaktadır. Sosyal ikna kaynağının güvenilir olarak algılanması önemlidir (Kass, 2012). Son olarak ise öz yeterliğin dördüncü kaynağını duygusal ve fizyolojik uyarılma oluşturmaktadır. Birey bu uyarılmayı, kendisini ilgili göreve hazırlamak olarak yorumlamayı öğrendiği takdirde görevi yerine getirme sürecinde öz yeterliğinden ödün vermeyecektir (Miller ve Kass, 2023). Bandura'nın (1978) öz yeterlik kuramına göre bireyin algılanan yeterliği, faaliyetlerin seçimi ve çevreyi düzenleme gibi davranışlarını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Zenginleştirici ortamlardan ve faaliyetlerden kaçınan bireyler, potansiyellerini geliştirmekte başarısız olmaktadırlar. Öz yeterliğin öğrenci başarısına olan etkilerinin ortaya koyulması, eğitim sürecinde planlaması yapılacak olan müdahale programlarına yönelik bir başlangıç noktası oluşturabilir (Yılmaz, Yiğit ve

Kaşarcı, 2012). Bu açıdan öz yeterliğin akademik başarı üzerinde doğrudan etkilerini belirleyen önemli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Betoret, Abellán-Roselló ve Gómez-Artiga (2017) tarafından yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak 797 İspanyol ortaokul öğrencisiyle öz yeterlik, memnuniyet ve akademik başarılarına ilişkin yapılan araştırmada, öğrencilerin beklenti-değer inançlarının, akademik öz yeterlik ile başarı-memnuniyetleri arasında aracı bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz yeterliklerinin, okul yaşamlarındaki akademik başarılarında oldukça önemli bir belirleyici olmasıyla birlikte, okul haricindeki bütün yaşamları boyunca da kullanacak oldukları önemli bir beceridir. Bu nedenle öğrenenlerin öz yeterlik algılarını artırmaya yönelik, okula ilişkin başarıları desteklenmeli ve sosyal etkinliklere katılmaya daha fazla teşvik edilmelidirler. Öğrencilerin ortaya koymuş oldukları çalışmalarda, ödevlerde eksiklikler olsa dahi aile ve öğretmenler tarafından takdir edilerek, olumlu dönütler verilip duygusal açıdan cesaretlendirilebilirler. Ayrıca kendilerini ifade edebilmelerine yönelik fırsatlar yaratılarak da öz yeterlik inançlarının güçlenmesi sağlanabilir (Arseven, 2016).

10. Öğrenme ortamı ve öğretmen özellikleri

Öğrenmenin gerçekleşme sürecini uyarıcı-tepki arasında meydana gelen bağ ile açıklayan davranışçı yaklaşımdan, bulunduğumuz yüzyılda yaygın kabul gören yapılandırmacı yaklaşıma gelindiğinde öğrenmenin tanımlanması, öğrencinin çevresinden duyu organları aracılığıyla algıladığı bilgi ve beceriyi öznel bir yapıya dönüştürmesi ve mevcut bilgileri yeni bilgileri ile ilişkilendirmesi şeklinde değişiklik göstermiştir. Öğrenme sürecinde bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında öğrenenler kadar öğrenme ortamının özellikleri de önemlidir. Öğrenciler hem kendi öğrenme hızlarında hem de kendi öğrenme stillerine uygun olarak değerlendirdikleri çalışma stratejilerini kullanarak daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Bu sebeple öğrenme ortamlarının öğrencilerin özelliklerinin göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekir (Yılmaz ve Akkoyunlu, 2006). Dolayısıyla olumlu bir sınıf iklimi için göz önünde bulundurulması gerekenler şunlardır (Jensen, 2008, 161):

1. Öğretmenler tarafından beynin duygusal, fiziksel ve sosyal olarak güvende olma ihtiyacına dikkat edilerek bu ihtiyaçları destekleyen beklentiler oluşturulmalı, sınıftaki her öğrenciyle olumlu bir etkileşim sağlanmalıdır.

2. Öğrencilere kendilerinden beklenilen davranışlar iletilirken olumlu bir dil kullanılmalıdır. Örneğin, "izin belgenizi unutmayın" yerine "yarın imzalı izin belgenizi getirmeyi unutmayın" gibi ifadelerin kullanılması tercih edilmelidir.
3. Öğrencilere bir hedef belirlemenin ana unsurları öğretilerek, özgün ve ulaşılabilir hedefler oluşturmayı nasıl başarabilecekleri gösterilmelidir.
4. Öğrencilere kendileri için zorlayıcı olabilecek hedefler belirlemeleri konusunda rehberlik yapılmalıdır.
5. Öğrencilerin belirledikleri büyük hedeflere ulaşabilmek için her zaman aynı güce, enerjiye sahip olmaları zor olacağından bunun yanı sıra küçük hedefler de belirleyerek büyük hedeflerine odaklanmaları, kendilerine güvenmeleri sağlanmalıdır.

Sınıfta sürdürülen çalışmaların sonuçları üzerinde öğrenmenin doğası ve öğretme etkili olmaktadır. Ortam ve ortamdaki bireyler arasında meydana gelen etkileşim, bireysel davranışın güçlü belirleyicileridir (Ariani, 2017). Sınıf, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin ve zamanlarının çoğunu geçirdikleri bir ortam olmakla birlikte kantin, oyun alanı gibi okulun diğer bölümleriyle de yakından bağlantılıdır. Öğrencilerin bu ortamlardan herhangi birinde sergiledikleri davranışlar genellikle okulun diğer bölümlerindeki davranışlarını da etkilemektedir. Örneğin, bazı öğrencilerin okul tuvaletinde başlayan saldırgan tavırları sınıfa taşınarak, düşmanlık eğiliminde davranışlar şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Benzer şekilde, teneffüs esnasında basketbol maçıyla ilgili iki öğrenci grubunun hararetli tartışması büyük ihtimalle sınıfta da devam etmektedir. Bu gibi durumlar okulda iş birliğini imkânsız hale getirerek farklı çatışma biçimlerine dönüşebilmektedir. Bu nedenle, etkili öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla gerekli olan düzenli, olumlu ortam tüm okul üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilmelidir (Ming-tak ve Wai-shing, 2008). Günümüzün eğitim felsefesi, öğrenciyi öğrenmenin merkezine yerleştirerek keşif, icat, buluş ve yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabileceği eğitim ortamları sağlamaktadır. Bu açıdan eğitim ortamları öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri, bir sorunla karşılaşıldığında öncelikle sorunun anlaşılarak fark edilmesinin ardından, hipotezler kurulmasına imkân verecek biçimde düzenlendiği takdirde, kendilerinden beklenilen davranışları ve tutumları sergilemeleri kolaylaşacaktır. (Özerbaş, 2011). Örneğin, Opdenakker ve Minnaert (2011) tarafından öğrenme ortamının özellikleri ve akademik başarı ilişkisine yönelik altıncı sınıf düzeyinde 777 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada öğrenme ortamındaki en önemli

özelliğin aktif öğrenmeyi ve farklılıkları destekleyen öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genellikle yerine getirdikleri iki temel rol bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenin bilgi kaynağı olarak neyin öğrenilmesi ve bunun en iyi nasıl öğrenilmesi gerektiğine yönelik karar veren bir otorite olmasıdır. İkinci rolü ise etkinlikler düzenlemesidir. Öğretmen, öğrenmeyle ilgili etkinlikleri hazırlar, öğrencilerin motivasyonunu sağlayarak onları teşvik eder. Daha sonra öğrencilerin performansına yönelik güvenilir dönütler sunar. Öğrenen merkezli bir yaklaşımda bu roller varlığını sürdürecektir, ancak öğretmenlerin daha fazlasını ortaya koyarak öğrenme danışmanı gibi bir rol üstlenmeleri de gerekir (Davis ve Sumara, 2007). Öğretmenler programı, ölçme araçlarını, güvenli bir okul ortamını vb. iyileştirecek olan bireylerdir. Burada öğretmenlerin amacı, akışın kolayca gerçekleştiği bir atmosfer sağlamak ve öğrencileri tam anlamıyla öğrenmeyle meşgul bir hale getirmektir. Bu nedenle öğretmenler sınıflarda duygusal bir atmosfer oluşturmak zorundadır (Saını ve Saraswat, 2021). Öğretmenlerin çoğu sınıf kontrolünü kaybetmelerine yönelik kaygıya bağlı olarak sürekli kontrol altında tutma eğilimi gösterebilmektedirler. Aslında sürekli olan bir kontrol, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını engelleyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarda zayıf ve güçlü yönlerini tanımlamalarının en iyi yolu ise sınıf içi etkinliklerde neler olduğuna dair kayıtlar oluşturmalarıdır. Öğretmenler her güne dair hangi zorluklarla karşı karşıya kaldığını böylelikle bu kayıtlar aracılığı ile öğrenebilir. Bununla birlikte sınıf faaliyetlerine ilişkin öğrencilerin tepkilerini sistemli bir biçimde toplamak da öğretimin verimlilik kazanması adına faydalı ipuçları verebilir (Akyıldız, 1989).

11. Aile- arkadaş çevresi ve gelecek beklentisi

Farklı kuramsal bakış açılarına rağmen, araştırmaların çoğu bir ailenin sosyo-ekonomik imkânlarının çocukların akademik başarılarını nasıl etkilediğine dikkat çekmektedir. Bunlardan biri olan insani sermaye kuramı, ailenin sahip olduğu ekonomik kaynakların ve çocukların eğitimindeki yatırımın rolünü vurgulamaktadır (Li ve Qiu, 2018). Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu, bir çocuğun gelecekteki yaşamına yönelik sosyo-ekonomik statüsünün önemli bir belirleyicisidir. Örneğin, Amerika'da aile gelirinin okul öncesinden başlayarak beşinci sınıfa kadar çocukların biliş üstü becerilerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmada, çocukların beceri donanımlarına sahip olmalarında sosyo-ekonomik durum

açısından önemli farklılıklar görülmüştür (Fletcher ve Wolfe, 2016). Sosyal sermaye ve kültürel sermaye kuramı, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve katılımının öğrencilerin akademik performansı üzerindeki rolüne daha fazla önem vererek, okulun niteliğine yönelik bakış açısının, bir ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin okula devam etmelerini, akademik performansını etkilediğini savunmaktadır. Aslında burada yer verilen herhangi bir faktörün diğerinden bağımsız olarak etkisi söz konusu olamaz. Çünkü aile ortamı, ailenin tüm ekonomik kaynakları ve okul nitelikleri gibi faktörlerin hepsi önemlidir. Okulun nitelikli olması öğrencilerin zorunlu eğitim boyunca öğrenmelerini etkileyebileceği gibi, çocuklarının bu eğitimine velilerin katılım biçimleri ve yetenekleri de öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Li ve Qiu, 2018). Ayrıca aile içerisinde boşanma gibi meydana gelen değişikliklerin çocuklar üzerinde olumsuz etkileri görülebilir. Çocuğun, iki biyolojik ebeveynli bir aileden tek ebeveynli bir aileye geçişi yaşam konforuna zarar verebilir (Ryan, Claessens ve Markowitz, 2013). Dolayısıyla aile yapısındaki sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkileri sağlıklı ve kişilikli insanların gelişim süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bir çocuğun kişilik özellikleri açısından sağlıklı gelişebilmesi ilk olarak anne ve babanın sağlıklı kişisel özellikler edinebilmiş olmasının yanı sıra çocuklarıyla kurdukları ilişkilerinde onların kişiliklerini rahat ve özgür bir biçimde geliştirebilme fırsatı oluşturabilecek ortamları sağlamaları ile mümkün olabilecektir. Bu açıdan başarılı bir insan olabilme yolunda öğrenim başarısı bu yolun bir kısmını oluşturmaktadır. Buradaki başarının seviyesi ve kalitesi daha sonrasında devam eden öğrenim başarısını etkileyebileceğinden, bireyin yaşam başarısının da önemli bir yordayıcısı haline gelmektedir. Örneğin, Dam (2008) tarafından yapılan araştırmada, anne-babaların çocuklarıyla yeterli düzeyde bir iletişim kurmaması, yapabileceklerinden daha fazla beklentilerinin olması, ilgisizlik, başka öğrencilerle kıyaslama, aile ortamındaki huzursuzluk, eşler arasındaki tartışmalar öğrencilerin başarılarını ve davranışlarını etkileyen en önemli sorunları oluşturmuştur.

Çocukların öğrenme sürecine ve gelişimine anne-babayla birlikte ailenin diğer üyeleri dâhil olduklarında daha faydalı olmaktadır (Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013). Aileler çocuklara belirli sınırlamalar koyarken, çocuğun davranışının neden kabul edilmediğine yönelik net bir açıklama yapılmalı ve bu davranış yapıldığı takdirde diğer insanların bundan ne kadar etkilenebileceğine ilişkin çocuğun düşünmesi sağlanmalıdır. Ebeveynin saygı gözetmeyen, sert bir biçimde azarlamasının neden olduğu utanç ve küçük düşürülme hem çocuğun benlik değerini hem de ebeveyn-çocuk ilişkisini zedeleyebilir. Özellikle de çocuğa

karşı sevilen biri tarafından yapılan küçük düşürülme, duygusal kırgınlığa neden olarak problemli davranışı değiştirmek için onu yönlendiremez. Ayrıca haşin ve sert azarlamalar çocuğun uygunsuz davranışlarını, yanlışlarını saklama isteğini artırır (Yavuzer, 2000). Ergen bireyler açısından bakıldığında ise okul kaygısı, düşük not alma, ilgisizlik, başarısızlık, okuldan kaçma, sosyal kaygı, arkadaş yoksunluğu, zorbalık, akranların olumsuz etkileri, duygusal kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı, intihar tehdidi, öfkeyi yönetememe, sigara içme, beden imajı, yeme bozukluğu, boşanmış ebeveyn, aile içi şiddet ve ebeveynin yeniden evlenmesi vb. karşılaştıkları en yaygın problemler arasındadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerini artırmaları ve aralarındaki ilişkiyi iyi tutmaları gerekir. Onları ne fazla koruyup ne de fazla kontrol etmelidirler. Hatta sorunların çözümüne yönelik aile toplantıları düzenleyebilirler (Joshi ve Kaul, 2018).

Doğal ortamlarda, arkadaşlar arasında meydana gelen etki karşılıklı bir süreçtir. Ergenler, arkadaşlarından etkilendiği gibi onlar da arkadaşlarını etkilemektedirler. Bu etki nadiren de olsa arkadaşların baskısından ve zorlamasından kaynaklanabilmektedir. Örneğin, iletişim esnasında bazı görüşler onaylanırken bazıları onaylanmayabilir. Arkadaşlık ilişkilerinin ergenlik üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi bazen de yoğun çatışmalar yaşanabilmektedir (Berndt, 1992). Ergenin belirli bir alanda beceri ya da hünerinin olması arkadaşlarının arasında ön plana çıkmasını ve daha kolay kabul görmesini sağlamaktadır. Grup tarafından benimsenme ise gencin kendine olan güvenini pekiştirerek, düşünce ve duygularını çekinmeden dile getirmesini sağlamaktadır. Böylece ergen başkalarının daha az etkisinde kalmaktadır. Grup tarafından benimsenmemiş ergenler ise daha kolay grup etkisinde kalabilmektedirler. Kendilerine olan güvenleri yetersiz olan ergenler arkadaşlarından daha fazla etkilenmektedirler. Ergenlerden meydana gelen arkadaş gruplarında bazen "biz" duygusu açığa çıkmaktadır. Bu duygu gruptan olmayan diğer bireylerin dışlanmasına yol açarak çatışma ve zıtlaşmalara neden olabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2012). Bununla birlikte ergenlik dönemindeki bireyin kendisi dışındaki insanlara göstermiş olduğu saygı ile kendine duymuş olduğu saygı farklı süreçlerden meydana gelmektedir. Bu bakımdan çevre, insan üzerinde istenilen, etkili davranış tutumunu oluştururken ergen ise toplumun kendisinden beklediği ve kendi kazanmak istediği tutum arasından bir karmaşa yaşamaktadır. Özellikle toplumsal rollerin oluşturduğu sorumluluklar ve zorundalıklar mevcut sorunları daha da derinleştirebilmektedir. Bu nedenle psikolojik sorunlar, ergen suçluluğu, davranış bozuklukları gibi çeşitli sorun alanları ve risklerle karşılaşabilmektedirler (Özcan, Uslu,

İbişoğlu ve Dinçer, 2018). Arkadaşlık ilişkilerinin yanı sıra ergenlerin gelecek beklentileri de onların hem gelişiminin hem de davranışlarının önemli bir belirleyicisidir (Sipsma, Ickovics, Lin ve Kershaw, 2012). Çünkü fiziksel, duygusal ve çevre faktörleri bakımından gelişimin ve değişimin yaşandığı, yaşamla ilgili önemli kararların alındığı yaşlar lise yıllarını kapsamaktadır. Yaşanılan bu gelişimlere ve değişimlere uyum göstermenin, kariyer yaşamına yön vermenin sorumluluğunu üstlenen birey için ergenlik zorlu bir süreçtir. Psikolojik yönden zorlu geçen bu süreçte, bireyin geleceğe yönelik beklentilerinden dolayı oluşan belirsizlik, kaygı ve umut gibi duyguların oranı önceki yıllara göre farklılık göstermektedir (Kılıçman, Çınar Balcı, Çöhce, Çöpür, Güzel ve Özdemir, 2022). Ergen bu dönemde hem bir sonraki okulunu hem de mesleğini seçmek gibi iki önemli hayati karar vermektedir. Birey mesleğini seçerken bir anlamda gelecekteki çevresini, ekonomik durumunu kısacası yaşam standartlarını da belirlemiş olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2012). Sulimani-Aidan ve Benbenishty (2011) tarafından İsrail'de 277 ergen ile gelecekten beklentilerine yönelik yapılan araştırmada, ergenlerin çoğunun geleceğini olumlu algıladığı, en olumlu beklentilerinin de aile ve arkadaşlarından yana olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sanchez-Sandoval, Aragon ve Verdugo (2022) tarafından 12 ila 18 yaş aralığındaki 758 ergenle yapılan araştırmada, ergenlerinin çoğunun geleceği olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de Aksaray ili örneğinde, Gümüşsoy (2021) tarafından 15-29 yaş aralığındaki 820 genç ile gelecekten beklentileri üzerine yapılan araştırmada ise gençlerin yaşamlarında orta düzeyde mutluluğa sahip oldukları, yakın gelecekte mutlu olacaklarını düşündükleri, yaşamlarında en fazla iç huzurun eksik olduğu ve gençliğin oldukça kötüye gittiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenim yaşamlarını etkileyebilecek her türlü sorunu ortadan kaldırabilmek veya asgari bir seviyeye indirgeyebilmek oldukça önemlidir (Özcan, Uslu, İbişoğlu ve Dinçer, 2018).

12. Tekerleği yeniden icat etme sendromu

Tekerleğin yeniden icat edilmesi sendromunu yaşayan bireyler, kendi düşüncelerinin veya diğer insanların düşüncelerinin önceden ortaya koyulmuş olan başkalarına ait düşüncelerle aynı olduğunu göstermek zorunda olduklarını hissederek tamamen orijinal bir şey ortaya koymadıkça sessiz kalmaları gerektiğine inanmaktadırlar. Daha da vahim olanı bu bireyler yeni bir sorunla karşılaştıklarında, sordukları ilk soru, o sorunu kimin çözmüş olabileceğidir. Bu sebeple, etkili bir düşünme çabasında bulunmak yerine alanyazında araştırma yapmak

için büyük bir gayret gösterirler. Tekerleği yeniden icat etme sendromu yaratıcılığı engellemede en etkili faktörlerden biridir. Genellikle kendi kendine yapılır (Schank, 1988). Çünkü yaratıcılık ile yaratıcı düşünme becerisi doğuştan getirilen fakat aynı zamanda olumsuz çevre şartları içerisinde geliştirilmeye çalışılan ve bu koşullara bağlı olarak durağanlaşabilen veya körelebilen bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Yeşilyurt, 2010). Özellikle bilim insanları akıllarına yeni bir fikir geldiğinde bunu daha kapsamlı hale getirmeye, genişletmeye çalışmak yerine başka insanların bu konuyla ilgili ne yaptığını öğrenmek amacıyla alanyazını araştırmaya başlarlar. Bunun nedeni ise kendi fikrinin özgün olamayacağına, başkaları tarafından bunun düşünülmüş olabileceğine ikna olmanın daha kolay olmasıdır (Schank, 1988).

Bazı aile yapılarında çocuklar zaman zaman ebeveynlerinin tavsiyelerini görmezden gelerek onların yapmış olduğu hataların aynısını yapmakta ve sonunda ebeveynlerinin bilgeliğini kabul etmek zorunda kalabilmektedirler. Böylesi durumlar ise pasif öğrenme yani iyi bir okur, zeki kabul edilen ve bir alanda otorite kabul edilen kişilerden alıntı yapabilen birini ortaya çıkarabilir ancak kendi kendine düşünebilen bir kişiyi ortaya çıkarmayacaktır. Bazı aileler ise çocuklarına hipotezleri, kendi inandıkları veya bildikleri ile çeliştiğinde nezaketli davranmamakta, çocuğun görüşünü almadan doğrudan onu eleştirmektedir. Okul öncesinden başlayarak lisansüstü eğitime kadar çoğu öğretmen de öğrencilerine aynı şeyi yapmaktadır. Gerçekten de toplumumuzda birinin düşüncesinin neden işe yaramayacağını göstermek, bilginin alamet-i farikalarından biri olarak kabul edilmektedir. Genel olarak ele alındığında ise çocukların çoğu küçük bir vaka örneğinden elde ettikleri bilgiden başlayarak yeni gözlemler ve genellemeler yapmak üzere kendi başlarına yola çıkabilmektedirler. Onlar köpekleri, atları ve fareleri kapsayan yeni bir yaratık kategorisi icat etmekten korkmazlar. Çocuklar, çevrelerindeki birkaç örneğe bakarak kendi düşünceleriyle olaylar ve konular hakkında denenceler oluştururlar. Hiç kimse onlara, bu ne kadar büyük bir zaman kaybı, memeliler daha yeni keşfedildi veya yüzyıllardan beri bu kategori biliniyor demez. Yetişkinler, çocukların bu kategoriyi bildiklerini düşündükleri için herhangi bir açıklamada bulunmazlar. Ancak burada yetişkinlerin fark edemediği şey, kategoriyi bilmekten daha önemli olan, kategorinin nasıl icat edileceğini bilmektir. Bu icat etme sürecinde çocukların cesareti kırılmadıkça icat etmeye devam edeceklerdir (Schank, 1988). Çünkü çocukluktan itibaren duygusal beceriler ve yeterlikler zaman içerisinde gelişmeye devam eder. Çocuklar büyüdükçe daha geniş ve daha farklı ortamlar deneyimleyerek bu ortamlar onlar için evden

daha etkili bir hale gelebilmektedir. Örneğin, bir okul öncesi öğrencisi zamanının çoğunu evde, ailesi, öğretmenleri ya da sınıftaki arkadaşları ile geçirirken, ortaokul döneminde spor takımları, kulüpler, arkadaşlarının evi gibi ortamlarda daha fazla vakit geçirmekte, ergenlik döneminde ise akran bağlamı daha da genişlemektedir. Bu nedenle okullarda sosyal-duygusal gelişime yönelik yürütülen uygulamaların çocukların gelişim düzeyine uygun olması önemlidir. Bu açıdan okul öncesi dönemde oyun temelli etkinliklerin, ortaokul döneminde sınıf tabanlı etkinliklerin, lise döneminde ise ergen bireylerin bakış açılarının dikkate alınması gerekir (Jones ve Doolittle, 2017). Ancak öğretme-öğrenme sürecinde okulların çoğunda hala var olan öğrencilerin farklılığına yönelik dirençle birlikte, onların yaratıcılıklarının gelişimini destekleyen etkinliklerden yana da birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Ayrıca farklı yeteneklere sahip olan öğrencilerin tanılanmasına yönelik de bazı eksiklikler mevcuttur. Bunun için öğretmenlerin, öğrencilerinin özelliklerini ve ilgi alanlarını iyi bilmesi gerekir. Örneğin, bir öğrenci araştırma yapmayı seviyorsa araştırma yapmayı içeren etkinliklerin, başka bir öğrenci çizim yapmayı seviyorsa etkinliklerin çizim odaklı olması önemlidir. Bu açıdan sanatla çalışmanın çocuklardaki yaratıcılığı geliştirebilmek adına iyi bir seçenek olduğu ileri sürülebilir (Piskel vd, 2016).

2.3.4.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Bilişsel Engeller

Evrende olup bitenlerin bireyler tarafından ne kadar doğru anlaşıldığı bilişsel sistemin ne kadar etkili olduğuna bağlıdır. Yani birey, çevresinde meydana gelen olayları doğru bir biçimde değerlendiriyor mu? Problemlerine sağlıklı çözümler bulabiliyor mu? gibi. Bilişsel sistemi meydana getiren bileşenler algı, dikkat, hafıza, karar verme, mantıksal düşünme ve iletişim gibi çeşitli süreçler tarafından yürütülmektedir. Bazı zihinsel süreçler, yabancı bir şeyin algılanması veya belleğe kodlanması gibi yeni bir şey hakkında bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Öğrenmede anlama ve hatırlama gibi zihinsel süreçler geçmişten bir hatıraya ulaşılmasını sağlamaktadır. Karar verme ve problem çözme gibi diğer zihinsel süreçler ise bir çözüme ulaşmak amacıyla birçok farklı bilişsel süreçlerin birleştirilmesini sağlamaktadır. Bilişsel süreçler farklı düzeylerde meydana geliyorsa, bu süreçleri oluşturan bileşenler de farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda bilişsel bileşenlerin işlev düzeyleri şunlardır (Herrmann, Yoder Gruneberg ve Payne, 2011):

1. Alt düzey girdi sistemleri: Algı sistemi, duyu sistemi ve kodlama sistemi

2. Orta düzey sistemler: Depolama ve erişim sistemleri, anlama sistemi, öğrenme sistemi ve hatırlama
3. Üst düzey sistemler (bilginin keşfedilmesi ve koordinasyonu): Mantıksal düşünme, karar verme, problem çözme ve iletişim

Eğitim sürecinde bilgi algılanabilir ya da herhangi bir nedenden dolayı algılanmayabilir. Bir konu ele alınırken basitçe çarpıtılabilir veya yanlış yorumlanabilir. Dolayısıyla bir öğrencinin bilişsel faaliyetlerinde olumsuz olaylar, oldukça doğal bir biçimde meydana gelmektedir. Öğrenme esnasındaki bu olumsuzluklar bilişsel engeller olarak adlandırılabilir, yani bunlar öğrencinin bilişsel becerilerini olumsuz yönde etkileyen bir dizi olgudur. Öğrencilerin çalışılan materyale yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ortaya çıkarıldıktan sonra bilişsel engelleri belirlenebilir. Bilişsel engeller kavramı, öğretmenlerin öğrencilerinin zihinsel sorunlarına odaklanmasını sağlamaktadır. Öğretmen, dersin planlamasını yaparken, eğitim materyalini hazırlarken öğrencilerin muhtemel zihinsel problemlerini anlamalı ve öğrencilerin bilişsel çabaları ile kendi çabaları arasındaki olası uyumsuzluk yaratan noktaları ortaya çıkarmalıdır (Voronov ve Gerashchenko, 2013). Öğrenme sistemini tasarlamada bilişsel stratejiler önemli bir role sahiptir. Bilişsel alan, çoğunlukla zihinsel düşünme süreçleriyle ilgili öğrenme becerilerini kapsamakta olup belirli bilişsel zorluklar etkili öğretme ve öğrenmeyi etkileyebilmektedir. Örneğin, Arthur ve Akwetey (2021) tarafından öğretmenlerle yapılan bir araştırmada güvensizlik, yetersiz ön bilgi, kavram yanılgıları, etkisiz öğrenme stratejileri ve öğrenmenin transferi gibi faktörlerin etkili öğrenmeye yönelik bilişsel zorluklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kabiliyetli öğrenciler, verimsiz öğrenme stratejileri kullanmaları ve kavramların doğru olanını öğrenmek yerine yanlış olana tutunmaya devam etmeleri nedeniyle de öğrenemeyebilirler. Bazen de öğrenciler öğrenmeyle ilgili bütün faaliyetleri başarıyla tamamlayabilirler fakat çaba göstermekten çok fazla sıkıldıkları ve bunaldıkları için konuyla ilgili hiçbir şey öğrenemezler. Bilgiyi öğrenirler ancak onun üzerine düşünmezler ya da sınavdan sonra uygulamazlar (Chew ve Cerbin, 2021). Öğrenmeye yönelik engellerle karşılaşan öğrencilerin bilişsel fonksiyonlarını etkili bir biçimde iyileştirmek amacıyla dikkat, algı, düşünme ve iletişim gibi farklı bilişsel süreçler öğrenciler tarafından iyi anlaşılmalı ve geliştirilmelidir (Krüger ve Nel, 2005). Öğrenme adına verilen mücadelelerin genellikle oldukça farklı, kök salmış nedenlerinin olabileceğinin unutulmaması gerekir. Davranışı basit bir şekilde ortadan kaldırmak yerine, öğrenciyi neyin engellediği belirlenmelidir (Altan, 2022). Öğrencilerin öğrenme sürecinde

karşılaştıkları bilişsel engellere (zorluklara) ilişkin (Chew ve Cerbin, 2021) bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğrencinin zihinsel durumu

Öğrenciler, bir konu ya da bir dersin ne kadar değerli veya ilginç olabileceği ve kendi gayretleriyle ne kadar uzmanlaşabilecekleriyle ilgili birtakım inançlara, tutumlara sahiptirler (Chew ve Cerbin, 2021). Öğrenciler kendi öğrenme özellikleri ve yeterlikleri hakkında bazı görüşler oluşturmaktadırlar. Bu görüşleri hedeflerini belirleme biçimleri, performansları ve kullandıkları stratejiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki inançları, kendi akademik yeteneklerine olan inançları ve öğrenmeyle ilgili görevlerini etkili bir biçimde ele alma, güçlüklerin üstesinden gelme becerilerine inanmaları şeklinde ele alınabilir (OECD, 2004). Aslında bütün öğrenciler öğrenebilirler. Ancak birtakım psikolojik engellerle karşılaşarak düşük performans gösterebilirler. Böyle bir durum ise okulda ve sonraki yaşamlarında başarı potansiyellerini engelleyebilir. "Yeterince zeki değilim"; "bu konuyla ilgili yapabileceğim herhangi bir şey yok"; "bu ders ilgimi çekmiyor ve "benim yaşantımla hiçbir alakası yok"; "uğraşmama rağmen yine de iyi gitmiyorum"; "öğretmenlerim ve akranlarım benim gibilerin daha az zeki olduğunu ve bu ortama ait olmadığını düşünüyor"; "gerçekten çok fazla çalışıyorum" şeklinde düşünebilirler. Bu gibi endişeler, öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle bazı sosyal-psikolojik müdahaleler yapılarak öğrencilerin kendilerini ve öğrenme bağlamlarını nasıl anlamlandırmaları gerektiğine yönelik inançları olumlu yönde değiştirilebilir. Bu noktada ise eğitimciler, politikacılar ve hükümetler müdahale programlarına dahil olabilir. Zaman zaman da öğrencilerin çoğu öğrenme kapasitesine sahip olmadıklarına inandıkları için değil, dersle ilgili sunulan materyalleri ilgi çekici bulmadıkları için okulda problem yaşamaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin ilgisini yönlendirebilmek kritik bir konudur. Belirli bir ilgi alanına sahip olan öğrenciler, bunu nispeten değişmez ve doğal olarak görme eğilimindedir. Bu açıdan ele alındığında ise bir öğrenci ilgi alanlarını "bulduğunu" hissettiğinde, farklı veya yeni akademik alanları keşfetmek için hiçbir sebebi kalmamaktadır. Bu nedenle örneğin, sadece sanatla ilgilenen bir öğrenci, fen veya matematik dersleriyle yakından ilgilenmeyebilir. Ancak ilgi alanlarını sürekli geliştiren öğrenciler bunlara yenilerini ekleyebilirler. Bu bağlamda ilgi öz düzenlemeyi, katılımı ve performansı artırabilecek oldukça önemli bir içsel motivasyon kaynağıdır (Keefe, Lee ve Chen, 2021).

Tutum bireye atfedilen bir eğilim olup doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir. Tutum gözle görülemez ancak gözle görülebilen davranışlara yol açmaktadır. Tutum düşünce, duygu ve davranışın düzenliliğini gerektirir (Kağıtçıbaşı, 1988). Psikoloji alanındaki kuramlar ele alındığında tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden ilki olan duyuşsal, tutum gösterilen nesne, olgu, olaya yönelik hoşlanıp hoşlanmama derecesini ifade etmektedir. İkinci olarak bilişsel sahip olunan herhangi bir inanç, biliş olarak kabul edilebilmektedir. Örneğin, öğrenciler İspanyolca konuşanların genellikle eğitimsiz ve fakir olduğuna yönelik inançlarını bilgi olarak görebilirler. Son bileşen olan davranış ise niyetler ve eylemlerle ilgili olup dil öğrenmeye çalışan bir öğrencinin o dilin yerlileri gibi telaffuzu kullanmaya çalışması buna örnek olarak verilebilir (Mantle-Bromley, 1995). Tutum, bazen motivasyon kavramıyla karıştırılmaktadır. Tutum bir dizi inançtır; motivasyon ise bir şey yapmak için bir nedendir. Örneğin, bir öğrenci İngiliz kültürüne karşı olan tutumu sebebiyle İngilizce öğrenmeye motive olmuş olabilir (Oroujlou ve Vahedi, 2011). Tutum, kişinin çevresine veya algısına bağlı olarak gelişmektedir. Tutum küçük bir yaklaşımdır ama büyük bir fark yaratır. Öğrencilerin çalışma ve öğrenme alışkanlıkları, farklı olumsuz etkilerden bir şekilde etkilenebilir (Bangkok, Dıno, Aspacıo ve Moneva, 2019). Örneğin, öğrenciler matematik öğrenmeye karşı çoğu zaman olumsuz bir tutuma sahiptirler. Aslında bu olumsuz tutumu tersine çevirmek mümkündür. Öğrencilere, matematik bilgisini öğrenmeye bir değer atfetmeleri amacıyla matematik dersiyle bireysel bağlantılar geliştirme fırsatları sağlanabilir. Nörobilim araştırmaları eğlenceli, katılımcı öğrenme yöntemi ile uzun süreli bellek arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrenciler, konuyla ilgili uzmanlaşmak üzere somut bireysel hedeflere ve motivasyona sahip olduklarında zorluklarla mücadele ederek daha çok çalışırlar (Willis, 2010).

2. Üst biliş ve öz düzenleme

Üst biliş, insan bilişinin temel bir özelliği olup bilişsel faaliyetlerin çoğuna bilincin zengin içerikleri eşlik etmektedir (Yzerbyt, Lories ve Dardenne, 1998). Üst bilişi, bireyin kendi bilgisiyle ve "nasıl öğrenileceğini öğrenme" becerisini geliştirmesiyle ilişkilendirmek, öğrenmenin bir özelliği olarak onu daha önemli bir hale getirmiştir. Özellikle sürekli gelişen teknolojik dünya dikkate alındığında, bireylerin var olan bütün bilgileri elde etmesi imkânsız olduğu gibi, gelecekte hangi bilgiye ihtiyaç duyulacağı da tam olarak bilinemeyeceğinden üst bilişe yönelik bir zeminin oluşturulması faydalı olmuştur. Biliş, öğrencilerin zihinlerinin

“gerçek dünya” üzerinde hareket etme biçimi olarak değerlendirilirken üst biliş, zihinlerinin bilişleri üzerinde hareket etme biçimidir. Bilişte problem yaşandığında üst biliş devreye girmekte ve daha zorlu görevlerle karşılaşıldığında üst biliş gereklilik kazanmaktadır.

Üst bilişin problem çözmeyle güçlü bir bağlantısı bulunmaktadır. Üst bilişler, düşünceler hakkındaki düşünceler, bilgi hakkındaki bilgiler veya eylemler hakkındaki yansımalardır (Noushad, Flavell ve Locke, 2008). Daha önce de ifade edildiği gibi düşünme veya düşüncenin kendisi hakkında düşünme üst biliştir. Bu düşünce “bir fincan çay istiyorum” gibi basit bir istekten yola çıkarak yeni şeyler öğrenmeye motive edebilir ya da yapılan işe odaklanmayı sağlayacak düşüncelere yönlendirebilir. Günlük yaşamda da birine karşı “neden böyle söyledim” veya “neden böyle düşünüyorlar” gibi düşünmeye tekrar teşvik eden durumları bireylerin çoğu yaşamaktadır. Yaşam içerisinde dahi düşünme üzerine düşünme sıklıkla yapılırken eğitim ortamlarında üst bilişe yer vermenin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin çoğunun amacı, çocukların matematik problemini çözmek veya yaşam için gerekli olan birkaç beceri kazandırmaktır. Ayrıca gerçek sınıf ortamlarında, çocuklar düşünceleriyle ilgili konuşmaya ve tartışmaya teşvik edilmedikçe, onların üst bilişsel veya bilişsel süreçlerle ilgilenip ilgilenmediklerini tahmin etmek zordur. Bu nedenle çocuklar sınıf dışında da üst bilişlerini geliştirmek amacıyla teşvik edilebilirler. Örneğin, reklamlar ve çeşitli ikna mesajlarıyla ilgili yapılan konuşmalara katılımları sağlanarak, mesajların kendilerini nasıl hissettirdiği, ürünün satın almaya değip değmeyeceği ile reklam verenlerin insanları nasıl ikna etmeye çalıştıkları hakkındaki görüşleri alınabilir. Öğrencilerde böyle çalışmalar aracılığıyla üst bilişi geliştirmek, sınıfın çok daha ötesine geçerek yalnızca daha iyi akademik sonuçlara ulaşmakla kalmayıp, başkaları ve kendileriyle ilgili bilgilerini zenginleştirebilir (Larkin, 2010). Öğretmenler bu konuda yönlendirici olarak sosyal çalışma dersi ve neşeli bir hikâye dinleme gibi durumlar ekleyebilirler. Eğer bir öğretmen bellekle ilgili beceriler üzerine çalışıyorsa ezberlemeleri için öğrencilerine bir liste sunabilir. Çocuklara ipuçları sağlayacak biçimde listeyi tekrar düzenlemeleri için farklı yollar gösterebilir. Öğrencileri farklı bellek teknikleri kullanmak için cesaretlendirebilir veya listede verilmiş olanları zihninde canlandırma ve listedekileri bilinen bir yerle bağdaştırma, listedekilerle bir şiir ya da şarkı yaratma gibi görevler verebilir (Shunk, 2014). Ayrıca inceleme, soru sorma, okuma, anlama, tekrar etme; ön inceleme, düşünme, kendi kendine anlatma; özetleme, tahmin etme,

problemleri belirleme; rol yapma ve model olma stratejileri üst bilişi geliştirmek amacıyla kullanılabilir (Doğan, 2013).

Öz düzenleme, etkili akademik öğrenmenin çağdaş açıklamalarında çok önemli bir yapı haline gelmiştir. Öz düzenleyici öğrenciler çalışmaya başladığında, motivasyonu sürdürmek ve bilgilerini artırmak için hedefler belirlemektedirler. Neye inandıklarının, ne bildiklerinin ve bu tür bilgiler arasındaki farkların öğrenme görevleri için ne anlama geldiğinin farkındadırlar. Bir görevle meşgul olurken motivasyonları ve duyguları arasındaki etkileşimi nasıl yöneteceklerini planlayabilirler. Görev adım adım ilerledikçe öz düzenlemeli öğrenciler farklı konular arasında zamanı paylaştırarak; stratejik planlarında hassas düzenlemeler yapabilir ya da yeni bir strateji oluşturabilirler. Bununla birlikte alan bilgileri ve öz yeterlikleriyle ilgili inançlarını gözden geçirebilirler (Winne, 1995). Kısacası öz düzenleme üst bilişsel bilgi ve beceriden daha fazlasını yani kişisel eylemleri, inançları harekete geçirmek için öz yeterlik duygusunu içermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme, görev özellikleri ve ortam koşulları gibi sosyal-bağlamsal değişkenlerdeki koşullardan derinden etkilenmektedir (Zimmerman, 1995). Hedef koyma, uzun dönemli bir görevi tamamlamak adına faydalı bir öz düzenleme becerisidir. Eğer bir ödevi hazırlamak için öğrencilere altı haftalık bir süre verildiyse, ilk haftaya yönelik görevleri, farklı konuları araştırmalarının ardından bir konuya karar vermek olabilir. Tartışmalı bir dava için hazırlık yapan bir hukuk öğrencisi bu konuyla ilgili birçok davayı inceleyip zihnine kaydetmekte zorlanabilir. Bu nedenle dersin öğretim üyesi tarafından gerçekçi hedefler koyularak öğrencilerin çalışma süreçleri organize edilebilir. Ayrıca öğrenciler usul hukuku, maddi hukuk ve uluslararası hukuk gibi kategorilerde yer alan davaları öğrenebilmek için hedefler belirleyebilirler (Shunk, 2014).

3. Öğrenci korkusu ve güvensizlik

Korku gözlemlenebilir belirli bir duruma verilen olumsuz duygusal bir tepkidir. Bu tepkinin ortaya çıkmasında durumun gerçek ya da algılanan bir tehdit oluşturup oluşturmaması önemli değildir (Chew ve Cerbin, 2021). Beyin bilişsel, duygusal ve biyolojik işleyişin devam ettirilmesinde bütünleyici bir role sahiptir. Bu nedenle kalıcı düzeyde korku yaşayan öğrenciler, merkezi sinir sistemlerinden gelen tehdide dayalı uyarıları aşırı derecede algılamaktadırlar. Korku performansa dayalı kaygıdan, başarısızlıktan ve alay edilme düşüncesi gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Korku karmaşık bir duygu olmakla

birlikte sınıf ortamında farklı biçimlerde kendini gösterebilir. Öğrenciler sınıf ortamında yaşadıkları korkuları terleme, kızarma ve derse hazırlıksız geldiği için konuşmaktan kaçınmak gibi tepkiler şeklinde gösterebilirler. Bir öğrenci sınıf ortamında kendisine gülünmesi korkusundan dolayı aşırı huzursuzluk yaşayabilir. Dolayısıyla korkuyla ilişkili davranışların her birinin nedenini tam olarak tanımlamak mümkün olmasa da bunlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir (Bledso ve Baskin, 2014):

- Okula, derse sürekli geç kalma veya devamsızlık
- Ertelenmiş ödevler
- Çok konuşma ve aşağılayıcı ya da alaycı yorumlar içeren davranışlar
- Sorular karşısında yanıtsız kalma veya çok az yanıtlama
- Far görmüş geyik misali tepkisiz kalma
- Kendini iyi hissetmeme ve sürekli hastalık şikayetleri
- Öfke, göz teması kurmama ve diğer ajitasyon belirtileri
- Ödevlerin zihin karıştırıcı olduğuna ve ne yapılması gerektiğinin tam olarak ifade edilmediğine yönelik şikayetler

Öğrencilerin başarılı olma yönelimleri, başarıya yönelik hem bilişsel hem de davranışsal bağlılığa iyimserlik ile sıkı çalışma gibi şekillerde yansımaktadır. Ancak aşırı çaba gösterme davranışı, başarıdan çok korkuyla ilgilenen bilişsel bir eğilime de sıkı çalışma ve kaygı olarak yansıyabilmektedir (Martin ve Marsh, 2003). Korkuyu, nedenlerini ve öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak öğretmenler açısından önemlidir. Öğretmenler, sınıfta birer korku göstergesi olan davranışları fark ettiğinde bunların altında yatan içsel süreçlerle empati kurarak, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamalıdır. Ayrıca nefes egzersizleri ve gevşeme hareketleri gibi aktivitelerle birlikte dönem boyunca öğrencilerin kaygı düzeylerine dikkat edilerek, streslerini azaltmalarına yardımcı olunmalıdır (Bledso ve Baskin, 2014). Öğretmenin vermiş olduğu çalışmaları veya göstermiş olduğu uygulamaları doğrudan kontrol etme davranışıyla da öğrenme ortamında korku dikkat çekici bir özellik kazanabilir. Bu durum ise öğrencileri başarısızlığı tehdit olarak algılamaya ve başarısızlıktan kaçınmak için farklı davranışlarda bulunmaya yönlendirebilir. Yani korkuyla ilgili çağrışımların tehdit edici olarak değerlendirilmesi, mesajın ne düzeyde kontrol edici olarak algılandığının bir göstergesidir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik psikologlar tarafından, öğrencilere sundukları mesajların onları nasıl

etkileyeceğiyle ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalı, sınıflarda ne tür mesajlar kullandıklarına dair üzerinde düşünmeleri sağlanmalı ve etkili olabilecek mesajlara planlamalarında yer açmalarına yardımcı olunmalıdır (Putwain ve Remedios, 2014).

İnsanlar genellikle bulundukları durumlarla ilgili güvene ihtiyaç duyarlar. Bu duygu okuldaki öğrenciler için de geçerlidir. Öğretmenine güven duyan bir öğrenci, öğretmenin belirli bir şekilde davranacağı hakkında iyimserdir. Güven duymada ilginç olan şey, bu güvenin gerekli olup olmadığını bilmeden diğer insanlara güvenilmesidir. Örneğin, çoğu zaman öğrenciler, öğretmenin anlattıklarının öğrenilmeye değer olup olmadığını bilmezler ancak derslerle ilgili uygun içeriği ve öğrenme yöntemlerini seçeceğine güvenirler. Öğrenciler, sınıfta öğrendikleriyle ilgili zihinsel yeterliklerinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda öğretmenin onları yönlendireceğine, yardımcı olacağına, dönütler sunacağına, hatalarıyla dalga geçmeyeceğine ve çabalarını takdir edeceğine güvenirler (Platz, 2021). Öğretmenler öğrenme ortamında aidiyet ve yakınlık duygusu oluşturmak için, öğrencileri tanımaya çalışmalıdır. Öğrencilerle kurdukları iletişim saygı çerçevesinde olmalı ve herhangi bir öğrenciye yönelik ayrım yapma, kayırma davranışları gösterilmemelidir. Öğretmenler cana yakın olmalı ve özellikle öğrencilerin dersteki durumları iyi veya kötüye doğru gidiyor olsa da bireysel görüşmeler yapmaya onları davet etmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin güvenini kazanmak amacıyla ders programı, ders kuralları, ödevler, not verme ve onlarla sürekli etkileşim halinde olmak da dahil olmak üzere dersin tüm aşamalarında öğrenmelerine, başarılı olmalarına yardımcı olacağına ilişkin gerekli açıklamalarda bulunmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler, dersle ilgili alacakları kararların dürüstlük, adalet ve tüm sınıfın yüksek yararı temelinde olacağını belirtmelidir. Örneğin, bir öğretmen ara sınav yaparak öğrencileri değerlendirebilir, sonuçları paylaşabilir gerekiyorsa değişiklikler yapabilir (Chew ve Cerbin, 2021).

4. Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği

Hazırbulunuşluk, başarılı olmak için gerekli bilişsel, davranışsal, duygusal ve tutumlarla ilgili özelliklere, becerilere, yönelimlere sahip olunmasıdır (Bandura, 1978). Hazırbulunuşluk, etkili bir öğrenme süreci için ön koşuldur (Dangol ve Shrestha, 2019). Örneğin, bisiklet kullanmak için yeterli düzeyde hazırbulunuşluğu olan bir çocuk; bisikleti kullanmak için istekli, kasları ve diğer organları yeterli olgunluğa erişmiş, sağlık koşulları uygun ve nasıl kullanacağına yönelik ön bilgilere sahiptir (Senemoğlu, 2020). Öğrencilerin

hazırbulunuşluk düzeyini yüksek olması için öncelikle fiziksel ihtiyaçları karşılanmalı, duygusal açıdan ihtiyaç duydukları ilgi ve sevgi gösterilmeli, öğrenme hızı gibi zihinsel becerileri takip edilmelidir. Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrenciler, konuları daha hızlı kavrayarak konuyla ilgili yorumlar yapabilirler. Konuyu ve ilgili kavramları anladıkları için ödevlerini kolaylıkla yapabilmekle birlikte konuyu iyi öğrendikleri için bundan sonraki öğrenilecek konuya hazırdırlar. Bu bilgiler doğrultusunda hazırbulunuşluk dört başlıkta ele alınabilir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008):

1. Bilişsel hazırbulunuşluk: Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için ortamlar oluşturulmalıdır. Mantıksal düşünme, zaman, boyut, sayı, mekân, hacim ve uzaklık gibi kavramların öğrenilmesi amacıyla somut işlemler dönemindeki çocukların bunlarla karşı karşıya bırakılması gereklidir. Çocukların bu dönemde korunum ilkesini kazanması da oldukça önemlidir.
2. Duyuşsal ve sosyal hazırbulunuşluk: Duyuşsal açıdan bireylerin kendini hazır hissetmesi yapılacak olan işi kolaylaştırır. Birey kendisiyle ilgili yapması gerekli olan iş, konu hakkında ne kadar başarılı olabileceğini tahmin ediyor ve kendine güveniyorsa o düzeyde başarılı olacaktır. Bireyin öğrenmesi üzerinde sosyal çevresinden gelen tepkilerin etkisi de önemlidir. Dışarıdan gelen tepkiler bireyi engellemeye ve onu küçük düşürmeye yönelik ise birey o işi yapmaktan vazgeçecektir. Tepkilerin destek verecek, olumlu yönde olması ise yapmaya istekliliği arttıracak ve bireyin işini kolaylaştıracaktır.
3. Dil gelişimi açısından hazırbulunuşluk: Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve fiziksel niteliklerine uygun olarak hazırlanan okuma-yazma faaliyetleri hem düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacak hem de akademik başarıyı yükseltecektir.
4. Fiziksel hazırbulunuşluk: Sağlıklı olarak beş duyu organının bir arada bulunması fiziksel bir donanımdır. Henüz, küçük kasları yeterli düzeyde gelişmemiş olan bir çocuktan karmaşık bir metni yazmasının istenmesi çocukta "yazma" hakkında kaygı uyandırabilir. Böyle bir etkinliğin yapılması fiziksel hazırbulunuşluğa uygun olmayacaktır.

Öğrenmeye hazırbulunuşluk öğrencilerin gözlemleyerek, alıştırmalar yaparak, araştırarak, taklit ederek, bilgiler, beceriler, alışkanlıklar, tutumlarda ve değerlerde, anlayışta değişiklikler biçiminde sonuçlar elde etmek amacıyla faaliyetleri tam bir bilinçle yapmaya hazır veya istekli olma durumudur. Okullarda öğrencilerin öğrenmeye hazır olmaları ve öğretmen tarafından sunulan materyali ister fiziksel ister psikolojik olsun kabul edebilmeleri gerekir. Yani bir işi başarmak için bireyin, bu görevlerini yapabilmesine yönelik ihtiyaç

duyulan her şeye, fiziksel, zihinsel ve bilişsel açıdan hazırlığa sahip olunması gerekir. Bu durum, öğretim sürecinde eğitimin öznesi olarak kabul edilen öğretmenler ve öğrenciler için de geçerlidir. Bu nedenle kendilerini öğrenme faaliyetlerine yönelik gerekli hazırlıklarla donatmaları gerekir (Winarso, 2016). Öğrencilerin okulda başarılı olmaları açısından ele alındığında bilişsel ve sosyal-duygusal hazırlık düzeylerini etkileyebilecek olan faktörler şunlardır (Boethel, 2004):

a) Sosyo-ekonomik durum

b) Çocuğun sağlık durumu

c) Aile geçmişine ait özellikler, özellikle annenin eğitim durumu, bekar ebeveynlik durumu ve akıl sağlığı

d) Çevre ve toplum kaynaklı risk faktörleri ile okur-yazarlık durumuyla ilgili faktörler

Öğrenmeye yönelik herhangi bir hazırlık olmadan öğretmeye çalışmak daha az etkili olabileceği gibi öğrencileri başarılı olmaya yönlendirmek de zorlaşabilir. Bu nedenle, öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun olmaması, nitelikli bir eğitimin önünde büyük bir engel haline gelebilir (Dangol ve Shrestha, 2019). Öğretmenler, öğrencilerde hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla bir anket hazırlayabilir. Ankette kullanılan dil açık ve anlaşılır olmalı, yanıtlanması için öğrencilere yeterli zaman verilmelidir. Sınıf bağlamına uygun ve öğrenme hedeflerine göre özel olarak tasarlanmış bu anket formuyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, tercihlerine, öğrenme stratejilerine yönelik bilgiler elde edilerek bir profil oluşturulmaya çalışılabilir. Anket formundan elde edilen veriler kullanılarak ders içerikleri, değerlendirme ölçütleri, öğretim yöntemleri ve sınıf aktiviteleri belirlenebileceği gibi bu veriler program geliştirme çalışmalarında da kullanılabilir (Chorrojprasert, 2020).

5. Kavram yanılgıları

Öğrencilerin bazı işlevsel olayları anlamaları çoğunlukla hatalıdır. Yani, öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen çoğu şeyin hatalı zihinsel modelleri bulunmaktadır. Bu tür kavramsal zorluklar kavram yanılgıları olarak adlandırılmaktadır. Kavram yanılgılarına ilişkin problem, genellikle kalıcı olmaları ve öğrencilerin öğrenme becerilerini ciddi biçimde engellemeleridir (Micheal, 2002). Öğrenciler bazı kavram yanılgıları ya da önceden edinmiş oldukları yanlış bilgilerle sınıfa gelmektedirler. Bu yanılgılar dünyayla, yaşanılan çevreyle

ilgili çeşitli yorumları, kavramları ve inançları kapsayabilir. Doğa bilimlerinde kavram yanılgıları çoğunlukla bireysel tecrübelerden ve dünyayla kurulan fiziksel etkileşimlerden kaynaklanmaktadır. Sosyal bilimlerde ise kavram yanılgılarının kaynağı daha çok sosyal etkileşimlerin yanlış yorumlanması gibi sosyal kaynaklardır. Kavram yanılgıları, tüm yeni bilgilerin var olan bilgilere göre yorumlanması, analiz edilmesi ve uzun süreli belleğe kaydedilmesi açısından önemlidir. Mevcut bilgi yanlış olduğunda, yeni öğrenilmiş olan bilgi de yanlış olabilecektir. Bu durum ise yanlış ve birbiriyle bağlantısı olmayan bir bilgi tabanına neden olabilir. Öğrencilerde kavram yanılgıları oldukça yaygındır ve değiştirilmesi söz konusu olduğunda ise dirençli bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin kavram yanılgılarını düzeltmelerine yardımcı olmak için yapılabilecek çalışmalardan bazıları şunlardır (Taylor ve Kowalski, 2014):

1. Disiplin alanlarına ait doğru-yanlış ifadeleri, yaygın olarak kullanılan kavram yanılgılarını tespit etmede faydalı olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin ön bilgileri hakkında düşünmeleri sağlanabilir.
2. Kavram haritaları, kavram testleri kullanılabilir ve öğretmen liderliğinde tartışmalar yapılabilir. Öğretmen tarafından herhangi bir yanlış bilgi açıkça, kasıtlı bir biçimde ele alınarak yeni ve doğru olan bilgi inşa edilebilir.
3. Öğrenciler kavram yanılgılarının farkında olmalı, onlara kavrayabilecekleri düzeyde ve kabul edilebilir alternatifler sunulmalıdır, aksi halde kavram yanılgılarını devam ettirmeleri olasıdır. Öğretmenin yönlendirmesi ve rehberliği bu sürecin anahtarı rolündedir.
4. Kavram yanılgılarını ortadan kaldırmak için dersin tüm aşamalarında öğretmen aktif olarak yer almalıdır. Çünkü kavram yanılgıları derslerin yalnızca giriş aşamasında ortaya çıkmamaktadır. Bazen de öğrenci yanlış bilgisini düzeltse dahi önceki durumuna tekrar dönebilmektedir.

Öğrenme stilleri kavramı, bireylerin kendileri için en etkili olan öğretim ya da çalışma yöntemlerinin farklılığını ifade etmek için kullanılmaktadır. Yani öğrenme stili, insanların bilgiyi birbirlerinden farklı şekillerde öğrendiklerini ifade etmektedir (Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork, 2008). Öğrenme stilleriyle ilgili yapılan araştırmalar görsel, işitsel ve kinestetik-dokunsal şeklinde üç farklı öğrenme stili modelini ortaya koymuştur. Görsel stili baskın olan öğrenciler, yaşamlarında titiz ve düzenli olmalarıyla birlikte tam olarak anlatım yönteminden yararlanamadıkları için poster, grafik, şema gibi materyallerle daha kolay

öğrenirler. İşitsel stili baskın olan öğrenciler, müziğe ve sese duyarlılık göstermenin yanı sıra genellikle ahenkli, güzel konuşurlar. Bilgiye ulaşmak için daha çok dinlemeyi ve okumayı tercih ederler. Ayrıca tartışarak ve konuşarak öğrenirler. İkili çalışmalarda ve grup çalışmalarında başarılıdırlar. Kinestetik-dokunsal stili baskın olan öğrenciler ise genellikle devam eden bir hareketlilik halindedirler. Bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin psikomotor becerileriyle birlikte yaparak-yaşayarak öğrenmeleri gerekir. Bu öğrenciler olaylarda aktif olarak bulunabilecekleri okul bahçesi, laboratuvar ve atölye gibi ortamlarda daha iyi öğrenirler (Boydak, 2001).

Öğrencilerin nasıl öğrendikleri, çalışma stratejilerini kullanmada zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu belirlemek için öğretmenlerin buna zaman ayırması gerekir (Gutierrez, Méndez, Centeno ve Osorio, 2018). Örneğin, dersin ilk sınavında başarısız olan bir öğrenci, öğretmeninin yanına giderek *"ben her şeyi kelimelerle ifade edemem, işitsel değil daha çok görsel öğrenen bir öğrenciyim. Benim gibi öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için derslerinizde daha fazla diyagram ve resim kullanmalısınız"* şeklinde kendini ifade edebilir (Chew ve Cerbin, 2021). Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamak uygun olan öğretim stratejilerini belirlemenin önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamanın ilk adımı, öğrenme stillerine yönelik bir ön analiz yapmaktır. Bunun için öğrencilerle bireysel görüşmeler yapmakla birlikte yaşamalarındaki basit şeyleri nasıl hatırladıklarıyla ilgili tartışmalar yapılabilir. Öğrencilerin belirli davranışları sınıf ortamında gözlemlenebilir. Çünkü öğrencilerin davranışları, öğrenme stilleriyle ilgili önemli bilgiler vermektedir. Örneğin, görsel öğrenenler, öğrenme sürecinde görebildikleri zihinsel bir modele ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenen bireylerin çoğu görsel stile sahip oldukları için öğrenme sürecinin nasıl devam ettiğinin görsel olarak gösteren yöntemler kullanılmalıdır (Zapalska ve Dabb, 2002).

6. Etkisiz öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrenen bireylerin öğrenmelerini geliştirmek için atılan adımlardır (Shi, 2017). Öğrenme stratejileri, bir öğrencinin bilgiyi kodlama sürecini etkilemesi hedeflenen düşünceler ve davranışlar olarak da tanımlanabilir. Öğrenme stratejisinin amacı öğrencinin duygusal ya da motivasyonel durumuna yönelik bilgiyi seçme, elde etme, örgütleme veya bütünleştirme şeklini etkilemektir. Örneğin, bir öğrenci öğrenmeyle ilgili bir etkinliğe hazırlanırken, kaygı duygularını azaltmak için kendi kendine konuşabilir, nesneleri

ilişkilendirirken zihinsel bir imge oluşturabilir; bir metinden öğrenirken her bölüm için özetler oluşturabilir veya not alabilir. Burada öğrencinin konuşması, imgeleme yapması, özetleme ve not alması gibi etkinliklerin her biri bir öğrenme stratejisi örneğidir. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf ortamında farklı iki tür hedefi bulunmaktadır. Bunlar (Weinstein ve Mayer, 1983);

1. Öğrencilerin öğrenmenin bir neticesi olarak neyi yapabilmesi veya bilmesi gerektiğine odaklanan öğrenme ürünleriyle ilgili hedeflerdir. Yani ne öğrenileceğini öğretmeye odaklanan hedeflerdir.
2. Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanabilecekleri stratejilere ve tekniklere odaklanan hedeflerdir. Yani nasıl öğrenileceğini öğretmeye odaklanan hedeflerdir.

Başarılı bir öğretim, her iki öğretim hedefi için duyarlılık ve öğretme becerisi gerektirir. Çünkü öğrenme, öğrenen tarafından etkilenebilen aktif bir süreçtir (Weinstein ve Mayer, 1983). Bilginin okul içinde ve dışında verimli bir biçimde artması, öğrencilerin bilgi aramayı, daha sonra işlemeyi ve uzun süreli belleğe yönlendirmeyi sağlayan becerilere sahip olması durumunda mümkündür (Wegner, Minnaert ve Strehlke, 2013). Öğrenciler öğrenme stratejilerini ne kadar çok kullanırlarsa kendilerine güven duyguları gelişmekte ve motivasyonları artmaktadır (Shi, 2017). Yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen, farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen öğrencilerin, etkili ve kendi kendilerine öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri ifade edilebilir (Özer, 1998). Ancak burada belirtilenlerin aksine akademik açıdan zorluklarla dolu geçmişi olan bir öğrenci düşünüldüğünde, bu öğrenci kendini akademik performansı açısından yetkinlikleri ve yeteneklerini sınırlı, yetersiz bulmaktadır. Üstelik anlamakta zorlandığı bir metin verildiğinde herhangi bir öğrenme stratejisi kullanmamaktadır. Ona göre öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanmak için çalışkan ve zeki bir öğrenci olunması gerekmektedir. Kendi benliğinde bu özelliklerin bulunmadığına inandığı için stratejilerin de kendisi için faydalı olmayacağını ve bir işe yaramayacağını düşünmektedir. Ayrıca öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin, bunlara gerçekten ihtiyaç duymayacak düzeyde zeki olduklarına inanmaktadır. Çünkü öğrenciler belirli öğrenme faaliyetlerini yapmak için yönlendirilir ve onlara verilen notlar, dönütler sonuca ulaşmak için kullanılan stratejilerden daha önemli olup sonuçtaki başarıya yöneliktir. Bunun yanı sıra öğrenciler, çalışma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme konusunda nadiren eğitim almakta ve uygulamalar yapmaktadırlar (Palmer ve Goetz, 1988). Bazen de öğrenciler, mevcut stratejileri etkili olmamasına rağmen etkili olduğuna inanarak, etkili

çalışma yöntemlerinin farkında olmamaktadırlar. Daha verimli stratejilerin farkında olsalar dahi yıllardır uygulamış oldukları çalışma alışkanlıklarını değiştirmekte zorlanabilmektedirler (Chew ve Cerbin, 2021). Bu nedenle başarısız olan öğrencilere etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmesi hem dersle ilgili olumlu tutum geliştirmelerinde hem de akademik başarılarını artırmada faydalı olacaktır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerine yönelik bilgisi ve kullanma eksikliklerinin giderilmesi tutumlarını, başarılarını ve duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmesini kontrol etmesini, planlama ve değerlendirme yapmasını, öğrenme süreciyle ilgili kararlar almasını, zorlandığı konuları belirlemesini sağlayacaktır. Öğrenenler, öğrenme stratejilerini kullanarak kendilerini nasıl güdüleyeceklerini, nasıl hatırlayacaklarını ve nasıl düşüneceklerini öğrenebileceklerdir (Özkal ve Çetingöz, 2006).

7. Öğrenilenlerin transferi

Transfer kavramı için hem basit hem de yaşanılan hiçbir durum tam anlamıyla bir diğerinin aynısı olmadığından, tüm öğrenmenin aktarılmasını içermektedir. Yani önceki öğrenmelerin yeni durumlara taşınması olarak ifade edilebilir. Önceden öğrenilmiş olanların devam ettirilmemesi, çoğunlukla katı düşünce kalıplarına ve davranışlara yol açmaktadır. Psikolojide bu tür katı kalıpları tanımlamak için "işlevsel sabitlik" kavramı kullanılmaktadır. Örneğin otel odasındayken, bilgisayar kasasında bulunan vidanın sıkılması gerekiyor ancak tornavida bulunmuyorsa, çoğu kişinin aklına kredi kartı, bozuk para veya tırnak törpüsü kullanmak gelmeyecektir. Bir şeyi anlamanın önemli bileşeni, nereye ait olduğunu bilmek ve parçalarına aşina olmaktır. Yapılacak bir iş için ne tür araç-gereçlerin var olduğunu bilmek, sadece işi iyi yapacak araç-gerecin seçilmesine olanak sağlamaz aynı zamanda işin nasıl yapılacağına yönelik de bir plan ve çerçeve sağlar. Transfer bir beceriden ziyade bir ruh olarak değerlendirilebilir. Ruh, yeteneğin aksine ilk bakışta "ılımlı" bir kavram gibi görünse de aslında katı bir kavramdır. Transferi ifade ederken ruh kavramının tercih edilmesinin nedeni anlamsal olarak yaşamın canlandırıcı ilkesini, duyguların merkezini ve yaşamsal özü ifade etmesi nedeniyledir. Çünkü transfer ruhu, derin öğrenmeye yönelik duygusal, psikolojik ve motivasyonel bir eğilimdir. Öğrencinin var olma durumudur. Bilim ve buluş tarihine bakıldığında büyük bilim insanlarının yaptıkları çalışmalarda başarılı olmak için derinden ve duygusal olarak etkilendiklerini açıkça görmek mümkündür. Bazılarını din, bazılarını para, bazılarını da ünlü olma duygusu etkilemiştir. Örneğin, yerçekimi kanunuyla tanınan ve diferansiyel hesabı bulan İngiliz bilim insanı ve

matematikçi Isaac Newton (1642-1727) ile Alman astronom ve matematikçi olan Johannes Kepler (1571-1630), gök cisimleri arasında Tanrı'nın tasarımının mükemmel biçimini ve yasasını keşfetmek için derin dini inançlardan motive olmuşlardır. Hareketli parçalarla matbaayı icat eden Johannes Gutenberg'i (1397-1468) motive eden duygu İncil'i toplu olarak çoğaltmak arzusudur. Kısacası transfer ruhu yalnızca zihinsel bir modül değildir, motive olmuş duygusal bir kişilik matrisidir (Haskell, 2000).

Dünya, bireyleri sürekli bir yenilikle ve değişimle karşı karşıya getirmektedir. Bireyler yaşamlarında tekrarlayan durumların çeşitlerini tanıdıkça, bunlar için güvenilir işlemler uygulamayı öğrendikçe, yaşamın rutin kalıpları hızla bir biçimde tanıdık hale gelmektedir. Bütün bunlar gerçekleşirken, diğer yandan insanın öğrenme mekanizmaları bilgilerin biriktirilmesine olanak sağlamaktadır. Fakat bazen basitçe çözümlenemeyen problemler ortaya çıkabilmektedir. Bilgisayar programlamayı öğrenme veya bir kariyere başlamak için üniversiteden ayrılmak gibi yeni bir sosyal role uyum sağlanılması gerekebilir. Bu gibi durumlarda, yeni problemli durumla ilgili olabilecek, her türlü bilgi parçasını bir araya getirmek için aktif olarak mücadele edilmesi gerekir. Çünkü geçmişten günümüze kadar olan bilgi aktarımı artık hatasız değildir, hatta yardımcı olmaktan çok engel dahi olabilir (Gıck ve Holyoak, 1987).

UNICEF, (2022) Amerika ve Latin Amerika'daki eğitim sistemlerinde becerilerin transferinin geliştirilmesini teşvik etmek amacıyla çeşitli programları, kamu politikalarını ve araştırmaları desteklemektedir. Çünkü bu girişimler toplumlarda bilgi için eğitim ve öğrenimi; bireyleri gelişim, yaşam ve katılım seçimlerine erişim için güçlendirmeyi; sosyal uyum ve barış için aktif vatandaşlığı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Becerilerin transferinin, okul öncesinden başlayarak ortaokul ve lise sonrası dahil olmak üzere bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi öğrenmede başarıyı artıracak, gençlerin akademik yaşamlarından işe geçiş süreçlerindeki istihdam edilebilirliği destekleyecek, ekonomik büyümeyi güçlendirerek, ekonomik büyümeye katkıda bulunacaktır. Ayrıca daha eşit toplumların oluşmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda öğrenmenin dört boyutuna dayanan 12 transfer edilebilir beceri belirlenmiştir. Sosyal boyutta, empati, katılım, farklılıklara saygı; bilişsel boyutta, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme; bireysel boyutta, iletişim, esneklik, öz yönetim; araçsal boyutta ise iş birliği, uzlaşma ve karar verme yer almaktadır.

8. Seçici dikkatin sınırlılıkları

Psiko-fizik enerjinin bir nokta üzerinde toplanması dikkat olarak tanımlanmaktadır. Dikkat, bazı kasların büzülüp gevşemesi veya gözlerin bir noktaya dikilmesi gibi bir nesneyi, olayı daha iyi anlamak için organizmanın hazır olma durumudur. Herhangi bir zaman aralığında gerek organizmadan gerek çevreden gelen uyarıcılar ve etkilerle insan zihninde bulunan binlerce fikir, anı ve istek bilinç alanına girebilmek için birbiriyle yarışmaktadır. İnsan tüm bu dış ve iç uyarıcılardan bir kısmını kavramakta geriye kalanların ise belirli belirsiz farkında olmaktadır. Yani dikkatli olma durumunda bilinçli ve açık bir biçimde kavranan, üzerinde dikkatin toplandığı nesne, fikir veya olay seçici dikkati oluşturmaktadır (Baymur, 1994). Seçici dikkat, eşzamanlı bilgi kaynaklarının farklı şekilde işlenmesidir. Bu bilgi kaynakları doğada içsel (bellek ve bilgi) ve dışsal (çevredeki nesneler ve olaylar) olarak bulunmaktadır (Johnston ve Dark, 1986). Seçicilik ve altında yatan süreçler mevcut olan fazla uyaranı, bilgiyi yönetebilme yeteneği için esastır. Bireyler, hissetme, görme ve işitme gibi duyularını kullanarak dikkatleriyle ilgili içsel veya dışsal olayları seçebilmektedirler (Ruff ve Rothbart, 2001). Bireyler her zaman için nesnenin bir parçasıyla diğerinden daha çok ilgilenerek, üzerinde düşündükten sonra bunu reddetmekte veya seçmektedir. Örneğin, sesli vuruşların oluşturduğu tek düze ardışıklık, farklı vuruşlara yerleştirdiğimiz farklı vurgularla, bazen bir türden, bazen başka türden ritimlere bölünmektedir. Bu ritimlerin en basit ve ikili olan, tik-tak, tik-tak, tik-tak'tır. Benzer şekilde bir yüzey üzerinde dağılmış halde bulunan noktalar, gruplar ve sıralar halinde algılanmakta, çizgiler ise birtakım şekillere ayrılmaktadır. Bunlar gibi insan zihninde, "burada ve orada", "şu ve bu", "şimdi ve o zaman" gibi ayrımların her yerde var olması zamanın, yerin parçalarına göre seçici dikkatin gösterilmesinin bir sonucudur (James, 1950).

Duygu ve dikkat etkilerine aracılık eden beyin bölgeleri, karşılıklı bağlantılıları olan yapıları içermektedir. Seçici dikkat ile duygu süreçleri, eylemlerin ve düşüncelerin öncelik kazanmasında birlikte çalışarak duygusal durumlarda, duygusal açıdan göze çarpan uyaranlarda dikkati kendine doğru çekmektedir. Bu açıdan dikkat ve duygu hayatta kalmak için oldukça önemlidir. Çünkü duygusal tepkiler, hangi olayların, nesnelerin yararlı ve hangilerinin zararlı olduğuyla ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Örneğin, bir kişinin kaldırımda arkadaşını gördüğünde yaşadığı mutluluk, bir yabancıyla karanlık bir sokakta karşılaştığında meydana gelen korkudan çok daha farklı bir mesaj içermektedir. Dikkat, konuyla ilgili bilgilerin işlenme sürecinin geliştirerek ve ilgisiz bilgilerin işlenmesini

durdurarak düşüncelerin, eylemlerin öncelik kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple, kalabalık bir ortamda birinin konuşmalarını net bir biçimde duymak, kısmen diğer konuşmalardan duyulanları azaltarak elde edilebilmektedir (Fenske ve Raymond, 2006).

Dikkat, zihinsel faaliyetlerin kontrolünü kapsayan bilince odaklama yeteneğiyle birlikte bilginin seçilmesi, işlenmesinden meydana gelen karmaşık bir sistem olup (Arnau-Mollá ve Naranjo, 2019) seçici dikkat, akademik temellerle ilişkili olduğu ve eğitime uygun olduğu ölçüde, eğitim alanı için önemli bir odak nokta oluşturmaktadır (Stevens ve Bavelier, 2012). Eğitim alanındaki bu zihinsel süreçler, yalnızca entelektüel konularda değil aynı zamanda motor becerilerde, yaratıcılık veya sanatın bir bileşeni olan diğer konularda da son derece önemlidir. Sınıflardaki dikkat eksikliği öğretmenlerin çoğu tarafından kabul edilen bir konu olmakla birlikte (Arnau-Mollá ve Naranjo, 2019) öğrenciler, dersin sadece sınırlı bir bölümünde farkındalıklarını çevreye odaklayabilmekte ve bunun haricinde kalanları göz ardı edebilmektedirler. Çünkü insanlar birden fazla görevi yanlışlıkla yerine getirebileceklerine ve dikkatlerini farklı görevler arasında ileri-geri yönlendirebileceklerine inanmaktadırlar (Altan, 2022). Örneğin, bir öğretmen ders esnasında sınıfın içinde dolaşırken öğrencilerin çoğunun sosyal medyada ya da dersle ilgisi olmayan diğer web sitelerinde dolaştığını fark etmektedir. Öğrencilerine bunu belirttiğinde ise öğrenciler, bunun bir sorun olmadığını çünkü sınıf içinde ve dışında birçok görevi aynı anda yaptıklarını ve bu durumun onlara bir engel oluşturmadığını ifade etmektedirler. Bu olayda önemli olan nokta, çoğu ögenin öğrencilerin dikkatini dağıtarak bunun bir öğretim zorluğu oluşturabileceğidir. Bu nedenle öğretmenlerin dikkat dağıtıcı ögeleri azaltarak, öğrencilerin dikkatinin akademik görevlere yoğunlaşmasını sağlamak amacıyla yapmaları gerekenler şunlardır (Chew ve Cerbin, 2021):

a) Öğrencilerin çoklu görevlerinin, öğrenme süreçlerini nasıl kolaylaştıracağını değil, bu görevlerin öğrenmelerini nasıl zorlaştıracağının farkına varmalarına yardımcı olunmalıdır.
b) Süre açısından uzun olan derslerde konular arasında kısa molalar verilmelidir.
c) Öğrenciler sınıfta oldukları süre içerisinde konuya ve neye odaklanmaları gerektiğine yeniden yönlendirilmelidir.
d) Öğretmen ders esnasında tek bir odak noktasına sahip olmalıdır.
e) Öğretmen, sınıfta dikkatin dağılmasına neden olabilecek eğilimleri ve alışkanlıkları belirlemelidir.

9. Zihinsel çaba ve çalışan belleğin sınırlılıkları

Zihinsel çaba, bir bireyin sunulan bilgileri aktif bir biçimde işleyebilmek amacıyla göstermiş olduğu uğraştır (Solomon, 1984). Bilişsel açıdan aşırı yük, insanın bilişsel sisteminde öğrenme üzerinde bulunan iki temel sınırlamaya göre engellenebilmektedir. Bunlardan birincisi, dikkatin bir parçası olan zihinsel çabanın sınırlandırılmasıdır. İkincisi ise sadece az miktarda yeni bilgiyi tutabilen, çalışan belleğin sınırlı kapasitesidir. Zihinsel çaba, sınırlı olan bir bilişsel kaynaktır. Yani bir bireyin ne kadar iyi konsantre olabileceğiyle ilgili her zaman için bir üst sınır bulunmaktadır. Bu sınır, uykusuzluk gibi bazı faktörlere bağlı olarak dalgalanmalar gösterse de yine de bir sınır bulunmaktadır. Örneğin, bir kişinin arkadaşlarıyla sohbet etmesi gibi bazı görevler düşük bilişsel yüke sahipken önemli bir sınava girmek bazıları için zorlayıcı bir bilişsel yük oluşturabilmektedir (Chew ve Cerbin, 2021). Öğrenciler, bilgiyi hatırlamaya çalışırken ve oldukça karmaşık olan konulara konsantre olurken hemen sıkılabilmektedirler. Öğrencilerin buradaki sürdürülebilir sabrı ve ısrarı çok önemlidir. Bu nedenle öğrenmede beklenilen ilerlemeyi gösteremeyen bir öğrenciyle karşılaşıldığı zaman, sadece dışa dönük olan davranışlarına odaklanma dürtüsüne karşı koyulması gerekir (Altan, 2022). Geçmişte etkili öğrenmenin genellikle öğretmenin eğitim faaliyetlerine bağlı olduğu düşünülmekteydi. Ancak günümüzün çağdaş eğitim sisteminde öğrencinin, kendi öğrenmesindeki aktif rolü yaygın bir biçimde kabul edilmektedir. Öğretmen yalnızca öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde düzenleyebilir ve öğrenmede rehber rolünü üstlenebilir. Kalıcı ve anlamlı öğrenme, gerçekte öğrencinin kendi katkısıyla, çabasıyla mümkündür. Örneğin, bir öğrenci aktif şekilde dersi dinlemiyorsa, öğretmen tarafından dersin iyi anlatılması, bu öğrencide öğrenmenin gerçekleşmesi adına yeterli olmayacaktır. Burada önemli olan şey öğrencinin kendi bilinci ve çabasıdır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu). Zaten öğrenmede de önemli olan performans değil çabadır (Yavuzer, 2000).

Çalışan bellek, karmaşık düşünce kapasitesini destekleyen, seçici dikkat altındaki geçici bir depolama sistemi olarak düşünülebilir. Örneğin, bir arkadaşınızın tren istasyonundan evinizin olduğu yere nasıl ulaşabileceğini düşündüğünüzde büyük olasılıkla olduğunuz bölgenin görsel-mekânsal temsilini oluşturmanız, en iyi rotayı belirlemeniz ve bunu sözlü yönergelere dönüştürmeniz gerekecektir (Baddeley, 2007). Çalışan bellek hemen hemen her bilişsel görevde yer almaktadır. Yani aritmetik problemler, hangi tür hesaplamalar yapılacağına ilişkin çalışan bir bellek olmaksızın başarılı bir biçimde sonuçlandırılamaz

(Cowan, Morey, Chen, Gilchrist ve Saults, 2008). Çalışan bellek, uzun süreli bellekte saklanan bilgilere ara bir yüzey sağlayan ve iki sistemin işlenmesini kontrol eden sınırlı kapasitesi olan bir denetim sistemidir (Adams ve Gathercole, 2000). Çalışan bellek sistemi, bir defada akılda tutulabilen sınırlı bilgilerin korunmasından sorumlu olmakla birlikte nöropsikolojide ve nörofizyoloji alanında yaygın olarak kullanılan kavramlardan biridir. İnsanların tüm yaş gruplarında, hayvanlarla ilgili pek çok çalışmada, bilgi işleme, entelektüel kapasite, yürütücü işlev, problem çözme, anlama ve öğrenmeyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Bilişin bazı alanlarıyla yakından ilişkili olan çalışan bellek, yaşlanmaya bağlı bilişsel gerileme, öğrenme güçlüğü ve tüm nörodejenerasyon süreçlerinde geliştirici, koruyucu yaklaşımların geliştirilmesinde önemlidir. Bu nedenle daha kapsamlı olarak anlaşılmalıdır (Gökçe, Güneş ve Nalçacı, 2021).

Çalışan belleğin kapasitesi sınırlıdır ve sürdürülmekte olan bilişsel etkinlikler esnasında aşırı depolama ya da işleme taleplerinin dayatılması, bu bellek sisteminde bilgi kaybına yol açabilmektedir. Çocukların okul yıllarında ve daha sonraki yetişkinlik dönemlerinde öğrenmelerini desteklemede kilit bir rol oynamaktadır. Sınıfta öğrenme faaliyetleri esnasında bilgileri depolamak için çok önemli bir yere sahiptir. Bu tür faaliyetlerde çalışan bellek kapasitesi yetersiz olan çocuklar, öğrenme için mücadele etmekte ancak genellikle başarısız olmakta, öğrenmeyi geciktirmekte ve aksatmaktadır. Çocukların gelişimini sağlamak amacıyla birçok farklı yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinde başarılı olmaları gerekir. Ancak çocuklar, bilgiyi çalışan bellekte işleyemedikleri ve depolayamadıkları için çoğunlukla başarısız olduklarında, okuryazarlık ile matematik gibi karmaşık bilgi ve becerilerin olduğu alanlarda da ilerlemeleri zor ve yavaş olabilmektedir. Bu nedenle ilk yapılması gereken, çocuğun ne yaptığını hatırlamasını sağlamaktır. Çünkü genellikle çalışan belleği yetersiz olan çocuklar ne yapmaları gerektiğini unutmakta, bu durum ise öğrenme aktivitelerini tamamlayamamalarına yol açabilmektedir. Dolayısıyla mümkün olduğu kadar basit ve kısa yönergeler kullanılarak çocukların bellek sistemi geliştirilebilir. Ayrıca yönergeler olabildiği ölçüde bireysel aşamalara bölünerek, etkili bir strateji olarak sık sık tekrarlanması sağlanabilir. Örneğin, çalışan belleği yetersiz olan bir çocuğun kısa ve söz dizimi açısından kolay olan cümleleri çalışan belleğinde tutma ve başarılı olma olasılığı çok daha yüksektir (Alloway, 2006). Diğer bir yandan çalışan belleğe ilişkin farkındalığın sağlanması, öğrencilerin anlama yeteneklerine çözüm odaklı ve daha hoşgörülü bir zemin kazandırabilir (Gökçe, Güneş ve Nalçacı, 2021).

2.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme

Yirmi birinci yüzyılın en ayırt edici özelliği "bilgi çağı" olmasıdır. Bilgi çağı, teknolojinin ve bilimin hızlı değişim gösterdiği, bilginin yoğunlaştığı bir dönemdir. Bu değişimlerle birlikte toplumlar ve onları meydana getiren bireyler de değişme ihtiyacıyla karşı karşıya kalmışlardır. Başka bir ifadeyle, toplumlar "bilgi toplumu" haline gelmeye başlamışlardır. Bireylerin bu süreci geliştirebilmeleri ve uyum gösterebilmeleri için öncekilerden farklı olarak bazı özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu özelliklerden bazıları ise şöyle sıralanabilir (Özer, 2004):

a) Düşünme yolları hakkında bilgi sahibi olma ve uygulayabilme
b) Problem çözebilme
c) Araştırma yapabilme
d) Yaratıcı bir biçimde bilgiyi kullanabilme
e) Teknoloji ve bilgi üretebilme

Modern eğitimin esas görevi, öğrencileri eğitim sürecine aktif bir biçimde dahil etmek ve öğrenme sürecinde bağımsızlıklarını teşvik etmektir. Modern toplumun giderek artan rekabet ortamında başarılı bir öğrenci, farklı kaynaklardan gelen bilgiyi bütünleştirebilmeli ve kendi kendini eğitebilmelidir. Bu açıdan günümüzde öğrenci merkezli öğrenme kavramı her öğrencinin kişisel becerilerine odaklanmasına, yeteneklerini, öğrenme stilini keşfetmesine ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına imkân tanımaktadır (Sagitova, 2014). Öğrenme bütün olanı görme, anlama şekilleri geliştirmekle başlayıp öğrencinin merakı, soruları ve ilgi alanıyla birlikte bütüne ait olan parçalar detaylandırılmaktadır. Öğrenmenin merkezde olduğu bir eğitimde öğrenci, kendini bu öğrenme sürecinin uzantısı gibi hisseder ve sürekli olarak yeniden düşünmek için yönlendirilir, böylelikle sürdürülebilir öğrenme meydana gelir. Ayrıca öğrenci bu süreçte duruma göre nasıl bir konumda olması ve bağlamsal konulara ilişkin ne gibi taktikler geliştirmesi gerektiğini öğrenir (Aydınlı, 2015). Ancak öğrenme kavramına yönelik tüm ifade edilenlerin eski moda olarak nitelendirilebilecek bir havası da bulunmaktadır. Bilim insanlarının çoğu öğrenme kavramını ortaya çıkma, gelişme ve büyüme şeklinde ifade etmeyi tercih etmektedir. Bazıları ise öğrenme diye bir şeyin olmadığını, yani öğrenme kavramının bilişsel süreçler neticesinde güncelliğini yitirmiş bir bakış açısını yansıttığını ileri sürmektedir (Bloom, 2000). Öğrenmenin amaç ve anlamla ilgilenmesi, bir bağlamla ilişki kurması, yalnızca "neyi

bildiğini" değil "nasıl olduğunu bilmeyi" ve "nedenini bilmeyi" içermesi gerekmektedir. Öğrenen bireyin "kim olduğunu, nereden geldiğini, nereye gittiğini ve neden? sorusunun yanıtını bilmesi, öğrenmenin amacı ile bağlamının ayrılmaz bir parçasıdır. Nasıl öğrenileceğini öğrenme kavramının temelinde, öğrencilerin öğrenmeyi karşı istekli olmaları, öğrenen bireyler olarak kendilerine ilişkin farkındalıkları, okul içinde veya okul dışında olduğu fark etmeksizin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilmeleri düşüncesi yatmaktadır. Nasıl öğrenileceğini öğrenme kavramı, kişisel öğrenme gücünün, öğrenme kimliğinin ve öğrenme gücünün meydana getirdiği karmaşık bir sistemin parçası olarak anlaşılmalı ve bağlamlandırılmalıdır. Burada ise öğrencilerin eğilimleri, tutumları, inançları, değerleri ve daha da önemlisi öz farkındalıkları ile sorumluluk alma kapasiteleri oldukça önemlidir. Nasıl öğrenileceğini öğrenmek, öğrenenin motivasyonunu, yönelimini, isteğini, eylemlilik ve öz düzenleme duygusunu gerektirmektedir (Crick, 2007).

Öğrenme çoğunlukla bilgi edinme olarak düşünülerek adeta yere saçılmış olan çakıl taşları gibi gerçekleri toplamaktan ibaretmiş gibi değerlendirilmektedir. Fakat genel olarak etkili öğrenme, nasıl öğrenileceğini öğrenmeyi de gerektirmektedir. Yani çakıl taşlarının dağılma örneğinde olduğu gibi bilginin nasıl örgütlendiğine yönelik soyut çıkarımlarda bulunmayı ve bu çıkarımları bireyin gelecekteki davranışına rehberlik etmesi için kullanmayı gerektirmektedir (Perfors ve Tenenbaum, 2009). Her birey farklı şekilde öğrenmektedir. Örneğin, bazıları için öğrenme doğal olarak gelişirken bazıları için gerçek anlamda bir mücadeleye dönüşebilmektedir. Eğitimle ilgili olumsuz deneyimlerin çoğu bireylerin etkili bir biçimde nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmemelerinden ya da iyi bir öğrenme kapasitesine sahip olduklarına dair yeterli inanca sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bireylerin nasıl öğrendiği konuları ile ilgilenmek öğrencilerin öğrenme kapasitelerini geliştirmelerine, öğrenmeye motive olmalarına ve öğrenmeden zevk almalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel başarısızlıklarını anlamlandırmalarına da yardımcı olabilir. Bu açıdan öğrenmeyi öğrenme yaklaşımları, öğrencilere bağımsız öğrenme yeteneği, yeni şeyler deneme hakkında güven, iş birliği içerisinde çalışma yeteneği ve başkalarından öğrenmeyi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bireysel ihtiyaçlarını, kaynaklarını tespit edebilme, planları uygulama ve sonuçları değerlendirme yeteneğine sahip olan öğrenciler, eğitimleri üzerinde kontrol sahibi olma duygusunu kazanabilirler (Dominic, 2010).

Öğrencilerin öğrenme yeterlikleriyle ilgili iki temel problem bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin öğrenmemesi ya da yeterince öğrenmemesidir. Bu problem temelde duygusal alanla, genel olarak da motivasyon ve ilgiyle alakalıdır. İkincisi ise bilişsel problemlerdir. Öğrenciler bilgiyi öğrenmek için yoğun bir çaba harcamakta ancak öğrenmenin sonucu beklenildiği gibi gerçekleşmemekte veya beklenilenin çok altında olmakta, çabuk unutulmaktadır. Bu iki sorun çoğunlukla birbiriyle nedensel bir ilişki içerisindedir. Çünkü öğrenciler okul eğitiminin başlangıç aşamasında doğal olarak öğrenmeye ilgi duymakta ve yeni bilgileri elde etmek için motive olmaktadırlar. Fakat düzenli bir biçimde kendileri için anlaşılmaz, ilgilerini çekmeyen bir şeyi öğrenmeye zorlandıklarında yavaş yavaş motivasyonlarını ve ilgilerini kaybetmektedirler. Dolayısıyla ilk sorunu öğrencilerin öğrenememesi oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenme konularının ele aldığı problemler, öğrencilerin ustalaşmaya çalıştığı bilginin niceliği değil niteliğiyle ilgilidir. Bu açıdan öğrenme, ayrıntılı bir duygusal sistem tarafından desteklendiği takdirde daha iyi bir bilgiyle sonuçlanabilir. Öğrenmeyi öğrenme öğrencilerin daha fazla çalışması gerektiğine imada bulunmaktadır. Ancak diğer bir yandan bu konuda yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenmeye yönelik çok fazla zaman harcadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğrencileri öğrenme sürecinde daha iyi bir konuma taşımak adına öğrenmenin sonuçları analiz edilmeli ve okulların bu alandaki misyonuna engel oluşturan okul uygulamaları tespit edilmelidir (Csapó, 2007). Öğretmenler bu kapsamda bilişsel yapıyı değiştirmeye yönelik kilit bir role sahiptir. Ürünlerden ziyade sorunların çözüldüğü ve karar verme süreçlerinin vurgulandığı bir ortam yaratacaklar, yalnızca bir doğru yerine alternatif yanıtlar arayacaklardır. Kısacası sınıfta öğrenme adına arabulucu rolü üstleneceklerdir. Böylece öğrenciler öğrenmeyi öğrenebileceklerdir (Feuerstein, Hoffman, Rand, Jensen, Tzuriel ve Hoffmann, 1985).

Öğrenmeyi öğrenmek mi veya sadece "öğrenmek" mi? Burada irdelenen soru sadece yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında bir anlam ifade edebilir. Çünkü herhangi bir davranışçı yaklaşıma göre otomatik olarak uyarana verilen tepki yeni öğrenme olarak değerlendirilir (Black, McCormick, James ve Pedder, 2006). Öğrenmeyi öğrenmenin temel amacı bireyin öncelikle kendini ve yeteneklerini tanıması, algısal özelliklerini öğrenmesi, öğrenme ilkelerini bilmesi, bilgiyi nereden, neden, niçin, nasıl elde edebileceğini bilmesi ve duyuları ile duygularını öğrenmede kullanmasıdır. Bu verilerle öğrenmiş olduğu bilgilerin sorumluluğu altında ezilmeyen, öğrendiklerini denetleyebilen, kontrol edebilen,

problemlerle baş edebilen, onları analiz ederek yorumlayabilen, yeni bilgilere açık olan, öğrenmiş olduğu bilgilerin eksikliklerini görebilen, zayıf ya da eksik yönlerini ne şekilde, nasıl tamamlayacağını bilebilen, kendine özgü kararlar alabilen, öğrenme, çalışma tekniklerini bilen ve aktif bir biçimde bunları kullanan bireyler yetiştirmek öğrenmeyi öğrenmenin temel amacıdır. Kısacası öğrenmeyi öğrenmek öğrenilen bilgilerin sorumluluğu altında kalmadan, bilgiyi araç olarak aktif biçimde kullanmayı gerektirmektedir (Mercan, 2011).

Öğrenmeyi öğrenme zekânın şekillendirebilir tarafı şeklinde tanımlanabilir (Crick, Strinhger ve Ren, 2014). Bilgi çağında yaşamakta olan bireylerin, bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri, eriştikleri bilgileri kullanabilmeleri ve yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri gerekir. Bireylerin sözü edilen bu özelliklere sahip olmalarının en etkili yolu, nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri, daha kalıplaşmış bir ifadeyle "öğrenmeyi öğrenmeleri" ile mümkündür. Bu açıdan öğrenmeyi öğrenme kişinin kendi öğrenmesiyle ilgili özellikleri tanıması, öğrenmede faydalanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi (Özer, 2004) veya sonuçtan daha fazla öğrenme sürecine bakması şeklinde de tanımlanabilir (Dominic, 2010). Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için ilk olarak kendilerini öğrenme nitelikleri açısından tanımaları gerekir. Örneğin, sıcak mı yoksa serin bir ortamda mı öğrenmeyi daha iyi gerçekleştirebiliyorlar? Birisiyle birlikte çalışarak mı ya da kendi başlarına öğrenmeyi mi yeğliyorlar? Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmede faydalanabilecekleri birtakım tekniklerle ilgili bilgi sahibi olmaları ve bunları kullanabilmeleri gereklidir. Örneğin, öğrenmeyi gerçekleştiren teknikler hangileridir? Bu teknikleri hangi tür öğrenmelerde ve nasıl kullanabilirler? Yani öğrenciler hem kendi öğrenmeleriyle ilgili nitelikleri tanıyarak hem de öğrenmede faydalanılan teknikler hakkında bilgi sahibi olup onları kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler. Ayrıca etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin şu temel faaliyetlerde bulunmasına gereksinim duyulmaktadır (Özer, 2004):

1. Öğretmeni dinlerken dikkatini yoğunlaştırma
2. Okudukları veya dinledikleri hakkında düşünme
3. Anlamadığı şeylerle ilgili soru sorma
4. Tekrar etme
5. Yeni öğrendiği bilgileri önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle ilişkilendirme

Öğrenmeyi öğrenme uluslararası bilim toplulukları tarafından tartışılan bir konudur ve öğrenme ile öğrenmeyi öğrenme arasındaki fark zihinleri karıştırmaya devam etmektedir. Ayrıca bilimsel alanyazında öğrenmeyi öğrenme kavramı hakkında görüş birliği de oldukça sınırlıdır (Crick, Strinhger ve Ren, 2014). Nasıl öğrenileceğini öğrenme, öğrencinin kendisiyle ilgili her problemi için farklı taktik geliştirebilme becerisine katkı sağlar. "Öğrenmeyi öğrenme" paradigmasına göre öğrenmenin sürdürüldüğü ortam, öğrencinin tasarım bilgisini tecrübe aracılığı ile yaparak ve tartışarak ürettiği bir yerdir. Burada yürütücü konumunda bulunan kişinin görevi, stüdyoda bilginin yapılandırılmasını olanak sağlayan bir öğrenme ortamı meydana getirmektir. Özgür bir öğrenme ortamında öğrencinin iradesi ve merak etme motivasyonu ile meydana gelen karşılıklı diyalog, öğreten-öğrenen ara-uzamında oluşur. Kendiliğinden meydana gelen bu diyalog ortamında öğreten ve öğrenen karşılıklı iletişim içerisinde birlikte keşif gezisine çıkar. Empati aracılığıyla özgürleşerek dünyayı diğerinin gözünden görme yetisi, bu ara-uzamda kendini gösteren diyalog ile gerçekleşir. Bu sürecin canlı kalmasını sağlayan motivasyon, merak böceğinin ısırması ile devam ettirilir; farkındalık, anlama yetisi, yaratıcı aklın gelişimi, eleştirel düşünme ve öğrenmeyi öğrenme gibi temel beceriler, merak böceğinin ısırması neticesinde öğrenme motivasyonunu tetikler. Deneyim ortamında gelişen bu empati ağırlıklı diyalog, merak uyandırarak farkındalık gelişimi, araştırma arzusu ve yeni olanı yakalama motivasyonu sağlar (Aydınlı, 2015).

Dewey'e göre öğrenciler yalnızca sınıfta çalışmış oldukları belirli konuları değil, okuldaki tecrübelerinin tamamını öğrenirler. Kiminle çalıştıklarından, ne okuduklarından, nasıl çalıştıklarından ve kendilerine nasıl davranıldığından öğrenirler. Akademik açıdan güçlü olan sınıflarda bazılarının diğerlerinden daha iyi olduğunu, öğretmenin merkezde olduğu sınıflarda ise bilgiye bazı insanların sahip olduğunu diğerlerinin ise bilginin pasif alıcısı olduğunu öğrenirler (Singer, Murphy ve Hines, 2003). Öğrenmeyi öğrenme yalnızca çalışmayla da bağlantılı değildir. Aynı zamanda bilişsel veya üstbilişsel değişkenlere bağlıdır. Bununla birlikte yalnızca okul yaşamında öğrencilerle sınırlı kalmayıp yetişkinlerin çalışma hayatında da faydalanabilecekleri, yeterliklerine katkı sağlayabilecek ve yeteneklerini harekete geçirebilecek bir kavramdır. Öğrenmeyi öğrenme yalnızca öğrenme değil aynı zamanda üst düzey bir öğrenmedir. Sadece bilişi, düşünceyi veya üstbilişi değil, biyolojik ve duygusal boyutları da kapsamaktadır; sadece okulla ilgili becerileri değil yaşam boyu ve yaşam çerçevesindeki öğrenme becerileridir; sadece çalışma stratejileri, öğrenme

stratejileri ya da öğrenme stilleri şeklinde kendi kendine düzenleme becerilerini içeren bireysel bir öğrenme değil sosyal yönleri olan duygusal-motivasyonel ve deneyimsel öğrenme alanlarında da faydalı olan bir metodolojidir. Öğrenmeyi öğrenme bireylerin anlam aramalarına, kendileriyle ve sosyal çevreleriyle ilgili duygularını, değerlerini harekete geçirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme bireylerin hem biyolojik doğasından hem de tarihsel ve sosyal ortamı ile kültürel geçmişinden etkilenmektedir (Crick, Strinhger ve Ren, 2014). Ancak öğrenmeyi öğrenmenin sosyal ve duyuşsal yönlerle ilişkilendirilmesi konusundaki tartışmasız ihtiyaca rağmen sosyal-duyuşsal ögelere gösterilen ilgi, bilişsel ögelere gösterilen ilgiyle karşılaştırıldığında önemli bir orantısızlık olduğu görülmektedir. Aslında öğrenmeyi öğrenme; kendine güven, özerklik, eğitim sürecinde öğrenenler ve öğreticiler arasındaki iş birliğine dayalı iletişim, ailelerin, toplumun katılımı gibi sosyal-duygusal ögeleri içerdiğinde etkili olabilir. Bu doğrultuda öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili öğretmenlerin ortak bir anlayışı paylaşmaları gerekir. Bununla birlikte ders kitapları ve program materyalleri de bu ortak yaklaşımı yansıtmalıdır. Bu açıdan öğretim materyallerinde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir (Moreno ve Martín, 2014):

a) Okuma ve yazmanın epistemik boyutuyla kullanılması
b) Bilginin bilgiye dönüştürülmesine olanak sağlayacak biçimde işlenmesi
c) Öğrenme hakkında derinlemesine düşünme ve daha fazla öğrenmek için gerekli olan şeylerin neler olduğunun belirlenerek, kendini yetkin hissetmeyle birlikte öğrenmeyi sürdürmeyi arzulayacak biçimde bir çırak temsili oluşturması

Öğrenmeyi öğrenme olgusu hedef, biçim, yöntem bakımından nelerin yapılacağı, nasıl uygulanacağı ve uygulamalar boyunca nelerin kazanılacağını öğretmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin; öğrenme faaliyetlerinin öznesi durumunda olan öğrenci ve yapacağı faaliyetler arasında kurulacak koordinasyon tekniklerini kapsaması nedeniyle öğrenim faaliyetinin başarılı olması için öğrenci, yapacağı öğrenme eylemini tüm boyutlarıyla bilmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecini başarılı bir biçimde sürdürebilmesi için kendini öğrenmeye nasıl hazır bir hale getireceğini ve öğretim materyallerini nasıl kullanması gerektiğini bilmesi gereklidir. Ayrıca öğrenmenin niteliği hakkında gerekli bilgiye sahip olan bir öğrenci yaptığı her hatanın kendisine tekrar nasıl döneceği hakkında gerekli ön görüye sahip olduğundan dolayı buna göre davranışlar geliştirir. Bu bilgi, öğrencinin kendisinin öğrenim koşullarına daha iyi ve kolay uyum göstermesini sağlar. Öğrenci, öğrenim uygulamaları konusunda yeterli düzeyde bilgi ve donanımla öğrenme faaliyetine başlarsa, daha öncesinde

yaşanmış olan olumsuz tecrübeleri tekrar yaşamayacaktır. Bunlar ihmal edildiğinde ise genellikle hedeflenmiş olan öğrenme gerçekleşemez veya oldukça zor gerçekleşir (Doğan, 2008). Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri; araştırma yapmaları, sürekli gayret göstermeleri, merak etmeleri, motivasyonlarının güçlü olması, öz güvenlerinin yüksek olması, öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin farkında olmaları ve bu yeterliği elde etmek için çeşitli öğrenme yollarını denemeleri, nicel ve nitel çalışmalar yapabilmeleri şeklinde ifade edilebilir. Ancak öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin elde edilmesi öğrencinin tek başına üstesinden gelemeyeceği bir durumdur. Çünkü bu yeterlik inceleme, araştırma, yüksek motivasyon, sabır, sorgulama ve sürekli öğrenme gibi öğrenciyi hem sosyal hem de akademik açıdan ileriye taşıyacak nitelikler gerektirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrenmeyi öğrenme yeterliğini öğrencilere kazandırabilmek amacıyla neler yapmaları gerektiği hakkında araştırma yapmaları gerekir. Okullarda ise bu beceriler ile yeterliklerin kazandırılması için yürütülecek çalışmalar belirlenerek öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve öğrenci velileriyle paylaşılmalıdır (Özdaş, 2018).

Nasıl öğrenileceğini öğrenme becerileri genellikle öğrencilerin çoğunun sahip olduğu öğrenme stratejilerinin ötesine geçmektedir. İhtiyaç hissedilen bilginin nasıl elde edileceği, bu bilginin kaynağının nasıl değerlendirileceği, anlamlı öğrenmeyi sağlamak için başkalarıyla nasıl iş birliği yapılacağı, aşina olunan bağlamlardan farklı bağlamlarda bulunan problemlerin nasıl çözüleceği, bilgilerin nasıl anlamlı bir hale getirileceği gibi beceriler çoğu öğrencilerde yeterli düzeyde bulunmayan ve dolayısıyla öğrenilmesi gereken becerilerdir (Doyle, 2008). Öğrenme sürecinin doğasıyla ilgili kesin cevaplar bulunmamaktadır. Böyle bir durum öğrencileri rahatsız etmemelidir. Çünkü bilim içerisinde bilgi evrilmekte ve değişmektedir. Ancak öğrenmeye karşı gösterdikleri ilgiden öğrenciler nerede vazgeçmektedirler? Öğrencilerin öğrenmeye başlamadan önce, öğrenme ile ilgili olan çalışmalara yönelik birbirinden farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Öğrenciler, öğrenme ile ilgili isteklerini ve özellikle odaklanmalarını sağlayacak doyumu ya da tüm bunların arasından en iyi örneği tercih ederler. Nasıl ki bir ev yapımında bazen bir tornavida, testere veya bir çekiç en etkili alet olurken öğrenciler de farklı sorunlar ortaya çıktığında mevcut olan çeşitli araçlar içerisinden farklı örnekleri seçmektedirler. Öyle ki bir öğrenci günün birinde öğrenme adına kendi kuramını ortaya koyabilir (Olson ve Hergenhahn, 2016). Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı olan bir gelecek, eğitimde niteliksel açıdan farklılık anlamına gelmektedir. Bu durum mutlak performans ölçümden göreceli bir performans ölçümüne

doğru değişimi de önermektedir. Günümüzde öğrenciler program boyunca ilerleme hızlarına göre ölçülmektedir. Belki de yarının öğrencileri sergiledikleri performans, bilgi, beceri ve aktif öğrenme tecrübelerinden meydana gelen bir program aracılığıyla, ilerlemeleriyle birlikte kendilerine olan inançları, güvenlerinin gelişimi ile değerlendirileceklerdir. Ayrıca ilerlemeyi program aracılığıyla doğrusal bir ölçü olarak değerlendirmek yerine, alınan mesafe ve gelişime ait niteliklerin genişliği gibi faktörler bir ölçüt olarak önemli hale gelecektir. Bu durum eğitimde neyin değerlendirilmesinin daha önemli olduğunun anlaşılmasında da bir adım daha değişikliğe yol açabilecektir. Bu kapsamda tüm gelişmeler teknolojik açıdan mümkün olanlardan ziyade pedagojik olarak arzu edilenler tarafından yönlendirilmeli ve öğrenmeyi öğrenme bir süreç haline gelmelidir (Higgins, 2019). Sonuç olarak öğrenmeyi öğrenmek birtakım çalışma becerileri ve beyinle ilgili bazı ilginç gerçekler veya öğrencilerinize öğretebileceğiniz bir çanta dolusu hile değildir. Öğrenciler açısından öğrenmeyi öğrenmek, öğrenme tecrübelerini kesin bir biçimde değiştirerek, daha olumlu bir atmosfer ve gelişmiş bir öğrenme anlayışına sahip olmakla birlikte onları daha fazla bağımsız olmaya teşvik etmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek daha çok öğrenmeyi öğrenmeyi kapsayan etik bir anlayışıyla ilgilidir. Bu açıdan öğrenmeyi öğrenme merkezde öğrencinin yer aldığı (Greany ve Rodd, 2003);

a) İşverenler, ebeveynler ve toplumla daha geniş düzeyde bağlantı sağlamak da dahil olmak üzere mümkün olan en iyi öğrenme ortamını sunan okullarla,
b) Öğrenmeyi modelleyen ve kendi öğrenme kanatlarını geliştirmek için öğrencileri teşvik eden öğretmenlerle ilgilidir.

2.3.6. Öğrenme Stratejileri

Eğitim, temelde çocukların bedensel ve ruhsal gelişimlerini olgunluğa yönlendirme çabası olarak nitelendirilebilirken (Fatkhurrokhman, Leksono, Ramdani ve Rahman, 2018) öğrenme, deneyimler neticesinde bireylerin sahip oldukları bilgilerde meydana gelen değişimlerdir. Öğrenmenin sonucu hem öğrencinin öğrenme esnasındaki bilişsel aktivitesine hem de öğrenciye sunulan materyale bağlıdır. Etkili bir öğretim ise öğrenilecek materyali öğrenciye basit bir biçimde sunmaktan daha fazlasını gerektirmekle birlikte öğrencinin yönlendirilmesini de gerektirmektedir (Fiorella ve Mayer, 2015). İnsan doğduğu andan itibaren her şeyi anlayamamakla birlikte anlayabilmesi için de birçok şeyi öğrenmesi gerekir. Ancak bazı bireyler hemen hemen her konuyu ya da birkaç konuyu oldukça hızlı ve verimli

bir şekilde öğrenirken bazı bireyler öğrenmede sorunlar yaşayabilmektedir (Lee, 2010). Bilimsel açıdan çok yol alınmasına rağmen insanların nasıl öğrendiği ya da öğrenmenin nasıl gerçekleştiği hakkında tam anlamıyla fikir birliğinin olduğu ifade edilemez. Çoğu öğrenme kuramı, yaklaşımı, tekniği ve yöntemi vb. bir taraftan öğrenmenin nasıl olduğunu diğer taraftan öğrenmeye rehberlik eden kuralları ve ilkeleri teorik hatta uygulamalı bir biçimde açıklamaya gayret göstermektedir. Öğrenme stratejilerinin de bunlardan biri olduğu ifade edilebilir (Yeşilyurt, 2021). Öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili tarihe bir göz atıldığında mağara kadını ve mağara adamı zamanına kadar uzanmaktadır. Antropologlardan bazıları, çoğu mağara çiziminin, yiyecek olarak kullanabilecekleri hayvanların göçü ve şiddetli yağmur mevsimi gibi zaman döngülerini hatırlamalarında yardımcı olduğuna inanmaktadır. Örneğin, Antik Yunanlılar ipuçlarının (anımsatıcı) kullanımını geliştirmeleriyle ünlüdür. Yazmayla ilgili çeşitli araçlar veya formlar geliştirilmeden önce, bir konuşma esnasında tartışmak istedikleri önemli noktaları hatırlamalarına yardımcı olması için ipuçları kullanıyorlardı. Bir konuşmacı, konuşmasını yapacağı alana giderken yanından geçtiği yerleri zihninde imgeleyebiliyor, sonrasında bu konuşmasının önemli yerlerini hatırlatacak görseller yaratıyor ve bu görselleri yolu üzerindeki yerlerle ilişkilendiriyordu. Yani "yerler yöntemi" gibi zihinsel imgelemeyi kapsayan yöntemler kullanıyorlardı (Weinstein, Taylor, Acee ve Jung, 2011).

Bilginin okul içinde ya da dışında verimli bir biçimde çoğalması, ancak öğrencilerin bilginin arayışını, işlenmesini, depolanmasını başlatan ve yönlendiren, kontrol eden becerilere sahip olmalarıyla mümkündür. Eğitim sistemlerinde öğrencilerin giderek artan düzeyde özerkliğe sahip olmaları ile öğrenme süreçlerinde, öğrenme materyallerini incelemede ve içerikleri anlamada inisiyatif almaları beklenmektedir. Öğrenme ve öğretme araştırmalarında yer alan bu tekniklere de öğrenme stratejileri adı verilmektedir (Wegner, Minnaert ve Strehlke, 2013). Öğrenme stratejileri, bir öğrencinin okuma metninde yer alan ana düşüncenin altını çizmesi veya öğrenmiş olduğu bilgileri kendi cümleleriyle ifade etmesi gibi bilgiyi nasıl işlediğini etkilemeyi amaçlamayan davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Mayer, 1988). Bunlar öğrenme hedefine ulaşmak için gerekli yaklaşımı belirleyen temel araçlar olup öğrenme-öğretme sürecinin farklı aşamalarına dahil edilmektedirler. Genellikle de öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedirler. Örneğin yeni bir dili öğrenmede öğrenciler bilgiyi anlamak ve dil ile ilgili problemlerini çözmek amacıyla öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejilerine, öğrencilerin uyum

göstermesi ve her öğrencinin farklı ya da benzer durumlarda birbirine benzemeyen stratejiler benimsemiş olması işi karmaşık bir hale getirebilmektedir. Bu nedenle öğretmenin ya da öğretim tasarımcısının, öğrencilerin sınıf içerisinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin farkında olması gerekir (Paudel, 2019).

Öğrenme stratejileri kavramı, uygulayıcıların ve araştırmacıların etkili öğrenme ile bilginin ilerleyen zamanlarda kullanılması amacıyla depolanması için gerekli ve faydalı olduğu bir sıra farklı yeterliği tanımlamak için de kullanılmaktadır. Bu yeterlikler gelen bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için detaylandırma ve düzenleme teknikleri gibi bilişsel bilgi işleme stratejileri; not alma gibi aktif çalışma stratejileri, çalışma zamanını düzenleme, dikkati mevcut öğrenme görevine yoğunlaştırma gibi destek stratejileridir. Ayrıca öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri arasındaki tutarsızlıkları belirlemek ve yeni bilgiler kazanmalarını izlemekle birlikte, onları yönlendirmek amacıyla da birtakım stratejiler bulunmaktadır. Burada öğrenen kavramının okul ortamında mı, işe yerleştirmede mi veya yeni bir bilgi, tutum, beceriyi edinmeye uğraşan bir kişiyi ifade etmede mi kullanıldığına dikkat edilmelidir. Bu stratejilerin kullanılması, öğrencilerin yeni bilgiyi daha anlamlı bir hale dönüştürmesini yardımcı olacak olan hayal etme, benzetme ya da çıkarımda bulunma gibi bir çeşit sembolik yapı oluşturmasını gerektirmektedir. Bu açıdan yeni bilgi önceden edinilmiş olan deneyim veya bilgiyle ilişkilendirilebilir, öğretim materyali incelenerek bölümleri arasındaki mantıksal ilişkiler tespit edilebilir ve içeriği hakkında çıkarımlarda bulunulabilir. Örneğin, mahkemelerin anlaşmazlıkları nasıl çözdüğüyle ilgili bilgi edinmek, öğrencilerin arkadaşlarıyla olan anlaşmazlıklarını nasıl çözdükleriyle karşılaştırıldığında daha kolay bir hale gelebilir (Weinstein ve Underwood, 2014). Ancak bireylerin çoğu özelliğinde olduğu gibi, hakkında bilgi sahibi oldukları öğrenme stratejilerinin sayısında ve bunları ne kadar etkili kullandıkları bakımından da büyük farklılıklar bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında biri üstlendiği görevleri yerine getiren ve bir problemle baş etmede bilgi sahibi olduğu stratejilerini nasıl uygulayacağını bilen ve problemi çözebilen; diğeri okuduğu bir metindeki ana noktaları özetlemesi istenildiğinde sadece birbirinden kopuk olan düşünceler listesi sunarak bunların uygunluğu hakkında da çok az düzeyde bir fikre sahip olan iki öğrenci örneği öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili açıklayıcı olabilir (Protheroe ve Clarke, 2008). Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili bir hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirdikleri bilinçli eylemler ve düşünceler olduğu için stratejik öğrenenler, kendi öğrenme yaklaşımları, düşünme biçimleri hakkında üstbilişsel bilgiye,

öğrenmeyle alakalı bir görevin neleri gerektirdiğine yönelik iyi bir anlayışa ve kendi öğrenme güçleri ile görev taleplerini en iyi biçimde karşılayacak stratejileri yönetme becerilerine sahiptirler (Chamot, 2004). Öğrenme stratejileri bilginin edinilmesini, kullanılmasını veya depolanmasını kolaylaştıracak bir süreç olarak tanımlanırken bu süreç bir dizi önemli boyuta göre farklılık gösterebilir. Bunlar (Dansereau, 2014);

1. Hedef bilgi üzerinde, bir strateji doğrudan etkiye sahip olabilir.
2. Bir strateji algoritmik ya da buluşsal (bireyin ihtiyaçlarına göre, yeterliklerine göre değişebilen) olabilir.
3. Gerçekleştirmek amacıyla tasarlandıkları görevin kapsamına göre stratejiler farklılık gösterebilir.
4. Belirli görevlerdeki uzmanlaşma durumuna göre stratejiler farklılık gösterebilir.

Bilgi edinme süreci basitten karmaşığa doğru bir süreklilik içinde görülebilir. İsimleri ve tarihleri hatırlamak gibi şeyler basit öğrenmeler olarak ifade edilebilirken karmaşık öğrenme, bir hikayedeki ana düşünceyi anlamayı, matematikte problemleri çözmeyi veya iki farklı yazarın şiirlerini karşılaştırmayı içerebilmektedir. Öğrenme stratejileri ile bunlarla ilgili örnek ve örnek davranışlara Tablo 2.5'te yer verilmiştir (Dembo, 2004).

Tablo 2.5. Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri

Öğrenme stratejileri	**Öğrenme stratejisi örnekleri**	**Örnek davranışlar**
Tekrar	Kavramların tanımlarını öğrenmek amacıyla not kartlarını kullanırım	Not almak Metnin altını çizmek
Örgütleme	Bir ders kitabını çalışırken temel noktaları örneklerden ve açıklamalardan ayırmaya çalışırım	Simgeleme (temsil) Ana fikri seçmek
Anlamlandırma	Yeni kavramları sahip olduğum bilgilerle ilişkilendiririm	Soruları yanıtlamak

Tablo 2.5'te görüldüğü gibi tekrar stratejisinde not almak, anlamlandırma stratejilerinde soruları yanıtlamak ve örgütleme stratejisinde ana fikri seçmek örnek davranışları oluşturmaktadır. Öğrenme stratejilerine aşağıda yer verilmiştir:

1. Tekrar stratejileri: Tekrar eylemi öğrenenin öğrenme esnasındaki aktif ifadelerini, yazmasını veya sunulan materyalin bazı bölümlerini işaret etmesini içermektedir. Tekrar stratejisinin bilişsel hedefi, öğrencilerin metindeki önemli yerlere dikkat etmesine ve bunları

seçmesine yardımcı olmaktır (Weinstein ve Mayer, 1983). Tekrar türleri açısından ikiye ayrılabilir (Saville, 2011):

a) Basit tekrar: En temel tekrar türü basit taklittir. Bebekler gözlemlenebilir bir eyleme maruz kaldıklarında eylemi taklit etmeye başladıkları için burada meydana gelen taklit davranışlarını gözlemlemek de mümkündür. Taklit deneme-yanılma sürecini kapsamakta olup ilk taklit denemeleri genellikle hatalıdır fakat tekrarlama aracılığı ile psikomotor beceriler artarak daha belirgin bir hale gelmektedir. Örneğin, bir müzik aleti ile yapılan ilk denemeler çoğu zaman hatalıdır ancak birey bir yandan doğru müzik tınısını taklit etmeye uğraşırken diğer bir yandan deneme-yanılma yoluyla hangi eylemlerin en iyi sonuçları meydana getirdiğini öğrenmiş olur.
b) Gizli tekrar: Öğretmenin tekrarlanacak metnin herhangi bir bölümünü ya da öğesini değiştirmesini gerektirmez fakat her tekrarın amacının net olması için zamanında ve doğru dönüt sunulmasını gerektirir.

Tekrar stratejileri bazı öğrenme stillerinde oldukça etkilidir. Kelimesi kelimesine not almak, tanımları tekrarlamak ve metinlerdeki ya da ders kitaplarındaki bilgilerin altını çizmek tekrar stratejilerine örnek olarak verilebilir (Dembo, 2004). Not alma tekrar stratejileri içerisinde en fazla kullanılanıdır (Weinstein ve Mayer, 1983). Ancak bu stratejinin kullanımında sınırlamalar bulunmaktadır. Çünkü yeni bilgiler ile hali hazırdaki bilgiler arasında çok az ilişki kurulmaktadır. Bu sebeple bilgi depolandığında herhangi bir şeyle ilişkilendirilmiş değilse eğer geri getirilmesi oldukça zordur. Bu kapsamda bir öğrenci bilgiyi hatırlama olasılığını artırmak için bilgiyi anlamlı hale getirmeye çalışmalıdır (Dembo, 2004). Kısacası tekrar stratejileri daha fazla anlam oluşturmayı ve bilişsel işlemeyi gerektirmektedir. Zaten bu stratejinin kullanılmasındaki amaç da anlama ve öğrenmenin gerçekleşmesi için daha fazla fırsat yaratmaktır. Örneğin, bir kelime ile ilgili düşünmek, eş anlamlılarına bakmak ve bunu konuşma esnasında kullanmak üzere fırsatlar oluşturmak amacıyla bilgi kartlarını kullanmak, karttaki kelimelerin basit tekrarına nazaran oldukça faydalı olabilir. Benzer bir biçimde, bir ilkenin tanımını tekrarlamak, öğrencilerin bunu örnek problemlere uygulamalarına yardımcı olarak ilkeye yönelik anlamlandırmalarını derinleştirebilir (Weinstein, Acee ve Jung, 2011). Diğer bir ifadeyle tekrar stratejisi ezberlemeye dayalı olması nedeniyle öğrencinin zihninde uzun bir süre kalamamakta ve sonuç olarak unutulmaktadır. Bu stratejinin etkili olabilmesine yönelik anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasının araştırmacılar tarafından yararlı olacağı ifade edilmektedir (Orkun ve

Bayırlı, 2019). Mantıklı bir dengeye ulaşmanın yolu ise öğretmek yerine öğrenmeye odaklanmaktan başlayarak, öğretmenden ziyade öğrenciye ve materyalden ziyade düşüncelere odaklanmaktır. Böylece bu yeni bakış açısıyla tekrarlama, öğrencinin düşünceleri kendi kendine öğretmesine yardımcı olacak bir taktik haline dönüşebilir. Bu bağlamda tekrarlamanın ya da öğrenci merkezli öğrenmenin gücünden faydalanmak için öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir (Bruner, 2000):

a. Her dersin başında öğrenciler, önceki dersten öğrenmiş olduklarını sunmaya davet edilip öğrencilerden gelen bilgiler tahtaya yazıldıktan sonra, o günkü sınıf tartışmaları esnasında bunlara atıfta bulunulabilir. Böyle bir tartışma fikirler arasındaki ilişkilerin vurgulanmasını sağlayacaktır.
b. Her birkaç dersten sonra düşüncelerin nasıl bir yol izlediği ve gelecekte öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde nasıl bir bütünlük sağlayacaklarına dair yorumlamalarda bulunulmalıdır.
c. Ders, sık sık tekrarlanacak birkaç baskın temaya ve oluşturulacak birtakım yardımcı fikirlere sahip bir hikâye gibi tasarlanmalıdır. Çünkü muhteşem hikayeler, araştırmaya yönlendiren veya gerilim yaratan bir başlangıca sahiptir. Bu bağlamda dersler problemi zenginleştiren bir orta ve gerilimi yeniden ele alıp çözen bir son gibi olmalıdır.
d. Dersin diğer bölümlerinde tekrarlanan fikirlerle tutarlı olabilecek okumalar dikkatle seçilmelidir.
e. Düşünceleri güçlendirmek, tekrarlamak ve yeniden gözden geçirmek için mümkün olduğu kadar fazla fırsat yaratılmalıdır.

2. Örgütleme stratejileri: İlköğretimin üst sınıflardaki öğrenciler ile lise ve üniversitedeki öğrenciler zamanlarının önemli bir bölümünü ders kitaplarını çalışmak için harcamaktadırlar. Bu bakımdan bir öğrencinin metin okumalarındaki sorumluluğu, ana düşünce ile destekleyici önemli ayrıntıları tespit ederek bunları hatırlamayı ve kodlamayı kolaylaştıracak biçimde birbirleriyle ilişkilendirmektir. Bir metnin temel noktalarını belirlemek ve belirli bir hiyerarşi oluşturmak şeklindeki bu karmaşık görevler örgütleme stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Sonuç olarak örgütsel stratejilerin hizmet ettiği iki bilişsel amaç, çalışan belleğe aktarılacak bilginin seçimi ve çalışan bellekteki düşünceler arasında ilişkilerin sağlanmasıdır. Öğretim materyalinin temel çerçevesinin belirlemek ve düzenlemek de bu hedeflere ulaşmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1983). Bu stratejide kullanılan teknikler özetleme, not alma, okuduğunu anlama

ve uzamsal temsilciler oluşturmadır. Bunlardan okuduğunu anlama ve not alma ders kitaplarında bulunmayabilir. Örgütleme stratejisi, öğrencinin bilgiyi anlamlı bir hale getirerek uzun süreli belleğe yine anlamlı olarak yerleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Ders kitaplarında her konunun ardından sunulacak özet, öğrenci açısından öğrenmeyi hızlandırıcı ve kolaylaştırıcı olabilecektir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, özetlemede konunun ana hatlarının taksonomiye uygun bir biçimde yer almasıdır. Örgütleme stratejilerinden biri olan uzamsal temsilciler oluşturmada bilgiyi hiyerarşik olarak şemalandırma, konunun ana hatlarını tespit etme ve kavram haritası oluşturma yer almaktadır. Şemalandırma, düşünceler arasındaki bağların görsel temsilcileri olduğu için bir konudaki düşünceler arasından hangisinin en temel düşünce olduğunun, diğerleriyle ilişkisinin nasıl olduğunun net olarak görülmesinde ve bilginin anlamlı bir hale getirilmesinde yardımcı olur. Bu bağları görmek üzere şema oluşturmada kullanılan iki yol bilgi haritaları ile kavram haritalarıdır. Kavram haritaları, bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini ortaya koyan grafiklerdir. Ayrıca kavram haritaları, öğrencilerin hangi kavramları öğrenmesi gerektiği ve bunlar arasında nasıl bir ilişki kurması gerektiğine dair planlama düzenekleri olarak da değerlendirilebilir (Tay, 2005). Kavram haritaları bilgiyi organize ve temsil etmektedir. Çoğunlukla kutu ya da daire içerisinde bulunan kavramları ve iki kavramı birbiriyle ilişkilendiren bir bağlantı çizgisiyle gösterilen kavramlar arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Bağlantı cümleleri olarak veya bağlantı kelimeleri olarak nitelendirilen kelimeler iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Belirli bir bilgi alanına yönelik hiyerarşik yapı aynı zamanda bu bilginin dikkate alındığı ya da uygulandığı bağlama da bağlıdır. Bu sebeple, odak soru olarak nitelendirilen, cevabı aranılan belirli bir soruyu referans alarak kavram haritaları oluşturmak en iyi olanıdır. Kavram haritaları, bilginin kavram haritası şeklinde düzenlenerek anlaşılmaya çalışılan bazı olaylar veya durumlarla ilgili olabilir ve böylece bu bilgiler kavram haritasına bağlam sağlayabilir. Kavram haritalarıyla ilgili diğer önemli bir özellik çapraz bağlantıların dahil edilmesidir. Bunlar, kavram haritasının farklı alanlarındaki veya bölümlerindeki kavramlar arası ilişkiler ve bağlantılardır. Çapraz bağlantılar, kavram haritasında gösterilen bir bilgi alanındaki kavramın, başka bir alanındaki kavramla nasıl ilişkili olduğunun görülmesine yardımcı olmaktadır. Çapraz bağlantılar genellikle yeni bilginin yaratılmasında bilgi üretilmesi bakımından yaratıcı atılımları temsil etmektedir. Kavram haritalarının yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırmada önemli olan iki özelliği bulunmaktadır. Bunlar, iyi bir kavram haritasında temsil edilen hiyerarşik yapı ile yeni

çapraz bağlantıları arama ve karakterize etme yeteneğidir. Kısacası kavram haritaları belirli bir kavramın anlamının açıklık kazanmasına yardımcı olan nesnelerin veya olayların belirli örnekleridir (Novak ve Cañas, 2008).

Örgütleme stratejisinde, tablo ve matrisler ile çizelgeler de konuyla ilgili genel yapıyı vererek öğrenilecek olan bilginin yapılandırılmasında, anlamlandırılmasında ve örgütlenmesinde kullanılan teknikler arasındadır. Ayrıca konunun ana hatları oluşturularak, öğrencilerin öğrenmesi gereken bir konudaki temel düşünceler ve yan düşünceler arasındaki ilişkiler görülebilir. Bunun için de öğrencilerin öğrenmesi gereken konudaki ana başlıklar ve alt başlıkları ortaya koyup bunlar arasındaki ilişkiyi sağlaması gerekir (Tay, 2005). Örgütleme stratejisi hazırlanmış olan bir listeyi hatırlamakta olduğu kadar düz yazıları hatırlamakta da faydalıdır. Öğrencinin metin yapısını analiz etmesine yardımcı olarak metinle ilgili materyalin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Dembo, 2004). Bununla birlikte öğrenci de kendini örgütleyen bir öğrenen ise davranışları amaçlıdır ve yüksek oranda kalıcılığa sahiptir. Böyle bir öğrenci öğrenmenin farklı aşamalarında hedefler koyar, planlar yapar ve performansını değerlendirir. Ayrıca öğrenmelerini etkili ve verimli bir biçimde yönetebilir. Öğrenmeyi mümkün olduğu kadar en üst düzeyde teşvik edebilecek bir öğrenme ortamı hazırlamak için çalışabilmekle birlikte içsel motivasyona sahip olabilir (Yauer ve Alfarage, 2021).

3. Anlamlandırma stratejileri: Eğitim sisteminde yaygın olan eleştirilerden biri mevcut eğitim uygulamalarında öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak etkili öğretim süreçlerinin eksikliğidir. Bu sorunun temelinde, öğrencilere sadece öğrenmeleri söylendiği ya da istendiği için veya onlara sayıları hızla artan teknolojik araçlardan ve desteklerden biri temin edildiği için öğrenecekleri yönündeki hemen hemen evrensel olan varsayımdır. Eğitim sistemlerinin en eski kademelerinde dahi öğrencilerini okumaya veya belirli bir derse yönlendiren öğretmenlerin, içerdiği kavram, bilgi ya da becerileri öğrenmeyle ilgili talimatlardan başka bir şey yapmadıklarını defalarca görmek mümkündür. Öğrencilere ne öğrenecekleri ifade edilmekte fakat öğrenmeye nasıl devam edecekleri hakkında hiçbir şey ifade edilmemektedir (Weinstein, 1978). Bu açıdan bilişsel psikologlar, yüzyılın son çeyreği boyunca zengin çeşitlilikte anlamlandırma olgusuna dayanan kuramsal açıklamalar yapmışlardır. Bu sistematik olarak teori oluşturmanın kümülatif etkisi, doğrudan ampirik doğrulamaya uygun olan bir dizi potansiyel açıdan güçlü eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Eğitim alanındaki araştırmacılar, anlamlandırmanın bilişsel

bileşenleriyle alakalı üstbilişsel bileşenleri bir araya getirerek, pedagojik bakımdan güvenilir olan stratejiler tasarlamaya başlamışlardır. Tasarlanan bu anlamlandırma stratejilerinin öğrenmeyle ilgili görevleri kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Öğrenmede anlamlandırma, bireyin öğrenilenlere yönelik zihnini geliştiren anlam arttırıcı eklemeleri ve yapıları kapsamaktadır (Levın, 1988). Anlamlandırma stratejileri, bilginin mevcut haliyle uzun süreli belleğe aktarılmasından ziyade anlamlı bir bütün olarak yerleşmesini sağlamaktadır. O halde yeni elde edilmiş olan bir bilgiye anlam yüklenebilmesi için bireyin konuyla alakalı ön bilgileri olmalı ve yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirebilmelidir. Anlamlandırma stratejisi içerisinde bulunan bazı stratejilerle bilgi anlamlı bir hale gelmekte olup bu stratejiler şöyle sıralanabilir (Çelikkaya, 2010):

a. Eski bilgilerle ilişki kurarak yenilerini öğrenme
b. Birtakım kavramları öyküye dönüştürme
c. Günlük yaşam ile kavramlar arasında bağ kurma
d. Zihinde konuları canlandırma
e. Kavram haritaları yapma
f. Özetleme
g. Kısa notlar tutma

Öğrenci merkezli stratejiler, anlamlandırma veya çıkarımda bulunmayı kapsamaktadır. Öğrenci mevcut olan bilgilerine yenileri ekleyerek genişletir. Bu doğrultuda neden-sonuç ilişkilerinin kurulması ve analoji ile metaforların kullanılması bilgiyi öğrencilerin bilişsel yapılarına entegre etmenin bir aracı haline gelir. Bütünleştirilen ve sonuç olarak anlamlı hale getirilen materyal, sadece daha etkili bir biçimde zihinde tutulma ve geri getirilme avantajına sahip olmakla kalmayıp ayrıca diğer öğrenme durumlarına daha kolay bir biçimde aktarılma avantajına da sahip olmaktadır. Bu nedenle öğrencinin bilişsel durumunun ve öğrenme çıktısının uyumlu olduğunun algılanmasının ardından öğretim tasarımcıları, sunulan faaliyetlerin ve öğrenme deneyimlerinin arzu edilen sonucu desteklediğinden de emin olmalıdır. Burada ise öğrencilerin bilişsel süreçlerinin etkinleştirilmesi gerekir. Örneğin, ipuçlarının ve tekrar stratejilerinin kullanımı gibi teknikler, bilgileri seçme, düzenleme ve depolama aşamalarında iyi sonuçlar verebilir. Ancak aynı etkinlikler, öğrencilerin bilgileri daha fazla düzenleyebilmesi, bütünleştirebilmesi ve faydalı şematik bilgi temsilleri halinde parçalara ayırabilmesi durumunda ihtiyaç duyulacak yüksek düzeydeki süreçler için nispeten zayıf kalabilir. Bunun yerine, öğrenme faaliyetleri metaforik temsilleri, analojik

akıl yürütmeyi, neden-sonuç ilişkilerini tanımlamayı, anlamlandırmayı ve özetlemeyi içerebilir. Bu kapsamda düzenleme aşamasındaki bir öğrenci de ders materyalini anlamlandırmayı, bunları farklı günlük durumlara uygulamayı ve teorik bilgilerin kullanımını vb. teşvik edecek etkinliklerden faydalanacaktır. Böylelikle farklı öğretim etkinlikleri farklı bilişsel süreçleri etkinleştirecektir (Simonson ve Frederick, 1988).

Anlamlandırma teorisi iki farklı türde sentezleyicinin kullanımını gerektirmektedir. Bunlar dahili sentezleyici ve grup (dizi) sentezleyicidir. Derste yeni öğretilmiş olan bir düşüncedeki ilişkileri dahili sentezleyici göstermektedir. Grup sentezleyici ise o güne kadar derslerde öğretilmiş olan düşünceler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Daha spesifik olarak, dahili sentezleyici tek bir derste sunulmuş olan düşünceler arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere yatay olarak çalışmaktadır. Grup sentezleyici ise hem bir dizi derste yalnızca bir düşüncede sunulan ilişkileri ortaya koymak için yatay olarak hem de o ders grubundaki düşünceler ile bunları içeren daha genel ve kapsayıcı düşünceler arasındaki ilişkileri göstermek üzere dikey olarak işlev görmektedir. Bu anlamda öğrencinin sorumluluğunun ne çok fazla ne de çok az olması öğretimin etkililiğine ve akılda kalıcılığına engel olabilir. Dolayısıyla anlamlandırma, anlamlandırmanın derinliğinin değiştirilmesiyle gerçekleştirilebilir (Reigeluth ve Stein, 1983).

Yetişkin bireylerle yapılan araştırmalar anlamlandırma stratejilerinin gerçekleri edinmede güçlü aracılar olduğunu ileri sürmektedir. Okul çağı çocukları da sürekli olarak gerçekleri öğrenmek ve bunları hatırlamak gibi zor bir görevle karşı karşıyadırlar. Çocuklar yeni kavramların ve bilgilerin edinilmesini gerektiren durumlarla düzenli olarak karşılaşmaktadırlar. Başlangıçta, meydana gelen bu yeni bilgi alanları birbiriyle ilişkili ve öğrenilmesi zor olarak görülebilir. Öğrenme konusunda acemi olan çocuk, öğrenilecek olan unsurları birbirine bağlamaya çalışabilir. Bu durumda anlamlandırma stratejileri ve özellikle sözlü anlamlandırmalar, öğrenenin ilişkilendirme sürecinde ön bilgilerinden faydalanması için bir araç sağlar (Wood, 1989). Anlamlandırma stratejileri yeni bilgilerin var olan bilgilerle nasıl ilişkili olduğunu açıklamak ve özetlemek gibi karmaşık görevler için kullanılmaktadır. Bu karmaşık görevler arasında örneğin, bir bilgisayarın işleyişi ile bir postanenin işleyişi arasında benzetim kurmak ya da basit moleküllerin yapısıyla ilgili aktarılan bilgileri karmaşık moleküllerin yapısıyla ilgili aktarılanlarla ilişkilendirmek bulunabilmektedir. Yazı yazmak gibi bir öğrenme görevine anlamlandırma stratejisi uygulandığında ise faaliyetleri başka kelimelerle ifade etmeyi, analojiler oluşturmayı,

yaratıcı notlar almayı ve soruları yanıtlamayı kapsamaktadır. Burada, verilen bilgilerin ön bilgilerle bütünleştirilmesi söz konusu olduğundan dolayı bilgi dışarıdan aktarılmakta ve uzun süreli bellek çalışan belleğe dönüştürülmektedir (Weinstein ve Mayer, 1983).

2.3.7. Öğrenme Sorumluluğu

Öğrenci merkezli yaklaşım öğrencileri öğrenmeleri konusunda daha fazla sorumluluk almaya teşvik etmektedir (McCabeaand ve O'Connor, 2014). Zaten öğrenme sürecini iyileştirmek ve öğrenmede özgürlüğün gerçek kullanımını bozmamak için kontrolün öğrenciye aktarılması gerekir. Bu aktarım genellikle öğretmenin, sergilediği kontrol rolünden oldukça farklı bir rol üstlenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Öğretmenler bu yeni rollerinde, öğrencileri için danışmanlık ve kabul adı verilen bir prosedürün yönetim tarzıyla ilgilenmektedirler. Bu öğretmen-öğrenci etkileşimi süreci, öğrenme programının ne olacağı hakkında hem öğrencinin hem de öğretmenin sorumlu olduğu bir katkıyı içermektedir. Öğretmen, öğrencilerini ikna etme veya manipüle etme eğilimine girmemeli, bunun yerine karar verebilecekleri yönlerinin benzersiz olduğunu ve birincil olarak süreçten kendilerinin sorumlu olduğunu hissetmelerine yardımcı olmalıdır. Bu kapsamda öğretmenin rolü, belirli tecrübeleri dikte etmek değil, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk alabilmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenciler aldıkları kararlar da aynı zamanda kendileriyle birlikte ebeveynlerine, öğretmenlerine ve genel olarak topluma karşı da sorumludurlar. Ancak bazı öğretmenler için bunu uygulamak zor olabilir. İlk aşamalarda öğretmen öneriler ve alternatifler biçiminde sınırlı bir yapı sağlamayı gerekli bulsa da zamanla, öğrenciler öğrenmelerine kendilerini kaptırdıkça bu gereklilik azalacak ve belirli bir şekilde nasıl, neden ilerlemeleri gerektiği konusunda daha öz güvenli olacaklardır (Edwards, 2015). Sorumluluk öğrencilerde bilgi gibi içeriden dışarıya doğru olan bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerin kendine ait öğrenme stili, en iyi nasıl öğrenebileceği, becerilerini ve yeteneklerini nasıl değerlendirmesi gerektiği hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bununla birlikte zorlayıcı, anlamlı hedefleri nasıl belirleyeceğini ve bu hedeflere ulaşmak için başkalarıyla nasıl çalışması gerektiğini de bilmesi gerekir (O'Neill, 2001). Bir şeyi öğretmenlerin öğrencilere söylemesinin yerine neyin önemli olduğunu öğrencilerin bulması ve öğretmenin notlarını veya slaytını beklemek yerine öğrencilerin notlar alması gerekir. O halde bir dersle ilgili öğrencilerin sorumlulukları neler olmalıdır sorusu şöyle yanıtlanabilir (Weimer, 2017):

1. Öğrencilerin tek sorumluluğu öğrenmedir. Öğretmenler, öğretmek adına birçok şeyi yapsa da günün sonunda içeriği öğrenmesi gerekenler öğrencilerdir.
2. Öğrenmeyi hızlandırma ve öğrenme becerilerini geliştirme gibi öğrenmeyle ilgili görevlerin sorumlulukları öğrencilere aittir.
3. Öğrenciler sınıfın düzenlenmesi, yönetilmesi, öğrenmeye uygun ortamın yaratılması ve nasıl öğrenecekleri gibi konularda sorumluluğu paylaşabilirler.

Öğretmenler açısından öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri harika bir şey olmaz mıydı? Zihinsel olarak iyi hazırlanmış, tartışmaya, etkileşime ve katkıda bulunmaya hazırlar mı? Maalesef öğrencilerin sınıflara girdikleri zaman beyinlerinin mümkün olan en verimsiz durumunda oldukları gözlenmektedir. Daha fazlasına sahip olmanın daha iyi olduğu varsayılan tüketim odaklı toplumda, bireylerin daha azıyla yetinmekle yetindiği tek alan eğitimdir. Ancak bu dramatik durumu öğrencilere sorumluluklarını öğreterek değiştirmek mümkündür. Bu bağlamda öğrencileri daha sorumluluk sahibi bireyler haline getirmek için kullanılabilecek stratejiler şunlardır (Coffman, 2003):

a. Öğrencilere dahil oldukları derste neden bulundukları veya neden bu dersi aldıkları sorularak, nedenlerini belirtmeleri sağlanmalıdır.
b. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayacak ilginç ve sıra dışı ödevlendirmeler gibi çalışmalar yapılmalıdır.
c. Öğrencilerin sınıf öğretimine yönelik uygun bir zihin yapısına sahip olmasına yardımcı olunmalıdır. Öğretmenler derse başlamadan önce zamanı akıllıca kullanarak bazen bir öğrenci müzik aleti çalarken bazen başka bir öğrenci video izlerken sınıfa girmeyi tercih etmelidir. Çünkü bu durumlar diğer öğrencilere ilgi çekici ve cazip gelmektedir.
d. Etkileşim ve katılım dersin ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir. Olumlu bir sınıf iklimi öğrenmeyi büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğrencilerin düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmanın ne kadar önemli ve değerli olduğu onlara açıklanmalıdır.
e. Öğrenciler birbirlerinden sorumlu hale getirilmelidir. Öğrenciler farklı hızlarda öğrenmektedir. Bu sebeple materyalleri kullanmakta uzmanlaşmış olan öğrencilerin diğerlerine yardımcı olması sağlanmalıdır.
f. Öğrencilere gruplar halinde sorumlu davranma öğretilmelidir. Grup çalışması yapılarak bu çalışma türü hakkında bilgisi olmayan öğrencilere öğretilmelidir. Ayrıca beyin fırtınası yapılarak grup kuralları da öğretilmelidir.

g. Yüksek bilişsel beceriler modellenmelidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin soru sormasını ve meraklı olmasını izleyerek soru sormayı öğrenebilir, meraklarını artırabilirler.
h. Öğrencilerin öğrenmeyle ilgili tecrübelerini kullanmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere bir öğrenme stili envanteri uygulanarak bilgiyi nasıl işlediklerine dair bilgi elde edilip eksiklikleri telafi edilmelidir.
i. Ders anlamlı bir biçimde sonlandırılmalıdır. Dersin ilk on dakikası kadar son on dakikası da önemlidir. Öğrencilere kısa bir özet yazdırılarak veya neden bunları öğrendik? tarzındaki sorularla sorumlu oldukları hissettirilmelidir.
j. Öğrenciler kurtarılmaya çalışılmamalıdır. Çünkü sınav günlerinde öğrencilere ödünç kalem vermek gibi önemsiz bir şey dahi onlara bunu getirmekle sorumlu olmadıklarını öğretir.

2.3.8. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller ile Öğrenme Sorumluluğu Arasındaki İlişki

Öğrenme tüm bireylerin katıldığı, bir okulun sınıfından kırsal bölgelerdeki alanlara ya da tesadüfi bir konuşmanın daha derin bir anlayışa yol açtığı konuşmalara kadar hem resmi hem de resmi olmayan çok çeşitli ortamlarda gerçekleşmektedir. Öğrenme bir eğitim sisteminin alanına özel olmayıp okuldan önce başlayarak okulla birlikte uzun bir süre hızlı bir şekilde devam ederek çok farklı yöntemlerle farklı ortamlarda meydana gelebilmektedir. Öğrenme oldukça doğal bir biçimde gerçekleşmekte ve bazen de fark edilmemektedir. Örneğin, bir çocuk daha önce hiç yapmadığı bir şeyi yaptığında bunu nasıl yaptığı ve kısa bir süre içerisinde nasıl böyle bir gelişim gösterdiği şaşırtıcı olabilir. Bu kapsamda öğrenme bilgi edinme, çalışma aracılığıyla edinilen bilgi, davranışın değiştirildiği-kontrol edildiği veya şekillendirildiği süreç ve farklı kaynaklardan elde edilen deneyimleri bireysel yapılandırma süreci (Pritchard, 2009) veya öğrencinin aktif bir biçimde rol aldığı zihinsel bir işleyiş olarak da tanımlanabilmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak aktif öğrenme kavramı ele alındığında ise bireyin kendi öğrenmesiyle ilgili söz sahibi olduğu öğrenme şekli "aktif öğrenme" olarak nitelendirilebilir. Aktif öğrenmenin en önemli özelliği öğrencinin nasıl öğrendiğini bilmesi, kendi bilişsel mekanizmasını ve yetilerini iyi tanıması kısacası öğrenmeyi öğrenmesidir. Aktif öğrenme sürecinde bir öğrenci (Ünal, 1999);

1. Muhtemel öğrenme etkinlikleri ve hedeflerini araştırır.
2. Öğrenme hedeflerini kendine özel seçer.

3. Hangi nedenlerle, hangi hedefleri tercih ettiğinin bilincindedir.
4. Öz güvene sahiptir ya da ihtiyaç duyduğunda kendi öz güvenini geliştirir.
5. Öğrenme faaliyetleriyle ilgili tercihini ve programını yapar.
6. Öğrenme güdüsüne sahiptir ya da kendi öğrenme güdüsünü geliştirir.
7. Bir konuyla ilgili çalışmaya başlamak üzere kendine ait bir stratejiye sahiptir.
8. Dikkatini sağlar ve önceden öğrenmiş olduklarını hatırlar.
9. Dinler, okur ve analiz eder.
10. Elde ettiği bilgiler arasında bağ kurar ve mümkün oldukça şematik olarak gösterir.
11. Yeni durumlara öğrendiklerini uygular ve yeni uygulama alanları hakkında araştırma yapar.
12. Sürekli olarak öğrenip öğrenmediğini kontrol eder.
13. Kavrayıp kavramadığını anlamak amacıyla öğrendiklerini farklı biçimlerde ifade eder.
14. Yeni öğrenme stratejilerini deneyimler.
15. Başarısızlık yaşadığında bunun sebeplerini araştırır.
16. Performansıyla ilgili değerlendirme yapar.
17. Performansının dönütüne yönelik dış kaynaklardan yararlanır.
18. Öğrenmenin katkılarını düşünerek kendini motive eder.
19. Enerjisini ve dikkatini iyi yöneterek ihtiyaç hissettiğinde çalışmaya mola verir.

Öğrenciler kendi çalışma süreçlerinin aktif temsilcileridir ve onların eylemleri akranlarını da doğrudan etkilemektedir (Ayish ve Deveci, 2019). Öğrenmenin amacı yeni bilgi edinmektir. Ancak öğrenme süreci sadece kitaplar gibi öğretim materyallerinin metinsel açıdan anlaşılmasına dayanmaktadır. Bu durum anlam ve bağlam ilişkisinin yetersiz düzeyde öğrenilmesine yol açacağı gibi öğrenme sürecinin sonuç odaklılığı bakımından da öğrencinin pasif kalmasına sebep olacaktır. Bireyler bilginin gelişimi sürecinde sık aralıklarla engel ya da engellerle karşılaşmaktadırlar. Engeller, bireylerin günlük hayatında karşılaştığı ve onlara güçlük oluşturan her şeydir. Öğrenme çıktılarına erişmede öğrencilerde belirli engellerin kendini gösterdiği öğrenme güçlükleri psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik olabileceği gibi bu durum elde edilen akademik başarıyı da azaltabilmektedir. Öğrenmedeki engeller esasında farklı davranış çeşitlerinde kendini gösteren bir olgudur. Engellerin belirtileri birtakım davranışlarla doğrudan kendini gösterebilir. Belirli engellerin varlığıyla meydana gelen davranışlar, çoğunlukla süreç içerisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılardan kendini göstererek sonuçları öğrenme çıktılarında da elde edilir (Perbowo ve

Anjarwati, 2017). Bu durum bilişsel engeller açısından ele alındığında, bireylerin bilgi kaynaklarını tespit etme, tercihte bulunma ve bunlara ulaşma konusunda karar verdiği durumlarda oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bilişsel engellerin etkisi genellikle bilgiyi arama, sınırlandırma gibi olumsuz tepkilere yol açarken bazen de bireylerin yeterli düzeyde ve iyi bilgi kaynaklarına erişmesini sağlayarak olumlu tepkilere de yol açabilmektedir. Bilgi aramanın önündeki bilişsel engellerle ilgili yapılan bir araştırmada, bireyin ihtiyacını bilgi ihtiyacı olarak görmedeki isteksizliği, bilgiye yönelik ihtiyaçlarını ifade edememe, bilgi kaynaklarının bilincinde olmama, düşük öz yeterlik, yetersiz bilgi arama becerileri ve aşırı bilgi yüküyle baş edememe şeklinde alt türler tanımlanmıştır (Savolainen, 2015).

Araştırmaların çoğu gençlerin davranış, duygusal ve öğrenme problemlerinin temel nedenlerinin aile, mahalle, okul ya da akranlarıyla ilgili dış faktörler olduğunu ileri sürerken bazıları ise sorunların bireysel sıkıntılardan ve farklılıklardan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Adelman ve Taylor, 2017). Bu nedenle eğitim hedeflerinin ve içeriğinin belirlenmesinde, yöntemlerin seçilmesinde, öğrenme düzeylerinin belirlenmesinde aşağıda yer verilen şu temel ilkeler dikkate alınmalıdır (Frunzăa ve Petre, 2015):

a) Ulaşılabilirlik bakımından:

- Öğrencinin mevcut durumu, imkanları ve karşılaşılan somut zorluklar dikkate alınmalı
- Gelişimin sürekliliğini sağlamak amacıyla dinamik öğrenme görevi sürdürülmeli
- Öğrenmeyle ilgili güçlükler ortadan kaldırılmayarak eğitim sürecine öğrenci için aktarılmalıdır

b) Bireysellik bakımından:

- Bütün öğrenciler nesne ve olguları aynı biçimde algılayamaz. Ayrıca eğitim sürecinin aynı yönleri tüm öğrenciler için etkili olmaz. Bu sebeple öğretimle ve yöntemle ilgili yaklaşımların her öğrenciye göre farklılaştırılması gerekir.
- Tüm öğrenciler derinlemesine düşünme ve bireysel faaliyetlerine zaman ayırmak için organize edilmelidir.

Öğrencilerin okullarda güçlük yaşamalarını ele almanın bir başka nedeni de öğrenmenin önündeki engeller açısından dışsal faktörlere odaklanmaktır. Böyle bir bakış açısı etkileşimsel açıdan insan davranışlarının nedenleriyle ilgili daha olumlu olacaktır. Çünkü demokratik ideallerde örtülü olan amaç bütün öğrencilerin okulda başarılı olmasını sağlamaktır (örneğin, “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” veya “Her Öğrenci Başarılı Olur”

yasası gibi). Böyle ideallere ulaşmak dışsal deneyimleri kapsamaktadır. Yani bütün öğrencilere başarılı olmak için eşit fırsat sağlamak, daha yüksek standartlardan ve daha fazlasından faydalanmalarını sağlamayı gerektirmektedir. Bu da gelişim ve öğrenmenin önündeki engellerin ele alınmasıyla birlikte öğretimde hesap verebilirlik ve daha iyi bir öğretim anlamına gelmektedir (Adelman ve Taylor, 2017). Öğrenmenin önündeki engelleri tespit ederken öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarına bakmak da önemlidir. Bu ihtiyaçlar bilişsel, çevresel ve temel kazanımlardaki ilerlemeyi kapsamaktadır. Bunlar ise öğrenmeyle ilgili sorumluluğa, öğrenme deneyimine ve öğrenciye vurgu yaparak yalnızca onun yapabildikleri veya yapamadıklarına odaklanmak yerine öğrenciyle ilgili beklentilere ve sorumluluğa hazır olup olmadığına odaklanmayı gerekli kılmaktadır (Reid, 2012). Ayrıca artan sorumluluk düzeyi, öğrencinin rolünü pasiften aktife doğru yükselterek derin bir öğrenmeyle sonuçlanmasını sağlayabilir (Pérez, Bidarra, Figueiredo ve Godejord, 2018). Bu önermeden hareket ederek atılması gereken ilk adım ise öğrenmede öğrenciye engel oluşturabilecek eğitimsel, bilişsel, sosyal-duygusal ve çevresel faktörleri belirlemektir (Reid, 2012).

3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrenmeyi öğrenme, öğrenme engelleri, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal engelleri ile öğrenme sorumluluğuna ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Araştırmalar

Pintrich, McKeachie ve Lin (1987) tarafından "Öğrenmeyi Öğrenmek İçin Bir Ders Vermek" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilecek, giriş düzeyinde bilişsel psikoloji dersi hazırlayıp, performansa ilişkin strateji kullanımı ve bilişsel modellerin etkililiğine yönelik deneysel araştırmalarla ilgili bilgi vererek, stratejilerin neden faydalı olup ne zaman işe yaradığına dair bir anlayış geliştirmektir. Michigan Üniversitesi Psikoloji Bölümü tarafından giriş düzeyinde olan psikoloji dersi ilk kez 1982 yılında verilmiştir. Derse katılan öğrencilerin %81'i çoğunlukla üniversiteye yeni başlayanlardan oluşmuş ve bunların %58'i erkek öğrencilerden, %42'si ise kadın öğrencilerden meydana gelmiştir. Öğretim üyeleri tarafından bu ders genellikle akademik açıdan zorluklar yaşayan öğrencilere önerilmiş ve alınması zorunlu tutulmamıştır. Bu sebeple ders çoğunlukla üniversitede başarı bakımından "risk altındaki" öğrencilere yönelik olmuştur. Derse kayıtlı olan öğrencilerin ortalama SAT puanı 1010'dur ve bu puan üniversitenin ortalama puanı olan 1150'ye kıyasla düşüktür. Öğrenciler dört kredilik dersi haftada beş ders saati olarak almışlar ve derse kayıtlı öğrenci sayısı dönem başında 80 ile 100 arasında olmuştur. Dersler bilişsel psikolojiyle ilgili araştırmaları ve kavramları kapsamıştır. Altı dönem boyunca birtakım bilişle ilgili metinler ve yardımcı kitaplar kullanılmış ancak giriş düzeyinde olan uygun bir ders kitabı bulunamamıştır. Bu nedenle Bransford (1979), Moates ve Schumacher (1980) ile Wood (1983) gibi araştırmacılara ait metinler kullanılarak ders desteklenmiş ve üç sınav yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler giriş düzeyinde düzenlenen bu ders etkinliklerini kendileri için faydalı deneyimler olarak açıklamışlardır.

Brown (1988) tarafından "Okul Öncesi Çocuklar Transferi Öğrenebilir: Öğrenmeyi Öğrenmek ve Örnekten Öğrenmek" adlı bir çalışma yapılmıştır. Yedi deneysel süreçten meydana gelen araştırmada, okul öncesi çocukların problemler arasında öğrenmiş oldukları bilgileri aktarım yapabilme yetenekleri incelenmiştir. Araştırmaya üç yaşında olan 68 çocuk, dört yaşında olan 29 çocuk ve beş yaşında olan 34 çocuk katılmıştır. Her yaş aralığında yaklaşık olarak eşit sayıda erkek ve kız çocuk yer almıştır. Daha sonra problem çiftleri

oluşturularak ilk olarak çocuğun yardım alarak bir çözüm bulması ve ilerleyen süreçte yeni bir çözüm üretmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin, problemlerden biri "istifleme" başlığı altında olup oto tamircisi olan John'un bir problemi bulunmaktadır. Garajına teslim edilen lastikleri rafa kaldırması gerekmektedir. Ancak merdiveni olmadığı ve raf yüksekliği de çok fazla olduğu için kendi başına kaldıramamaktadır. Bu sorunun çözümü nasıl olabilir şeklindedir. Araştırmacı, çocuklar bir problemi çözemezse, çözümü göstermiş ve çocuğun bir sonraki probleme geçmeden önce çözümü taklit etmesini istemiştir. Araştırmada üç yaşında olan çocuklarda düşünme koşulları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak dört yaşındaki çocuklarda öğrenmeyi öğrenme etkisinin oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (1999) tarafından yapılan "Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme" konulu çalışmada alanyazın taraması kapsamında öğrenme, aktif öğrenme ile metabiliş ve probleme dayalı öğrenme hakkında bilgiler sunulmuştur. Aktif öğrenen öğrencilerin özel öğrenme hedefleri olduğu, hedeflerini bilinçli olarak belirlediği ve öz güven ile öğrenme güdüsüne, öğrenmeye ilişkin faaliyetleri ve hedefleri araştırma özelliğine vb. sahip oldukları belirtilmiştir. Son zamanlarda vaka inceleme uygulamaları ve problem çözmenin tüm öğretim düzeyinde var olan, olması gerekli olan bir yöntem olduğu, probleme dayalı öğrenmenin doğru bir şekilde uygulanırsa aktif öğrenmenin "kontrollü" bir biçimde oluşabileceği en uygun ortam olabileceği ve aktif öğrenmenin öğrenmeyi öğrenme sağlayacağı bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin doğrudan kendilerinden kaynaklanan etkenlerin aktif öğrenmenin önündeki en güçlü engeli oluşturduğu, bununla birlikte hedeflerini kesin olarak belirleyememenin ve geçmişte başarısızlıkla sonuçlanan tecrübelerinin de aktif öğrenmenin engelleri arasında yer aldığı belirtilmiştir.

Waeytens, Lens ve Vandenberghe (2002) tarafından yapılan "Öğrenmeyi Öğrenmek: Öğretmenlerin Destekleyici Rollerine İlişkin Görüşleri" adlı çalışmada eğitim sürecinde "öğrenmeyi öğrenmenin" önemli bir eğitsel hedef olduğuna ilişkin fikir birliği bulunduğu belirtilmiştir. Ancak bu fikir birliğine rağmen öğrenmeyi öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ya da uygulandığı net değildir. Esasında öğretmenler tarafından öğrenmeyi öğrenme birçok farklı amaç ve şekillerde kullanılmaktadır. Öğrenmeyi öğrenmenin kullanımını ve uygulamalarını daha açıklayıcı bir biçimde ortaya koymak amacıyla bu araştırmada 53 ortaokul öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 26'sı matematik öğretmeni iken 30'u Flemenkçe öğretmenidir. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmadan önce alanyazın incelenmiş ve bir hafta boyunca öğrenmeyi öğrenmenin pratik

ve uygulamaları hakkında deneyim kazanmak amacıyla bir okul ziyaret edilmiştir. Daha sonra öğrencilere bilgi vermek, onlara bilgiyi nasıl elde edebileceklerini öğretmek, bir öğretmenin en önemli görevinin ne olabileceği ve öğrenmeyi öğrenmeye ne kadar zaman harcadıkları yönünde bazı sorular sorulmuştur. Verileri işlemek amacıyla FYI-3000-Plus adlı nitel veri işleme bilgisayar programı kullanılmıştır. Araştırmada öğrenmeyi öğrenmenin eğitim sürecinin oldukça önemli bir hedefi olduğu ve öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme kavramına yükledikleri anlam ile kullanım işlevleri açısından iki gruba ayrıldığı, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme hakkında %71'inin daha dar bir vizyona sahip iken %29'nun ise vizyonunun daha geniş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çerçi (2005) tarafından "Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi" konulu bir çalışma yapılarak, Türkçe dersinde kullanılan öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama seviyelerine ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma öğrenmeyi öğrenme stratejisiyle öğrenmelerini sürdüren ve geleneksel yöntemlerle öğrenmelerini sürdüren öğrencilerin aralarındaki farkı belirlemeye yönelik deneysel desene uygun tasarlanmıştır. 2004-2005 öğretim yılında Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde yer alan Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda araştırma yürütülmüştür. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve başarı testi ön test-sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubu ve kontrol grubu öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, deney grubunun tutum puanları açısından öntest-sontest sonuçları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2006) tarafından "Öğrenmeyi Öğrenme Eğitiminin Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Sınav Başarısına Etkisi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, "öğrenmeyi öğrenme" eğitimi verilen dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik derslerinin sınav başarısına etkisinin araştırılmasıdır. Kayseri'de Anadolu liselerinden amaçlı örnekleme ile belirlenen iki Anadolu Lisesi araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir. Bu okullar Ortaöğretim Kurumları Sınavı taban puanları bakımından birbirine yakın olup öğrencilerinin akademik başarıları bakımından da benzerdirler. Araştırmada deney grubunda 150 öğrenci, kontrol grubunda 120 öğrenci olmak üzere toplam 253 öğrenci yer almıştır. Araştırmada, Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik testleri geliştirilmiş ve bu testler kişisel bilgi formu

eşliğinde gruplara öntest olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğrenmeyi öğrenme eğitimi 13 hafta boyunca uygulanarak testler sontest olarak tekrarlanmıştır. Araştırmada Matematik dersi açısından öntest ile sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, sontest puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu, Türk Dili ve Edebiyatı dersi sontest sonucu açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu bu farkın ise deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wingate (2007) tarafından "Transfer için Bir Çerçeve: Yükseköğretimde Öğrenmeyi Öğrenmeyi Destekleme" adında bir çalışma yapılarak, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmeleri için bir çerçeve önerisinde bulunulmuş ve yükseköğretimde karmaşık bir süreç olan öğrenmeyi öğrenmede bütün öğrencileri desteklemek için bütünsel ve konuya özgü bir yaklaşımın gerekli olduğuna yönelik farkındalığın sağlanması amaçlanmıştır. İngiltere'de üniversiteye girişte öğrenme ihtiyaçları ile var olan öğrenme desteği sağlama yöntemleri tartışılıp bunun ardından, öğrenmenin üniversitede gerçekte ne anlama geldiği değerlendirilip, öğretim üyelerinin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye ilişkin tutumları tartışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada bilgi kavramını anlamak, yükseköğrenimde etkili öğrenmenin temel bir yönü olarak ele alınmıştır. Buna göre öğrencilerin yükseköğrenimde rollerini idrak etmeleri gerekmektedir. Kendi öğrenimlerinden sorumlu ve bağımsız öğreniciler olmalıdırlar. Bunun yanı sıra bilginin pasif alıcısı olmak yerine eleştirel ve aktif bir biçimde bilgiyi ele almalıdırlar. Bu sebeple üniversitede bağımsız bir öğrenci olup öğrenmeyi sağlamak ve bilgiyi anlayıp bir disiplin çerçevesinde bilgiyi oluşturmada yeterliğe sahip olmak öğrenmeyi öğrenmenin iki temel alanı olarak tanımlanmıştır. Kurumların öğrenme ile ilgili gelişimi şansa bırakmayıp gerekli olan yapıların oluşturulup, bütün öğrencilerin öğrenmesinin aşamalı ve tutarlı bir biçimde geliştirilmesini sağlamak önemli bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bilgi ve öğrenmeye dair kendilerinden beklenilenlere yönelik farkındalıkları arttırılmalıdır. Öğrencilerin farkındalığını artırmaya yönelik vaka çalışmaları ile kavramların sorgulandığı tartışma yöntemleri kullanılabilir.

Moreno ve Martin (2007) tarafından "İspanya'da Öğrenmeyi Öğrenmenin Gelişimi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada "öğrenmeyi öğrenme" kavramının nasıl geliştiği ve İspanyol yasalarındaki yeri ile birlikte öğrenmeyi öğrenmenin dört temel kavramı olan öğrenme stratejileri, çalışma teknikleri, öğrenme nedenleri ve üstbilişsel öğrenmenin her birine yönelik araştırmalar ile projelerden örnekler verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın

amacı, İspanya'da yürütülen projelerin öğrenmeyi öğrenme yeterliğine yönelik incelenmesini sağlamaktır. Öğrenme ve öğretme çalışmalarında kullanılan çalışma tekniklerinin önemi 1970'deki Genel Eğitim Kanunu'nda belirtilmiş ancak programdaki değişikliklere yansımamıştır. 1990 yılında Eğitim Sisteminin Genel Örgütlenmesi Kanunu ile eğitimde reform yapılmış ve öğrenmeyi öğrenme kavramının çoğu özelliği programda yerini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 tarihli yeni Ley Orga´nica de Educacio´n (Organic Law of Education) ile onaylanan programda sekiz yeterlik alanı belirlenmiştir. Bunlar; matematiksel yeterlik, dilsel-iletişim yeterliği, bilgi işleme yeterliği, kültürel ve sanatsal yeterlik, bilgi ve fiziksel dünyayla etkileşim yeterliği, sosyal ve vatandaşlık yetkinliği, dijital yeterlik ve özerklik, kişisel girişim ve öğrenmeyi öğrenme yeterliğidir. Öğrenmeyi öğrenme, çalışma teknikleri açısından teknik ve dışsal yönlerin öne çıktığı davranışçı yaklaşımla ilişkilidir. İspanya'da öğrenmeyi öğrenmeyi geliştirmek amacıyla Piaget ve Vygotsky gibi kuramcılara dayanan bilişsel modeller dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda İspanya'da eğitimde temel problemlerin değerlendirme ve öğretim alanlarıyla alakalı olduğu, öğrenmeyi nasıl öğrenecekleri hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmadıkları, öğretme ve öğrenmeye odaklanan eğitim reformunda teorik olarak kendini gösteren öğrenmeyi öğrenmenin uygulamada aynı önemi görmediği, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için duygusal ve sosyal süreçlere daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bembenutty (2008) tarafından "Öğretmenlerin Öğretmeni "Öğrenmeyi Öğrenmek" Hakkında Konuşuyor: Wilbert (Bill) J. McKeachie ile Bir Görüşme" adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma McKeachie ile araştırmacı (Bembenutty) tarafından öğrenmeyi öğrenme üzerine gerçekleştirilen bir görüşme üzerine kurulmuştur. "Öğrenmeyi öğrenme dersi nedir?" sorusunu McKeachie; bu dersin kendi kendini düzenleyen öğrenenler olması amacıyla öğrencilere yardımcı olabilecek motivasyon, öğrenme ve biliş stratejileri kavramlarını kapsayacak şekilde, öğrenmeye yönelik herhangi bir alanla ilgili sınırlamaları olanlar için tasarlandığını ifade etmiştir. "Öğrenmeyi öğrenme derslerinin neler içerdiği?" sorusunu; her hafta iki büyük grup toplantısının ve iki saatlik küçük grup toplantılarının yapıldığını, küçük gruplarda tartışmaların olduğunu ancak büyük gruplarda öğrencilerin aptal görünme kaygısı taşıyarak soru sormaktan çekindiklerini, kendi derslerinde küçük grup aktiviteleri ve eşleştirmelerle öğrencilerin daha fazla etkileşim kurmasını sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. "Öğrenmeyi öğrenme dersi belli lisans derslerinden farklı olduğu için

diğer meslektaşlarınızı bu derse ikna etmekte zorlandınız mı?" sorusunu; üniversite komitesinin bunun çalışma alışkanlıklarıyla ilgili bir ders olup programda yer veremeyeceklerini ifade ettiklerini ancak kendisinin bu dersin birtakım tanımları öğrenmekten oldukça farklı olup öğrencilerin öğrenmiş olduklarını kendilerinin çeşitli durumlara uygulayabileceklerini belirttiğini ve komiteyi ikna ettiğini anlatmıştır. McKeachie, "öğrenmeyi öğrenmedeki son durum nedir?" sorusunu; bugünlerde öğrenmeyi öğrenmenin genel olarak öğretime dahil edildiğini kendisinin de psikolojiye giriş ve eğitime giriş derslerinde bunu sunduğunu ifade etmiştir. "Bir öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesinde sahip olduğu öz yeterliğin oynadığı rol nedir?" sorusunu, dersin hedeflerine ulaşması için onların güvenini sağlamak ve temel başlangıç becerilerini vermek öğrenme çıktılarını kontrol edebileceklerini anlamalarına yardımcı olacaktır şeklinde yanıtlamıştır.

Haggera, Burna, Muttona ve Brindley (2008) tarafından "Uygulama Yapmak Mükemmelleştirir mi? Öğretmen Olarak Öğrenmeyi Öğrenmek" konulu bir çalışma yapılarak, bir grup öğretmen adayının mesleki eğitimleri esnasında öğrenme süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çünkü öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve becerileriyle donatılması gerekmektedir. İki köklü üniversitenin ortaklık programı aracılığıyla 36 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Bir yıl boyunca devam eden lisansüstü derslerine katılan öğretmenlerle sürecin sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına yönelik kendi öğrenmelerine ve derslerle ilgili algılarına odaklanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ilişkin amaçlarının önemli olduğu, öğretimde hiç kimsenin "ustalaşma" iddiasında bulunamayacağı ve her zaman öğrenilmesi gerekli olan çok fazla şey olduğu görüşünde oldukları (kutsal kâseye asla ulaşılamayacaktır) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca becerilerini ve bilgilerini zenginleştirmelerine, sınıf uygulamalarında yetkinleşmelerine rağmen öğrenmeyi nasıl sürdüreceklerini öğrenmiş olduklarına ilişkin hiçbir göstergeye rastlanmamıştır.

Meydan (2010) tarafından "Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Dördüncü Sınıf "Yaşadığımız Yer" Ünitesini Öğrenmelerine ve Kalıcılığa Etkisi" adında bir çalışma yapılarak, sosyal bilgiler dersinin coğrafya ünitelerine yönelik öğrenmeyi öğrenme stratejilerini temel alan öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin başarılarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Konya'nın Meram ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıf düzeyindeki sınıflarından biri deney grubunu diğeri kontrol grubunu

oluşturmuş ve toplam 68 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmış, sontest uygulamasından dört hafta sonrasında ise kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğrenmeyi öğrenme stratejilerine göre uygulamanın sürdürüldüğü deney grubu başarı ortalaması ve toplam kalıcılık puanlarıyla, geleneksel olarak öğretimin devam ettiği kontrol grubunun başarı ortalaması ile kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Rožman ve Koren (2013) tarafından "Temel Yeterlik Olarak Öğrenmeyi Öğrenmek ve Öğrenme Hedeflerini Belirlemek" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada temel bir yeterlik şeklinde öğrenmeyi öğrenmenin ele alınması ile öğrencilerin hedef belirlemesinin önemi üzerinde durulmuş ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği ile öğrenme hedefleri oluşturma arasındaki ilişkinin anlaşılması için öz düzenlemeli öğrenmenin anlaşılması gerektiği, bunun ise öğrenmeyi öğrenme yeterliğini geliştirmeyi sağlayan öğrenmenin bir yolu olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğrenciler için bir yeterlik olarak öğrenmeyi öğrenmenin önemine ve kendi öğrenme hedefleri ya da başarıya yönelik farkındalık yaratmaktır. Slovenya Celje'de Uluslararası İşletme ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nin bilgi yönetimiyle ilgili dersine kayıtlı olan lisansüstü öğrencileri araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Nitel araştırma kapsamında veri üçgenlemesine uygun olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlanmış ve katılımcıların aldıkları tüm derslerin programları incelenmiştir. Bir grup öğrenciyle workshop çalışması yapılarak onlara fakülteden mezun olmadan önce ulaşmayı arzuladıkları öncelikli hedefleri, akademik başarıları ve tüm bunlara ulaşmak amacıyla hem kendilerinin hem de öğretim üyelerinin hangi yöntemleri kullanması gerektiği sorusu yönlendirilmiştir. Araştırmada öğrenciler fakülteden mezun olmadan önce; bilgiyi aktarma yeteneği, bilgi edinme yeteneği, iyi bir yöntem bilgisi, ekip halinde çalışma ve iletişim becerisi ile teoriyi pratiğe aktarma becerisi şeklinde ulaşmalarının gerekli olduğunu düşündükleri beş öğrenme hedefi belirtmişlerdir. Bu durum ise öğrencilerin kendi yeteneklerinin ve öğrenmelerinin farkında olduklarını göstermiş olup öğrencilerle çalışma konusunda araştırmacıları daha fazla teşvik etmiştir. Dolayısıyla öğretim üyelerinin öğrencilerin ulaşmak istediği öğrenme hedefleri hakkında bilgi sahibi olmasının, yeterli düzeyde öğretim yöntemlerini kullanmasının ve ihtiyaçlarını anlamasının onların bu hedeflere erişmelerine yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşmesi adına öğrencilerin programla da uyumlu olan tartışma, konuşma, vaka

çalışmaları, bağımsız öğrenci çalışmaları, farklı sunumlar ve saha çalışmaları gibi yöntemleri etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Thoutenhoofdaand ve Pirrie (2015) tarafından "Öz Düzenlemeden Öğrenmeyi Öğrenmeye: Kişiliğin Yapılanması ve Öğrenmeye İlişkin Gözlemler" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı öz düzenlemeli öğrenmenin epistemolojik temellerini ortaya çıkarmaktır. Çünkü araştırmacıların bakış açısına göre son yıllarda Avrupa Birliği ve ulusal düzeyde eğitim politikalarında hakimiyet oluşturan öğrenmeyi öğrenme kavramı çoğunlukla öz düzenlemeli öğrenmeyle ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenmenin kapsayıcı sosyal epistemolojisinin geliştirilmesine yönelik konu teorik ve kavramsal bir biçimde ele alınmış ve uygulamadaki bazı örneklere yer verilmiştir. Araştırmada öğrenmenin hem bir grup ya da bireyin aydınlanmaya doğru ilerlemesi olarak hem de bir araştırma alanı olarak değerlendirilebileceği belirtilmiş ve öğrenmeyi öğrenmenin yeniden kavramsallaştırılmasına yönelik beşerî bilimlerden faydalanan, bireylerin hayal gücünü ve iç dünyalarını göz önünde bulunduran sosyal bilimlerin yöntemlerinin kullanılmasının gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenme kuramlarında disiplinler arası bir bakış açısının geliştirilmesinin, öğrenmeyi öğrenmenin bilişsel ve duygusal boyutlarına ilişkin daha ayrıntılı bir anlayışın gelişmesinin anahtarı olabileceği ifade edilmiştir.

Habók (2015) tarafından "Macar İlkokullarının Birinci ve İkinci Sınıflarında Öğrenmeyi Öğrenmek" konulu bir çalışma yapılarak, ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme davranışlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Macaristan'da birinci sınıf düzeyinden 119 ve ikinci sınıf düzeyinden 111 öğrenci tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Anketler kullanılarak öğrencilerin fen, okuma ve düşünmeye ait bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Fen görevleri trafik işaretleri, hayvanlar, mevsimler ve özellikleri ile; okuma görevleri öğrencilerin bir şiirle veya resimle alakalı soruları yanıtlamaları ile; düşünme görevleri ise Helsinki Üniversitesi Eğitimsel Değerlendirme Merkezi'nce yedi yaşındaki çocuklara yönelik hazırlanan resim eşleştirmeleri ile ilgilidir. Araştırmada fen, okuma ve düşünme alanında birinci ve ikinci sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencileri sadece tek bir alanda yani fen görevlerinde önemli ölçüde yüksek sonuçlar elde etmişlerdir. İkinci sınıf öğrencileri ise okuma alanından daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kelime dağarcığının daha fazla olması, uygulama yapmaya zamanları olması ve düşünme becerilerinin daha gelişmiş olmasıyla açıklanmıştır. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeye yönelik daha fazla çaba gösterdikleri tespit

edilmiş, bu durumun ise birinci sınıfın okuma-yazmanın temellerinin atıldığı bir dönem olmakla birlikte öğrencilerin geride kalmamak amacıyla ciddi anlamda çabalamalardan kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Özdaş (2018) tarafından "Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri" konulu bir çalışma yapılarak, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yeterliğine yönelik görüşlerinin öğrenen bireylerin özellikleri ve öğrenebilmek amacıyla öğrenenlerin neler yapabilecekleri soruları çerçevesinde belirlenmesi amaçlanmıştır. 2017-2018 öğretim yılında Mardin'in Kızıltepe ilçesinde bulunan üç lisenin 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinden 20 kadın, 16 erkek olmak üzere toplam 36 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri ile elde edilen verilen analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenciler, öğrenmeyi öğrenen bireylerin özelliklerine ilişkin 101 özellik belirlemişlerdir. Bunlardan bazıları merak etme, araştırma yapma, gözlem yapma, not tutma, sorgulama yapma, dikkatle dinleme, verimli çalışma, kendini tanıma, hedeflere sahip olma, sabırlı olma, devamlı okuma, güçlü bir hafızaya sahip olma, yorumlama, araştırma yapma, hırslı olma ve paylaşımcı olma vb. şeklinde iken en öne çıkanlar ise merak etme, çaba gösterme, yaparak yaşayarak öğrenme, güçlü bir motivasyona sahip olma ve araştırma yapmadır. Öğrenciler öğrenmeyi öğrenen bireylerin en güçlü kişisel özelliğini "çaba gösterme" olarak tanımlamışlardır. Bunu araştırma yapma ve merak etme takip etmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ile ilgili farkındalığa sahip oldukları ve bunu elde etmek amacıyla farklı öğrenme yollarını deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çatal (2019) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Öğrenme Becerisine İlişkin Görüş ve Yeterlikleri" konulu çalışmada öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve yeterliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel verileri temel alan karma desene uygundur. MEB'in düzenlediği bir hizmet içi eğitim programına dahil olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 220 sınıf öğretmeni nicel verilerin elde edileceği grubu; ölçüt örneklem yöntemi ile belirlenen ve lisansüstü eğitim, mesleki deneyim ile yöneticilik tecrübesi olan ve görüşme yapmak üzere gönüllü olan 30 öğretmen nitel verilerin elde edileceği grubu oluşturmuştur. Araştırmada anketin alt bölümlerinden hesaplanan ortalama değerler 4.00 ila 4.85 arasında değişmekte olup bu verilerin öğrenmeyi öğrenme becerileri hakkında sınıf öğretmenlerinin kendilerinde oldukça yeterli algıladığını; güdülenme, öğrenme isteği ve meraklılık alt bölümünden elde edilen

puanlara göre öğrenmeye açıklık, meraklılık, öğrenmeye isteklilik, güdülenmişlik ve zorunluluk olmaksızın öğrenme isteği özellikleri bakımından kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öz güven ile öğrenmeyi öğrenmede öz yeterlik alt bölümlerinden elde edilen puanların yeni becerilere ve bilgilere ulaşma, öğrenmede ısrarcı olma, endişe, stres ve kaygı gibi olumsuz duyguların üstesinden gelme gibi konularda kendilerini yeterli algıladıkları; öğrenme stratejileri ile öğrenme yolları alt bölümünden elde edilen puanların ise öğrenme esnasında yeni yöntemleri tecrübe etme, öğrenilecek olanları mevcut bilgilerle ilişkilendirme ve etkili olan öğrenme yöntemlerini kullanma bakımından yine kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerinin çoğu öğrenmeyi öğrenme kavramını "gerçekleştirilen etkili öğrenmeler" ile "öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkili kullanımı" olarak tanımlamışlardır. Öğrenmeyi öğrenmenin karmaşık konular, günlük yaşam becerileri, güncel bilgiler, ilgi duyulan veya çalışılan alanlar, akademik alanlar ve öğrenilmekte olan konular gibi hayatın her alanında önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Engeness (2020) tarafından "Öğretmenin Fen Bilimlerinde Grup Öğrenimini Dijital Teknolojiyle Kolaylaştırması ve Öğrenmeyi Öğrenmede Öğrencilerin Eylemliliğine Dair Kavramlar" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı Norveçli ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde mitoz ve mayoz bölünme kavramlarını öğrenirken öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanarak öğrencilerin grupla öğrenmesini nasıl kolaylaştırabileceğinin incelenmesidir. Öğrenciler çalışmalar için dörtlü veya beşli gruplara ayrılarak dört hafta ve 12 ders saati genler ile kalıtım konusunu çalışmışlardır. Her fen dersi bütün sınıf aktivitelerinin, grup aktivitelerinin ve bireysel çalışmaların bir kombinasyonunu oluşturmuştur. Hücre bölünmesinin anlatıldığı dersten önce genetik, çevresel çeşitlilik, hücrelerin yapısı, genler ve genetik hastalıklar ile kromozomlar gibi konulara öğretmen tarafından değinilmiştir. Dersin öğretmeni ile araştırmacı tarafından bir grup görevi tasarlanmış olup bu görev cinsiyet ve normal hücre bölünmesine yönelik öğrencilerin karşılaştırma yapma ve farklılıkları ortaya koyma konusunda kavrama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla öğrencilerin mayoz ve mitoz bölünmeye ait her bir aşamayı ayrıntılı açıklamaları ile bu iki süreç arasındaki benzerlikleri ve temel farklılıkları ele alarak özetlemeyi kapsayan iki görev adımı tanımlanmıştır. Araştırmada, oluşturulan modellerin öğrencilerin akranlarıyla iş birliği yapıp etkileşim kurarak kavramsal anlayışlarının gelişmesine yardımcı olduğu, öğrencilerin bilgilerini yapılandırdığı ve

diyalojik düşünme aşamasında öğrencilerin dikkatini hedef kavramların temel niteliklerine çektiği, öğretmenlerin ise diyalojik düşünmeden daha fazla yönlendirme ve iletişim odaklı düşünme aşamalarında önemli düzeyde yarar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin öğrenme akışının son aşamasından daha fazla başlangıç ve orta aşamalarında rehberliğe ihtiyaç duydukları şeklinde açıklanmıştır.

Letina (2020) tarafından "Öğrencilerin İlköğretim Fen Bilgisinde Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğinin Geliştirilmesi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilkokulda araştırma-inceleme yoluyla fen bilimleri dersi öğretimi ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yeterliği gelişimi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Hırvatistan Zagreb'de ilkokullarda öğrenimlerine devam etmekte olan on yaşındaki 333 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu yaş grubundaki çocukların araştırma-inceleme yoluyla öğretimin etkilerine ilişkin araştırma yapmaya uygun olduğunun düşünülmesinin nedenleri ise çocukları evreni incelemeye, yaratmaya ve keşfetmeye motive eden doğal meraklarıdır. Deneysel çalışma kapsamında öğrenciler deney grubu (N = 164) ve kontrol grubu (N = 169) olarak ikiye ayrılmıştır. Gruplar doğum yılı, cinsiyet, fen bilgisi notu ile üçüncü sınıf genel başarı puanı açısından eşittir. Sekiz farklı okulda araştırma yürütülmüştür. Araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulanmasına yönelik "Hayat Koşulları" ünitesi belirlenmiş olup üç ay boyunca deney ve kontrol grubunda öğretim sürdürülmüştür. Deney grubunda yer alan öğretmenler, içeriği bakımından programla uyumlu olan fakat araştırma-incelemeyi temel alıp öğretim ve doğal öğelerin kullanımına odaklanan, fen bilgisi dersi için özel olarak hazırlanmış bir formata uygun olarak dersi işlemişlerdir. Ayrıca öğretmenler gözlem, veri toplama, veri kaydetme, sonuç çıkarma, veri yorumlama, karşılaştırma, veri sunumu, özerk bir araştırma planlama, alanyazını kullanma ve deney yapma gibi bilimsel yöntemleri kullanmışlardır. Deneysel çalışmanın tamamlanmasının ardından öğretmenlerle görüşmeler yapılarak onların çalışma koşulları da ele alınmıştır. Araştırmada, araştırma-incelemeye dayalı öğretimin çağın hızla değişimi karşısında çocukların yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine, bilimi öğrenmeyle ilgili motivasyonlarının artmasına, öğrenme stratejilerini verimli kullanabilmelerine ve öğrenme sürecine yönelik algılarının gelişmesine katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Derin (2021) tarafından "Madde ve Endüstri Ünitesinde Gerçekleştirilen Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinlikleri Açısından

İncelenmesi" adlı bir çalışma yapılarak, diğer öğretim programları ve Fen Bilimleri öğretim programında ters yüz edilmiş sınıflar modeli ile öğrenci yetkinlikleri arasında yer alan öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin meydana çıkarılması amaçlanmıştır. 2019-2020 öğretim yılının İstanbul'un Pendik ilçesindeki bir ortaokulun sekizinci sınıfına devam etmekte olan öğrencilerinin 27'si deney grubunu, 26'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri "Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinlik Ölçeği" ile elde edilmiş olup nitel verileri ise öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış ön görüşme ve son görüşme ile elde edilmiştir. "Madde ve Endüstri" ünitesinin kazanımları haftada iki ders saati işlenmiş, altı hafta süre ile 12 ders saati sürdürülmüştür. Evde izlenecek olan videolar MEB'in Eğitim Bilişim Ağı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunun öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilen analizi sonucunda ise ters yüz edilmiş sınıf modelinin Fen dersinde uygulanmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin olumlu olduğu, derslerin verimli hale geldiği, daha iyi öğrendikleri, deneyler ve etkinliklerle başarılarının yükseldiği, ters yüz sınıf modelini eğlenceli gördükleri ve kendi kendilerine evde öğrenmeyi sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Er (2021) tarafından "Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Disiplinlerine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öğrenmeyi Öğrenme ve Girişimcilik Yetkinliklerine Etkisi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının hem uluslararası hem de ulusal düzeyde pek çok alanda gereksinim duyacakları, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) tarafından oluşturulmuş ve öğretim programlarında bulunan sekiz yetkinlikten, bireyin öğrenme faaliyetini içeren "Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği" ve bireyin fikirlerini harekete dönüştürme becerisini içeren "Girişimcilik Yetkinliği" düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nın Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım dersini alan 56 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacıların geliştirdiği "Girişimcilik Yetkinlik Ölçeği" ile Öğrenme Yetkinlik Ölçeği" nicel verileri toplamak amacıyla görüşme formları, gözlem formu, video kayıtları ile STEM temelli görüşme formu nitel verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Deneysel uygulama ise on iki hafta devam etmiştir. Araştırmada STEM temelli uygulamaların ardından; öğretmen adaylarının girişimcilik yetkinlik düzeylerinde ve öğrenmeyi öğrenme yetkinlik düzeylerinde sontest puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu, öğrenmeyi öğrenme yetkinlik

düzeyleri bakımından; uygulanan etkinliklerle zayıf ve güçlü yönlerini fark etme, yaratıcılık, öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğini bilme, yenilik ve uygun olan desteği arama konularında kendilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bakar (2023) tarafından yapılan "Türkiye'de Öğretim Programlarında "Öğrenmeyi Öğrenme" Yetkinliğinin Yeri ve Önemi" konulu çalışmada, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde bulunan sekiz anahtar yetkinlikten birini oluşturan "öğrenmeyi öğrenme" yetkinliğinin, ilkokul ve ortaokullarda yer alan zorunlu derslerin öğretim programlarındaki kazanımlarla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda betimsel tarama modeli kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle ele alınan derslere yönelik tarama yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web adresinde yayınlanan Beden eğitimi ve spor, Beden eğitimi ve oyun, Bilişim teknolojileri ve yazılım, Fen bilimleri, Görsel sanatlar, Yurttaşlık ve demokrasi, Trafik güvenliği, Hayat bilgisi, İnsan hakları, Matematik, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Sosyal bilgiler, Türkçe, Müzik, Teknoloji ve tasarım derslerinin öğretim programları incelenmiştir. Araştırmada analiz birimlerinin tespit edilmesi amacıyla, incelenen her bir derse yönelik Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü öğretim materyalleri ve öğretim programlarına ilişkin güncelleme, hazırlık, inceleme ve değerlendirme faaliyetlerine katılmış olan birer alan uzmanından araştırılan konuyla ilgili kodlar oluşturması talep edilmiştir. Araştırmada kazanımların en fazla ilişkili olduğu beceriler; Beden eğitimi ve spor dersinde eleştirel/özgün düşünme, karar verme, gözlem yapma; Beden eğitimi ve oyun dersinde öz yönetim, farkındalık, eleştirel/özgün düşünme; Fen bilimleri dersinde sorgulama/araştırma, karar verme, eleştirel/özgün düşünme; Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde; eleştirel/özgün düşünme, karar verme, sorgulama/araştırma; Görsel sanatlar dersinde farkındalık, ilgi duyma/merak vb. şeklindedir. Diğer bir yandan sınıflar ve dersler bazında gerçekleştirilen bu analizin detayları incelendiğinde ise öğretim programlarında "problem çözme, öz denetim ve iletişim" becerilerinin en az yer alan analiz birimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Öğrenme Engellerine İlişkin Araştırmalar

Pearson ve Beasley (1996) tarafından yapılan "Uluslararası Öğrenciler Arasında Öğrenme Engellerinin Azaltılması: Boylamsal Gelişimsel Bir Çalışma" konulu çalışmada, araştırmanın katılımcılarını Batı Avustralya'daki Murdoch Üniversitesi'nin Ekonomi ve Ticaret programının "Yönetim" dersine kayıtlı olan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Yarı boylamsal bir çalışma olup 1991-1994 yılları arasında Güneydoğu Asyalı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yürütülmüştür. Öğrencilerden her hafta bir yönetim sorununu veya durumunu tartışmak amacıyla bir derse katılmaları beklenmiştir. Her yıl katılımcılar farklı olmakla birlikte kadın katılımcıların sayısının fazla olması ve yükseköğretime giriş sınav puanlarının benzer olması ortak özellikleri arasında yer almıştır. Araştırmada en yüksek başarısızlık oranı program uygulamaya koyulmadan önceki çalışmanın ilk yılında, en düşük başarısızlık oranı ise en fazla öğrenci katılımının olduğu programın son yılında olmuştur. Programla yapılan müdahalenin öğrencileri müzakere yapma, akranlarla iş birliği, tartışma ile eleştirel düşünme gibi çeşitli öğrenme durumlarına maruz bırakarak sürece yönelik derin bir öğrenmeye yönlendirdiği ve bu durumun motivasyonlarının artmasına katkı sunabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Muilenburg, Zane ve Berge (2005) tarafından "Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri: Bir Faktör Analizi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada hazırlanan anket soruları 1056 kişiye uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların %31'i erkek, %69'u kadındır. Katılımcıların araştırmadan önce dahil oldukları son çevrimiçi eğitim bilgileri lisans, lisansüstü, kurumsal/işletme, devlet okulları şeklindedir. Çalışmada elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve AFA sonucunda çevrimiçi öğrenmenin önünde öğrenci engellerini oluşturan sekiz faktör tespit edilmiştir. Bunlar; idari konular, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internete erişim ve maliyet ile teknik problemler şeklindedir.

Vural (2011) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" konulu araştırmada, çalışmaları esnasında öğretmen adaylarının yaşadıkları öğrenme problemlerinin ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanması amacıyla "açık uçlu anket", nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanması için ise "öğrenme stratejileri ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan (bahar döneminde) öğretmen adaylarından, nitel verileri ise aynı eğitim-öğretim döneminin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme sorunlarıyla ilgili olarak bazı bilişsel ve duyuşsal sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının yarısının dikkat eksikliği ve çalışmanın içeriğine odaklanamama şeklinde duyuşsal içerikli problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Adayların

aynı zamanda motivasyon sağlamalarına yönelik de sorunları bulunmaktadır. Adayların duyuşsal açıdan yaşadıkları dikkat eksikliği, odaklanamama ve düşük öğrenme motivasyonu problemlerinin yanı sıra önemli bilişsel içerikli problemler yaşadıkları da tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adayları "içeriği özümseyememe" ve "unutma" şeklinde bilişsel içerikli problemler yaşamaktadırlar.

Khan (2011) tarafından yapılan "Öğrenme Engellerinin Analizi: Suudi Arabistan Bağlamı" adlı araştırmada Suudi Arabistan devletinin eğitime çok fazla para harcamasına rağmen öğrenmede istenilen başarıyı elde edememesinin nedenleri ele alınmıştır. Suudi öğrencilerin çoğu yeterli düzeyde maddi imkana sahip olmakla birlikte ailelerde genellikle çocukların bakımıyla ilgilenen bakıcılar veya hizmetçiler bulunmaktadır. Ancak öğrenciler okulda program açısından birtakım sorunlar yaşamaktadırlar. Suudi Arabistan'da hem öğretmenler hem de öğrenciler eğitimsel hedeflere ilişkin doğru bir biçimde motive edilmemektedirler. Ayrıca öğretmenler bir ders planı veya çalışma planı olmaksızın derslere girmektedirler. Öğretmenlerin adanmışlık ve bağlılık duygularının oldukça önemli olduğu vurgulanarak bu durumun aynı zamanda küresel bir konu olduğu, adanmışlığı ve bağlılığı olmayan bir öğretmenin ise kesinlikle profesyonel olamayacağı belirtilmiştir. Bu ülkede dersler esnasında öğrencilerin çoğu hayal dünyalarında kaybolmakta bazen ise birtakım duygusal rahatsızlıklardan etkilenmektedirler. Böyle durumlarda ise öğretmenlerin arkadaş canlısı davranıp, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurarak bu durumla başa çıkılabilecekleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu ülkede ebeveynlerden özellikle babalar çocukların eğitimiyle ve gelecekteki kariyerleriyle ilgili endişelenmemektedir. Kayıtsız ebeveyn tutum ve davranışlarının eğitim açısından gelişmelere yönelik bir tehdit oluşturması mümkün olabileceğinden dolayı öğretmenlerin bu boşluğu doldurmaya çalışması gerektiği önerilmektedir.

Steyn ve Kamper (2011) tarafından "Güney Afrika'da Yükseköğretimde Öğrenmenin Önündeki Engeller: Bazı Fotoses Perspektifleri" konulu bir araştırma yapılarak, sosyal açıdan yoksunluk yaşamakta olan yükseköğretim öğrencilerinin öğrenmeyle ilgili engellerinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu nedenle nitel bir yaklaşım tercih edilerek sosyal problemleri vurgulamadaki gücü nedeniyle "fotoses" yöntemi kullanılmıştır. Fotoses yöntemi, kameraların katılımcılara verilerek araştırma konusuyla yakından ilgili olan bireylerin ya da nesnelerin fotoğraflarını çekmeye teşvik edilmesini kapsamaktadır. Ayrıca odak grup görüşmesi ve anlatılarla desteklenmiştir.

Sosyo-ekonomik açıdan koşulları yeterli olmayan altısı erkek ve dördü kadın olmak üzere toplam on siyahi öğrenci seçilerek araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Daha sonra bu öğrencilere fotoses yöntemi tanıtılmış ve üniversitede öğrenmelerinin önünde engel olarak gördükleri herhangi birinin veya herhangi bir şeyin fotoğrafını çekmeye teşvik edilmişlerdir. Araştırmada sosyal bakımdan yoksun çevrelerden gelen öğrencilerin çalışmak için zaman ayırma, fırsatlarını en üst düzeye çıkarma konusunda öz disipline ihtiyaç duydukları ve bunu sağlamak için mücadele ettikleri, uygun bir çalışma planlaması yapabilme becerilerinde eksiklik yaşadıkları, bu problemlerin üstesinden gelseler dahi dil açısından zorlandıkları ve kaynak eksikliği yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı katılımcıların önünde çok ciddi engeller olmasına rağmen azimleri ve akademik açıdan hayatta kalma becerileri hayranlık uyandırmıştır.

Ndinisa (2016) tarafından yapılan "Öğrenme engellerini deneyimleyen öğrencilerin desteklenmesi" başlıklı çalışmada, öğrenme engelleri deneyimleyen öğrencilerin olduğu durumlarda öğretmenlerin öğrencilerini nasıl desteklediğini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenine uygun yürütülen bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup veriler anketler ve odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Anketleri 14 katılımcı yanıtlamış, altı katılımcı ile de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmelerin öğrencilerini destekleyebilmesi için kendilerinin desteğe ihtiyacı olduğu, öğretmenlerin bu nedenle kendilerini geliştirmeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri gerektiği, kaynakların yetersiz olmasının öğrencilerin çalışmasını engellediği ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle yeterli düzeyde ilgilenmemesinin başlı başına bir problem oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Reuter, Hauser, Gold-Veerkamp, Stark, Kis, Mottok, Abke, Meyer (2018) tarafından "Öğrenme Engellerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Anketin Yapılandırılması" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı öğrenme engellerinin belirlenmesine yönelik bir anketin geliştirilmesidir. Bu doğrultuda duygusal-motivasyonel (öğrenenlerin öğrenmeye yönelik motivasyonel, duygusal yönleriyle ilgili içsel tutumları), epistemolojik-bilişsel (öğrenme birimine yönelik bireysel yeterliklere ilişkin yanlış tanımlamalar), didaktik (dersin yapısı ve ortamıyla ilgili dış müdahaleler), kaynaklar-ilişkiler (çaba, zaman yönetimi, iş birliği, çevre) ve üstbilişsel öğrenmeyle (bireyin öz kontrolü) ilgili beş boyutta öğrenme engellerini kapsayan sorular hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dört Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam etmekte olan 77 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda beş faktörlü ve 46 maddeden meydana gelen bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı didaktik öğrenme boyutu, bilişsel-epistemolojik öğrenme boyutu, duygusal-motivasyonel öğrenme boyutu, üst bilişsel öğrenme boyutu ve kaynaklarla ilgili öğrenme boyutundan meydana gelmiştir.

Ünal ve Caferova (2019) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Öğrenme Engeli: Düşman Dışarıda" konulu çalışmada öğretmenlerin bireysel olarak, öğrenme engellerinden olan düşman dışarıda sendromunu yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma öğretmenlerin düşman dışarda sendromu yaşayıp yaşamadıklarını en iyi kendilerinin bilecek olması ve derinlemesine, ayrıntılı bir biçimde düşüncelerini açıklama istekleri nedeni ile fenomenoloji desenine uygundur. Araştırmanın çalışma grubu Konya'da ilkokul, imam hatip ortaokulu, meslek lisesi, Anadolu lisesi, proje okulu, imam hatip lisesi gibi farklı okul türlerinde çalışan 21 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmada öğretmenler tarafından sınıflarında başarısız olan öğrencilerle ilgili sorumluluğun aile, öğrenciler, diğer öğretmenler, okulun fiziksel koşullarının yetersizliği, çevre, eğitim sistemi ve okul yönetimine atfedildiği; öğrencilerin başarılarının artırılmasına ilişkin sorumluluğu ise aile, okul yönetimi, diğer öğretmen, öğrenci ve Milli Eğitim Bakanlığına yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda atfedilen yüklemelere bağlı olarak, öğrencilerin başarısız olmasını kendileri haricindeki etkenlere yükleyerek öğretmenlerin düşman dışarda sendromu yaşadıkları belirtilmiştir.

Altan (2022) tarafından "Öğrenciler Çalışmıyor, Umursamıyor veya Motive Değiller, Neden?" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada öğrenci umursamazlığı, vurdumduymazlığı ve motivasyon eksikliğinin öğretmenlerin bilinçli farkındalığı, zihniyet değişimleri ve özel gayretleri ile giderilebileceği ele alınmıştır. Buna göre öğrencilerin öğrenme süreci karmaşık olup onları öğrenmeye sevk etmek için öğretmenlerin bu karmaşık durumu anlamaları ve maksimum düzeyde etkili olan bir öğretim pedagojisi hazırlamaları gerekir. Birçok kabiliyetli öğrenci yetersiz öğrenme stratejisi kullanma, yeterli düzeyde ön bilginin olmaması ve alanla ya da konuyla alakalı ön yargılara sahip olmaları nedeniyle öğrenemeyebilirler. Öncelikle öğretmenlerin kendilerinin gelişme ve büyüme zihniyetini benimsemeleri gerekir. Sonrasında ise öğrencilerine bu zihniyeti kazandırmak amacıyla bu düşünceye göre bir çaba ile sınıf aktiviteleri ve uygulamaları yapmaları gerekir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin nerede güçlükler yaşadığı ve neyin onlara yardımcı olduğu, "Kendine yardım etmek amacıyla ne yaptın? Planlarını uygulama esnasında güçlüklerle karşılaştığında

ilk olarak ne yaparsın? "Okulla ilişkili olarak kolay gördüğün şey nedir ve zor olan nedir?" şeklindeki sorularla irdelenmesi gerekir. Araştırmada gelişim odaklı olan bireylerin meydana gelen aksilikleri öğrenmenin gerekli olan bir parçası şeklinde görerek, var olan başarısızlık durumundan artan gayretle geri dönecekleri belirtilmiştir.

3.3. Öğrenmenin Bilişsel ve Duyuşsal Engellerine İlişkin Araştırmalar

Tobin ve Fraser (1989) tarafından yapılan "Lise Fen Bilimleri Dersinde Yüksek Düzeyde Bilişsel Öğrenmenin Engelleri" konulu çalışma, Southside Lisesi'nin araştırmaya katılmayı kabul eden Sandra ve Peter adlı öğretmenleri eşliğinde iki sınıfla gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflardan birinde 20 kadın ve 11 erkek öğrenci, diğer sınıfta ise 18 kadın ve 13 erkek öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verilerini, öğretmen ve öğrencilerin doğrudan gözlemleri, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ile öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik algılarının ölçümleri oluşturmuştur. Araştırma on haftalık bir sürede toplam 20 ders saatinde gerçekleştirilmiş olup ilk beş haftalık sürede "Omurgalılar" konusu ikinci beş haftalık sürede ise "Nükleer Enerji" konusu işlenmiştir. Araştırmanın bulguları öğretme rollerini kavramsallaştırmak için öğretmenler tarafından kullanılan metaforlar, öğretim rollerine yönelik öğretmenlerin inançları, öğretmenlerin bilgi sınırlılıkları, öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin algıları ve öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin algılarındaki bireysel farklılıklar olmak üzere beş başlık altında sunulmuştur. Örneğin, Peter adlı öğretmen iki metaforla öğretme rolünü tanımlamıştır. Bunlardan ilkini "şovmen" yani "*Öğretmek oyunculuk gibidir. Sahnedeki bir aktör gibisiniz ve performansınızı satmanız gerekiyor"* şeklinde açıklarken diğerini ise "gemi kaptanı" olarak ifade etmiştir. Sandra ise öğretmeni bir *"kaynak"* olarak kavramsallaştırmış ve durum onun her iki konuyu öğretme biçimini etkilemiştir. Ayrıca araştırma sonucunda her iki öğretmen, derste öğretilmesi gerekli olan çok fazla içerik olduğunu ve ders kitaplarında öğrencilerin bilişsel becerilerinin çok fazla dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir.

Yılmaz (2007) tarafından "Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki" adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nin 122 öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için ağırlıklı genel not ortalaması kullanılmıştır. Ayrıca Bar-On duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarısı ve

duygusal zekâ boyutları ile duygusal zekâ toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, kadın öğrencilerin duygusal zekâ tüm alt boyut puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve aileleri ilgisiz olan öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanları ile diğer tüm boyutlarda puan ortalamalarının demokratik ve otoriter aileleri olan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lehman, D'Mello ve Person (2008) tarafından yapılan "Duygularınla Tek Başına: Etkili Problem Çözme Etkinlikleri Sırasında Öğrenci Duygularının Analizi" konulu çalışmada öğrencilerin etkili problem çözme etkinlikleri esnasında duygu durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Lisansüstü eğitimin standart sınavlarında başarılı olmaya motive olacak öğrencileri bulmak amacıyla kariyer hizmetleriyle iletişime geçilerek araştırmanın çalışma grubunu 26 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 41 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 32'si Kafkasyalı, dokuzu ise Afro-Amerikalıdır. Ayrıca katılımcılara 30 dolar ödenmiştir. Katılımcıların hukuk fakültesine giriş sınavında 28 mantık problemini çözmesinin sağlandığı bir çalışma yürütülmüş ve problem çözme esnasında geri bildirim sunulmuştur. Daha sonra katılımcılar bu etkileşimlerine ilişkin videolarını izlemişler ve duygularını değerlendirmişlerdir. Araştırmacı tarafından problem çözme etkinliğinde kullanılacak olan yazılım arayüzü gösterilerek katılımcılar 35 dakika boyunca sistemle etkileşim halinde bırakılmış ancak verilen sürede ortalama 19 problem çözmüşlerdir. Problem çözme aşmasından sonra beş dakika ara verilerek katılımcıların geriye dönük duygu muhakemesi yapma protokolüne katılmaları sağlanmıştır. Katılımcıların etkileşim esnasında yakalanan yüz ifadeleri görüntülenerek duygusal durumların (kafa karışıklığı, kaygı, can sıkıntısı, merak, küçümseme, tarafsızlık, hayal kırıklığı, tiksinti, mutluluk, heyecan, şaşkınlık, öfke, korku, üzüntü) ve tanımların bir listesi verilmiş, sonrasında ise duygulanımsal yargılarda bulunmaları istenilmiştir. Araştırmada hayal kırıklığı, merak, mutluluk, can sıkıntısı ve kafa karışıklığının en sık ortaya çıkan duygusal durumlar olduğu, anlamlı düzeyde ortaya çıkan tek temel duygunun mutluluk olduğu, problem çözme etkinliklerinde duyuşsal durumların daha karmaşık olup öğrenme merkezli duygusal durumları kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından yapılan "Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme" konulu çalışmada duyuşsal öğrenme ile eğitimde duyuşsal boyut ele alınmıştır. Bu araştırmada alanyazın incelemesi kapsamında farklı çalışmaların bilme, öğrenme, duyuş ve duygu kavramlarının birbirleriyle olan ilişkileri meydana çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada duyuşsal eğitimin ve duyuşsal öğrenmenin bireylerin gelecekleri bakımından

oldukça önem arz ettiği, bunların bireylerin yalnızca öğrenmeleriyle ilgili olmayıp, öğrenilmiş olan bilgilerin içselleştirilmesi ve kalıcılığının oluşturulması ile de ilgili olduğu belirtilmiştir. Yaşanılan bu çağda insanların kendilerini ifade edebilme açısından daha iyi bir düzeyde olmaları, bilişsel yönden olduğu kadar duyuşsal yönden de kendilerini geliştirebilmeleri ve zekice duygularını kullanabilmeleri kendilerine hayatlarında büyük kolaylık getirecektir. Bu sayede bireyler kendilerini daha iyi hissedecek, öğrenme süreciyle ilgili sorumluluklarını alacak ve dahil oldukları gruplarda daha hızlı kabul görebileceklerdir. Bu nedenle duyuşsal bakımdan zenginleştirilmiş bir eğitimin sunulması yoluyla bireylerin duyuşsal niteliklerini ve duygularını iyi düzeyde analiz ederek tüm bunları doğru bir biçimde kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca araştırma boyunca gerçekleştirilen incelemeler neticesinde öğrenme ve duygular arasında belirgin bir ilişkinin olduğu, öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel bir birleşme sonucu oluştuğu, eğitim kurumlarında bilişsel öğrenmenin önemli bulunduğu ancak duyuşsal alanın yeterli ilgiyi görmediği, duyuşsal alandaki öğrenmelerin uzun bir süreye yayılması nedeniyle ölçmede güçlükler yaşandığı, öğretmenlere öğrenmenin duyuşsal yönüne ilişkin oldukça önemli görevler düştüğü, benlik saygısı, güdü, tutum, öz yeterlik, kaygı ve ilgi gibi duyuşsal özelliklerin duyuşsal öğrenme bakımından önemli olduğu, duyuşsal öğrenmeden aile, eğitim kurumları ve bireyin kendisinin sorumlu olduğu ve duyuşsal öğrenmeyle alakalı çalışmaların uzun süre ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Voronov ve Gerashchenko (2013) tarafından yapılan "Yükseköğretim Kurumlarında Öğrencilerin Yetiştirilmesinde Karşılaşılan Bilişsel Engeller, Açıklanması ve Aşılmasına Yönelik Metodoloji" konulu çalışmada, bilişsel engellerin üç bileşeni olarak görülen nasıl öğreniyoruz, ne öğreniyoruz ve nasıl çalışıyoruz problemi ele alınmıştır. Araştırmada yalnızca öğretim materyallerinin doğru bir biçimde anlaşılmasıyla ilgili değil aynı zamanda bu materyallerin yanlış anlaşılmasıyla ilgili sorunların olduğu belirtilmiştir. Uygulamalar esnasında öğrencilerin öğretim materyalleriyle ilgili kavrayışlarına yönelik entelektüel yeteneklerinin bilişsel engellerinin açığa çıkmasında bir gösterge görevi gördüğü ve böylelikle öğrenme sürecinde bilişsel engellerinin varlığının kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Topkaya (2014) tarafından "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Modern araç-gereçler arasında eğitici çizgi romanların, derslere yönelik öğrencilerin ilgisini toplayarak soyut kavramların daha açık bir şekilde anlaşılmasına ve öğrenilmiş olanların

kalıcılığını sağlamaya olanak yarattığı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada eğitici çizgi roman kullanılmasının, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde duyuşsal ve bilişsel öğrenmeye etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2013-2014 öğretim yılında Artvin'in merkez ilçelerinin üç farklı ortaokuluna devam etmekte olan sekizinci sınıf düzeyindeki 152 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuş ve her okul için bir kontrol grubu ile bir deney grubu sağlanmıştır. Veri toplama araçları kapsamında Vatandaşlık dersinin "her insan değerlidir" temasına ilişkin tutumların tespit edilebilmesi için bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada eğitici çizgi romanlar temelinde hazırlanmış olan öğretim materyallerinin öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediği ve vatandaşlık dersi kazanımlarına yönelik eğitici çizgi romanların kullanılmasının duyuşsal şemalarının somutlaşmasında faydalı olabileceği (hayal dünyasının zenginleşmesi, görsel zekayı ön planda tutma gibi), hazırlanmış olan öğretim materyallerinin vatandaşlık dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği, benzer şekilde demokratik tutumlarının da olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nasha ve Schlösser (2014) tarafından "Öğrenmenin Önündeki Duygusal Engellerin Belirlenmesi ve Aşılması İçin Okullarla Birlikte Çalışmak" adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma Kuzey İngiltere'de bir ortaokulda okul personeli ile Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) materyalleri kullanılarak, öğrencilerin rahatsız edici davranışlarının anlaşılmasına yönelik gerekli olan gelişimi sağlamak ve bu davranışların psikolojik temellerine ilişkin farkındalık sağlamak amacıyla yapılmış olup bir durum çalışması niteliğindedir. Okuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğunu beyazlar ve İngilizler oluşturmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce okul personelinin öğrencilerin rahatsız edici davranışlarıyla ilgili algılarını tespit etmek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Araştırma tüm personele ilgili anketin uygulanması, bir günlük eğitim ile öğrencilerin rahatsızlık verici davranışlarının psikolojik temellerinin anlaşılması ve bir günlük eğitimin sonunda personellerden geri bildirim alınarak değerlendirilmesi ile eğitimden sonraki üçüncü ve onuncu aylarda eğitimin etkisinin takibinin yapılması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir günlük eğitimle birlikte sunulan materyallerin katılımcıların %76.1'inin öğrencilerin rahatsız edici davranışlarına ilişkin algılarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Savolainen (2015) tarafından yapılan "Bilgi Aramanın Önündeki Bilişsel Engeller: Kavramsal Bir Analiz" adlı çalışmada bilgi aramanın önündeki bilişsel engellerin özelliklerini ve deneysel bulgularını içeren kitapların ve makalelerin kavramsal analizinden

faydalanılmıştır. Araştırmanın materyali LISA ve EBSCO gibi veri tabanları kullanılarak belirlenmiştir. Bu amaçla 1965-2014 yılları arasını kapsayan 100 yayın belirlenmiş ancak bu eserler daha yakından incelendiğinde çoğunun bilişsel engelleri üstü kapalı bir biçimde tartıştığı tespit edilmiş ve bu çalışmalar analiz dışı bırakılarak bilgi aramanın önündeki bilişsel engelleri açıkça ele alan 62 makale, kongre makalesi ile kitap ele alınmıştır. Araştırmada bilgi ihtiyacının belirlenmesi ve ifade edilmesiyle ilgili bilişsel engeller; bireyin ihtiyaçlarını bilgi ihtiyacı olarak görmedeki isteksizliği, bireyin bilgi ihtiyacını ifade etmedeki yetersizliği, bilgi kaynaklarının farkında olamama, öz yeterliğin düşük olması, bilgi kaynaklarının erişimine yönelik yetersiz arama becerileri ve aşırı bilgi yüküyle baş etmekte zorlanma olarak belirlenmiştir.

Vlok (2015) tarafından yapılan "Normal Bir Okulda Kendilerine Sağlanan Desteğin Öğrenme Deneyimlerinde İçsel Engelleri Olan Öğrenciler" konulu çalışmada, normal bir okulda aldıkları destek bakımından öğrenmede içsel engelleri bulunan öğrencilerin tecrübelerini daha iyi anlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular aracılığıyla öğrenmede içsel engelleri bulunan öğrencilerin tecrübelerini öznel açıdan nasıl algıladıkları ve tecrübelerinin ne anlama geldiğine ilişkin bir anlayış elde edilmeye odaklanılmıştır. Bu nedenle görüşlere, inançlara ve duygulara yoğunlaşılmıştır. Çalışmaya Pretoria'da ikinci ve yedinci sınıflara devam etmekte olan, sekiz ile on üç yaş aralığında öğrenmeye yönelik içsel engelleri bulunan on öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel engellerinin belirlenmesinde ailelere rehberlik edilmesi, okul ve ev ortamı arasında olumlu bir çalışma ilişkisi kurulması, ebeveynlerle birlikte arkadaş ve akran grupları gibi alt birimlerin desteğinin genişletilmesinin gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler eğitimcilerin inanç ve tutumlarını olumsuz olarak deneyimleyip duygularını korku, hayal kırıklığı ve motivasyon kaybı olarak tanımlamışlardır. Bu sebeple eğitimcilere önemli görevler düştüğü ifade edilmiştir.

Safarzadeh (2016) tarafından "Üniversite Öğrencilerinin Aile Duygusal İklimi, Öz Yeterlik, Kişisel-Sosyal Uyumlarının Akademik Başarılarıyla İlişkisi: İslami Azad Üniversitesi'nde Bir Araştırma, Ahvaz-İran" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı İran'ın Ahvaz şehri İslami Azad Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ailedeki duygusal iklimleri, kişisel-sosyal uyum ve öz yeterlik değişkenlerinin akademik başarısı ile ilişkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemi 150 kadın, 150 erkek olmak üzere toplam 300 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcılar 19-31 yaş aralığında olup 17 maddeden meydana gelen "Genel öz

yeterlik ölçeği" ile 180 sorudan meydana gelen "Kaliforniya sosyal-kişisel uyum anketi" uygulanmıştır. Araştırmada ailedeki duygusal iklim, öz yeterlik ve kişisel-sosyal uyum ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailedeki duygusal iklim, öz yeterlik ve kişisel-sosyal uyum değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Alrabai ve Moskovsky (2016) tarafından yapılan "Öğrencilerin Duyuşsal Değişkenleri ile İkinci Dil Başarıları Arasındaki İlişki" konulu çalışmada motivasyon, tutumlar, öğrenen özerkliği, kaygı ve özsaygıyı kapsayacak şekilde bir grup psikolojik değişkeni incelemek ve bu değişkenlerin ikinci dil başarısı ile olan ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2014-2015 Suudi Arabistan akademik yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar lisans öğrenimlerinin bir parçası olarak İngilizce öğrenen erkek öğrencilerdir ve ana dilleri Arapça'dır. Araştırmanın hedefine ulaşması için veriler Kral Abdülaziz üniversitesi, Kral Suud üniversitesi ve Kral Halid üniversitesinden, beş duyuşsal değişkenle ilgili anket ve ikinci yabancı dil başarı testi şeklinde iki veri setinde halinde toplanmıştır. İkinci yabancı dil yeterliğini ölçmek için dinleme, okuma ve yazma-dil bilgisi becerilerini kapsayan 90 dakikalık iki blok halinde bir uygulama yapılmıştır. Biri dönem başı diğeri dönem sonu olmak üzere yaklaşık olarak üç ay ara ile iki veri toplama gerçekleştirilmiş ve bunlar birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Veri toplama araçlarının ilk uygulamasına 274 öğrenci katılmış olup dersi bırakma ve devamsızlık gibi faktörlere bağlı olarak ise ikinci uygulamaya 252 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tutum, kaygı, öz saygı, motivasyon ve özerkliğin birlikte katılımcıların dil testlerindeki performansına ilişkin varyansın %85 ila %91'ini açıkladığı, ikinci bir dil edinmede diğer dört değişkene göre motivasyonun önemli bir rolünün olduğu belirlenmiştir.

Shum (2017) tarafından "Hızlandırılmış Programda Dokuzuncu Sınıf Öğrencileri Arasında Bilişsel Katılımın Kolaylaştırıcılarının ve Engellerinin Araştırılması" adında bir çalışma yapılarak, hızlandırılmış programa yönelik lise öğrencileri arasında bilişsel katılımı kolaylaştıran ögelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Hızlandırılmış program, başarısı yüksek olan öğrencileri üniversiteye hazırlamak amacıyla tasarlanmış sınıfları veya programı ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmada hızlandırılmış programa bağlı olarak, dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında bilişsel katılımı kolaylaştıran faktörler ile bilişsel katılımın önündeki engellerin neler olduğu sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada öncelikle 320 öğrenciye "Okul tutum değerlendirme anketi" uygulanmış daha

sonra ise 13 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin, teknolojinin bilişsel katılımın kolaylaştırıcı temalarında yer aldığı; öğrencilerin okulla ilgili görev ve sorumluluklara karşı ilgi göstermemesi, hızlandırılmış program derslerine yönelik ne kadar çabalasalar da ilgilerini çekmemesi ve mevcut derslerin gelecekteki hedefleriyle ilişkisini görememeleri bilişsel katılımın önündeki en büyük engeller olarak kendini göstermiştir.

Gafoor ve Sarabı (2017) tarafından "Duygusal Faktörlerin Matematikte Düşük Başarı Gösteren Öğrencilerin Öğrenmesindeki Önemi, Kerala'da Lise Matematik Başarısındaki Engellerin Analizi" konulu bir çalışma yapılarak, öğrencilerin matematik dersinde başarılarına engel olan faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle Kerala'da dokuzuncu sınıf düzeyinde 720 öğrenciye, öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen öğretimsel, sınıf içi faktörler, duygusal ve bilişsel faktörler ile aile-veli ilişkilerine bağlı faktörleri içeren bir anketle matematik başarı testi uygulanmıştır. Hazırlanan ankette ise öğrencilerin matematik dersinde başarısının düşük olmasının öğrenci, okul, ev gibi hangi faktörler ile ilişkili olabileceği; öğrenci-öğretmen ilişkileri ve akran ilişkilerindeki duygusal faktörlerin okul-öğretim faktörleriyle eşleşip eşleşmeyeceği; öğrencilerin matematikteki düşük başarısında kendilerine olan inançları, duyguları ve tutumlarının, kendilerine ilişkin algıladıkları bilişsel yeteneklerinden daha fazla olup olmadığı; ebeveyn katılımıyla ilgili faktörlerin öğrencilerin matematikteki düşük başarısını etkileyip etkilemediği sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada toplam 87 faktörden 43'ü, yüksek ve düşük başarılıları anlamlı olarak ayırırken geriye kalan 44 faktör, yüksek ve düşük başarılı grupları anlamlı bir şekilde ayırmamıştır. Öğretmenle duygusal bağı ifade eden 16 faktör içerisinden yedi faktörün matematikteki düşük başarı ile ilişkili olduğu, 16 sosyo-duygusal faktörden sekiz faktörün ve 23 bilişsel-öğretim faktöründen sekiz faktörün anlamlı düzeyde düşük başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kulkarni, Afshan ve Motwani (2018) tarafından "Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarının Öğrenci Memnuniyetine Etkisi: Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme ile Öğrencinin Motivasyonunun Rolü" adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretim üyesinin iletişim davranışları özellikle yakınlık, onay ile güvenilir olma algısının öğrencinin öğrenmesi, motivasyonu ve memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hindistan'daki bir İşletme Okulu'nun lisansüstü yönetim öğrencileri oluşturmuştur. Bu

öğrencilerin tercih edilmiş olmasının nedeni bütün dersleri vaka çalışması pedagojisi yöntemiyle öğrenmiş olmalarıdır. Mevcut alanyazından uyarlanma yoluyla öğretim üyesinin onayını ölçmek için 16 maddeden meydana gelen bir ölçek, öğretim üyesinin yakınlığını ölçmek için on maddeden meydana gelen bir ölçek, öğretim üyesinin güvenilirliğini ölçmek için beş maddeden meydana gelen bir ölçek, bilişsel öğrenme ve duyuşsal öğrenmeyi ölçmek için 12 maddeden meydana gelen bir ölçek, öğrenci memnuniyetini ölçmek için üç maddeden meydana gelen bir ölçek, öğrencinin motivasyonunu ölçmek için ise beş maddeden meydana gelen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada öğrencinin motivasyonu üzerinde öğretim üyesinin davranışlarının yakınlığının, onayının ve güvenilirliğinin olumlu bir etkisinin olduğu; öğrencinin duyuşsal ve bilişsel öğrenmesinin üzerinde sahip olduğu motivasyonunun doğrudan olumlu bir etkisinin olduğu, öğrencinin memnuniyeti üzerinde duyuşsal öğrenmesi ile bilişsel öğrenmesinin doğrudan olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahçuvanoğlu (2019) tarafından "Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerin yer aldığı bir çalışma grubunda sosyal duygusal becerilerle ilgili yapılan faaliyetlerin öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin gelişimine yönelik etkisinin araştırılmasıdır. Ayrıca özel okul ve devlet okullarında çalışan birinci ile ikinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin becerilerine ilişkin bakış açılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Sakarya ilinin özel ve devlet okullarının birinci ve ikinci sınıf kademesinde görev yapan 20 öğretmen ile 16 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Sosyal duygusal öğrenme ölçeği" ile öğretmenlerin görüşlerine başvurmak amacıyla hazırlanan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Sosyal duygusal öğrenme ölçeği öğrencilere etkinlikler uygulanmaya başlamadan önce öntest olarak, uygulamanın ardından sontest olarak ve uygulamanın tamamlanmasından dört ay sonra izleme testi olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akran ilişkileri, görev tanımlama becerileri ve öz düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulamanın tamamlanmasından dört ay sonra öğrencilerin katıldıkları öz farkındalık, sorumlu karar verme, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileriyle ilgili faaliyetlerin öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine ilişkin katkısının kalıcı olduğu tespit edilmiş, sosyal duygusal öğrenmenin çocukların toplum ve çevreye uyumlu yetişmesi,

kişilik gelişimi, sorun çözebilme ve ifade edebilme becerisi kazanma açısından da önemli olduğu belirtilmiştir.

Gürlen, Cihan ve Doğan (2019) tarafından yapılan "Öğrencilerin Etkili Öğrenmelerinde Duyuşsal ve Motivasyon Engelleri" konulu çalışmada lise öğrencilerinin öğrenmede karşılaştıkları engelleri tespit etmek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle sözü edilen engeller olan öğrenme ortamı, öz yeterlik, öz düzenleme, yargılanma ve eleştiri korkusu, profesyonel rehberlik, ebeveyn/kardeş desteğindeki eksiklik, reddedilme, utanma ve başarısızlık ile motivasyonel, duyuşsal boyutlar bakımından araştırmada değerlendirilmiştir. Betimsel yöntem kullanılarak geliştirilmiş olan altı öğrenme bariyeri ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmış ve 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden 2175 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinden biri olan çalışmayı planlama becerisinde zorluklar yaşadığı, başka bir şey ilgilerini çektiğinde ders çalışmak için odaklanamadıkları, sınavdan önce gergin hissettikleri, reddedilme, başarısızlık korkusu, yargılama ve eleştiri gibi öğrenme engellerini açıklayacak biçimde arkadaşları tarafından dışlanma durumunu önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Fan ve Wang (2021) tarafından "Üniversite Öğrencilerinin Güvenlik Yönetiminde Duygusal Engeller Üzerine Araştırma" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerine ruh sağlığına yönelik eğitim vererek onların duygusal engelleri aşmalarına yardımcı olmak, öğrenciler ile öğretmenler için iyi bir öğrenme-öğretme ortamı meydana getirmekle birlikte kolej ve üniversitelerin güvenlik, sağlık yönetimi düzeyini iyileştirmektir. Bu nedenle 15 üniversiteden tabakalı örnekleme yoluyla 18-24 yaş aralığında duygulanım bozukluğu olan 70'i kadın ve 112'si erkek olmak üzere 182 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin kaygı ve depresyonlarını değerlendirmek, sonrasında ise ruh sağlığı eğitimi verilerek öğrencilerin kaygılarının üstesinden gelme üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla "Öz değerlendirme kaygı ölçeği" (SAS) ile "Öz değerlendirme depresyon ölçeği" (SDS) uygulanmıştır. Öğrencilerden 91'i kontrol grubunda yer alıp burada geleneksel yöntemlerle eğitim sürdürülmüş, diğer 91 öğrenci çalışma grubunda yer alıp bu grupta ise ruh sağlığına yönelik üniversitenin güvenlik yönetimi yöntemlerine uygun olarak eğitim sürdürülmüştür. Altı ay sonra çalışma grubu ve kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki hastaların SAS puanlarının ve SDS puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özçelik (2024) tarafından yapılan “Limitless Filmi Örnekleminde Bilişsel Kapasitenin Arttırılması ve Öğrenme Üzerindeki Etkileri” konulu araştırmada Neil Burger’in yönetmenliğinde 2011 yapımı olan Limitless filminin göstergebilimsel analizi yapılmıştır. Bu bağlamda öğrenmeyle birlikte öğrenmeyle ilişkili olan temel yaklaşımlar analiz edilerek, kurgusal beyin potansiyeli ile gerçeklik arasındaki farklara ve ilişkiye odaklanılarak, beynin mevcut sınırlarının irdelenmesi ve performansının arttırılması amaçlanmıştır. Ayrıca insan beyninin sınırları ile potansiyel gücünü anlamak için verilen çabanın önemi vurgulanmıştır. Araştırma öğrenme-öğrenme süreçlerinin tanımlanması, beynin bilişsel açıdan kapasitesinin artırılmasının öğrenmeye olan etkileri ve Limitless filminin bu bağlamdaki hayal ile gerçek gücü ilişkisi olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Filmde Eddie Morra adındaki bir yazar, eski kayınbiraderiyle karşılaşması sonucunda ondan NZT-48 adında bir hap almaktadır. Almış olduğu bu hapın beynin tamamını aktif bir biçimde kullanmasını sağladığı ileri sürülmektedir. İlacı kullandıktan sonra film kahramanının yaşamı tamamen değişerek, nöronlarının aktive olması ile olağanüstü bir zekâya kavuşmaktadır. Duyuları gelişerek etrafındaki ayrıntıları fark edebilmektedir. Ayrıca bu ilacın etkisi sonucunda yazmak istediği kitabı hızlı bir şekilde tamamlamakta ve yaşamında düzen sağlayarak yeni birçok yetenek kazanmaktadır. Bu durum gerçekle karşılaştırıldığında ilaçlar bilişsel yeteneklerin veya süper bir zekanın ortaya çıkmasına neden olmayabilir. Bellek gerçekte tecrübelerin işlendiği, depolandığı ve yeniden çağrılabildiği karmaşık bir süreç olup bunu bir ilaçla artırmak veya kontrol etmeye çalışmak pek olası görünmeyebilir. Bu nedenle beynin mekanizmalarının ve bilişsel süreçlerinin daha iyi anlaşılması ile öğrenme süreçlerinin karmaşıklığı daha iyi yönetilebilir. Bu açıdan öğrenme süreçlerinin verimli olmasına yönelik çalışan bellek kuramı, çoklu ortam öğrenme, beyin temelli öğrenme ve ikili kodlama kuramı gibi yaklaşımlar önemli araçlar sunmaktadır.

3.4. Öğrenme Sorumluluğuna İlişkin Araştırmalar

Warton (1997) tarafından yapılan “Sorumluluğu Öğrenmek: Ev Ödevlerinden Derslere” konulu çalışmada, öğrencilerin okul çalışmasının belirli bir bölümünü meydana getiren ev ödevlerinin tamamlamasına ilişkin öz düzenlemeyle ilgili düşüncelerinin ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Avustralya'nın Sydney şehrinin kenar mahallelerinde yaşamakta olan üç farklı okuldan 50 kız ve 48 erkek olmak üzere toplam 98 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri). Ayrıca öğrencilerin ana dili İngilizcedir. İki kadın görüşmeci tarafından

araştırmanın verileri hazırlanan görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Öğrencilere ödevin ne olduğunu bilip bilmedikleri, kendilerine ödev verildiği takdirde hangi tür etkinlikleri yapmaları istenildiği ve ödev yapma hakkında ne hissettikleri soruları yönlendirilmiştir. Bununla birlikte okuldayken öğretmenleri tarafından ödevlerin yapılması gerektiğinin hatırlatılıp hatırlatılmadığı, ev ödevlerini yapmaya yönelik günlük rutinlerinin neler olduğu, ödevlerini yaptıktan sonra kontrol edilip edilmediği ve ödevlerini başka birisinin yapmasının sorun olup olmayacağı sorulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin ev ödevleriyle ilgili iki tür hatırlatmada bulunduğu, bunların sözlü ve tahtaya yazılanlar şeklinde olduğu, ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin ebeveynleri için ödevlerin kontrol edip imzalanmasına yönelik bir uygulamanın olduğu ve böylelikle ebeveyne de sorumluluk yüklendiği, çocukların %72'sine evde ödevlerinin olup olmadığının sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların %80'den fazlasının ödevlerinin kontrol edildiği, ikinci sınıf velilerinin yapılan ödevleri kontrol ederek düzenli olarak imzaladığı, ikinci sınıf öğrencilerinin %82, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin ise %97 oranında ödevlerini başkasının yapabileceği konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Devlin (2002) tarafından "Öğrenme İçin Sorumluluk Almak Her Şey Değildir: Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışlarını Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Çalışması" adlı bir çalışma yapılmıştır. Avustralya'da yükseköğrenimin düşünmeyi ve öğrenmeyi öğretmek olmak üzere iki temel amacı bulunmaktadır. Araştırmada Avustralya'da bu iki hedef doğrultusunda üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kendi öğrenimlerine yönelik sorumluluk algılarının öğrenme anlayışları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Western Sydney Üniversitesi'nin (UWS) birinci sınıf düzeyindeki 100 öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla demografik ve ders seçim bilgileri, öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin algıları, öğrencilerin öğrenmelerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin düşünceleri, öğrencilerin başka bireylere ve faktörlere atfettikleri sorumlulukların yüzdeleri ile öğrencilerin öğrenmeyle ilgili düşünceleri şeklinde beş bölümden meydana gelen bir anket kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili bireysel sorumluluk algılarına sahip oldukları ve öğrenmeye yönelik anlayışlarının düşük karmaşıklık seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından öğrenme, uygulamada kullanılmak ya da hatırlanmak istenilen bilgileri ve gerçekleri içeren niceliksel bir alıştırma olarak değerlendirilmiştir.

Zimmerman ve Kitsantas (2005) tarafından yapılan "Ödev Uygulamaları ve Akademik Başarı: Öz Yeterliğin ve Algılanan Sorumluluk İnancının Aracı Rolü" konulu çalışmada ezberleme, düzenleme ve odaklanma gibi belirli öğrenme süreçlerinin, akademik sorumluluk algıları ve akademik başarı ile öz yeterlik inançlarında ödev uygulamalarının rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bölge kilisesine bağlı bir kız lisesinin 180 öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Kısa bir anket hazırlanarak hem öğrencilerin etnik kökeni, cinsiyeti hem de günlük ev ödevlerine ne kadar zaman ayırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin liseye giriş puanları ve yıl sonu not ortalamaları da dikkate alınmıştır. 18 maddeden meydana gelen "Öğrenmeye yönelik algılanan sorumluluk ölçeği" hazırlanarak öğrenmeyle ilgili birtakım görevlerden ve sonuçlarından öğrencilerin mi yoksa öğretmenlerin mi daha fazla sorumlu oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ödevlerinin sayısı ve niteliği arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu, daha fazla çalışmakta olan öğrencilerin sorumluluklarıyla ilgili önceliklerini belirleme, günlük ödevlerini başarıyla tamamlama, çalışmak için gerekli zamanı ve yeri oluşturma olasılıklarının daha yüksek olduğu, nitelikli öğrenme yöntemleri kullanan öğrencilerin ise kendilerini daha bilinçli hissetme ve öğrenme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz, Kılınç ve Cüro (2011) tarafından yapılan "Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Sorumluluğunu Geliştirmeye Etkisi" adlı çalışmada, öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda öğrencilerde öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Diyarbakır'ın Ergani ilçesinde görev yapan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kitaplardaki etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisini tespit etmeye ilişkin betimsel bir araştırmadır. Katılımcıların 95'ini erkek öğretmenler, 46'sını ise kadın öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla öğrenme sorumluluğunu belirlemeye yönelik 24 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırması bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ve tüm sınıf düzeylerindeki öğretmenlerin etkinlikleri öğrenme motivasyonunu sağlamada etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin öğrencilerde iş birliğini geliştirmesi bakımından etkinlikleri daha etkili buldukları, sosyo-ekonomik koşullar açısından iyi düzeyde olan okullarda çalışan

öğretmenlerin, alt ve orta sosyo-ekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlere göre çalışma kitaplarında bulunan etkinlikleri sorumluluk geliştirmesi bakımından daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Carpenter ve Pease (2013) tarafından "Öğrencileri Öğrenme Sorumluluğunu Almaya Hazırlamak: Program Dışında Öğrenme Stratejilerinin Rolü" konulu bir çalışma yapılarak öğrenme konusunda öğrencilerin daha fazla sorumluluk almalarını sağlayan iş birliği, öz düzenleme ve akademik zihin yapıları şeklinde üç temel beceri belirlenerek tartışılmıştır. Buna göre standartlaştırılmış teste dayalı bir ölçme çoğunlukla yalnızca bununla ilgili tek gerçek bilginin bilinmesini sağlayıp öğrencileri pasif rollere koymaktadır. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin yaşamları boyunca kendilerine yararlı olacak transfer edilebilir beceriler ve derin bir anlayış kazanabilmeleri amacıyla öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri gerektiği ileri sürülmüştür. Dolayısıyla programlarda ve öğretim sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplenmelerine imkân tanıyan becerilerin geliştirilmesine daha fazla önem verilmelidir. Örneğin, yeteneklere ve etkili öğrenme becerilerine sahip olan mezun öğrenciler, öğrenme ihtiyacı hissettikleri bilgileri elde edebilecek, hızla değişen ortamlara uyum sağlayabilecek iken durağan bir bilgi birikimi ile sınırlı öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler yaşam içerisinde, üniversite eğitiminde ve kariyerinde başarılı olmak için bir formül üretemeyecektir. Bu bağlamda öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini oldukça önemseyen öğretmenler, öğretim sürecine öğrenme stratejilerini dahil etmeli, dönütler sunmalı ve öğrencileri öğrenme stratejilerini kullanmak için cesaretlendirmelidir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmelerini daha fazla sahiplenmeleri için sınıfın iş birliği gereklidir. Öğrenciler sınıfın ve okulu dışına öğrenme süreçlerini taşıyıp burada bir öğretmenin bulunması söz konusu olmasa dahi öğrenmelerini sağlayacak iş birliği becerilerini geliştirmelidirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik zihin yapılarını başarılı olmaları gerektiğine ve okulda başarılı olabileceklerine inandırmak için feda edilen zaman onların bu konuda daha fazla sorumluluk almasıyla da karşılığını bulacaktır.

Lazareva ve Zavodevkina (2016) tarafından "Öğrencilerin Bireysel ve Mesleki Sorumlulukları: Gerçek Durumların Psikolojik ve Pedagojik Faktörleri" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin bireysel ve mesleki yönelimleriyle ilgili sorumluluklarının belirli özelliklerini ele alarak, bu süreçte etkili olan pedagojik ve psikolojik faktörleri tespit ederek sorumluluğu bireysel-mesleki yönelimle ilgili bir bütün

olarak sürdürmeye ilişkin pedagojik ve psikolojik yaklaşımları tanımlamaktır. Pasifik Devlet Üniversitesi'nin 400 öğrenciyle yürütülen araştırmada ilgili alanyazının incelenmesinin yanı sıra pedagojik gözlemler ile öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilk aşamada öğrencilerle görüşmeler yapılmasını, öğretme-öğrenme süreçlerinin gözlemlenmesini, öğrencilerin bireysel ve mesleki yönelimlerinin takip edilmesini kapsamıştır. İkinci aşamada ise araştırmacılar tarafından bazı pedagojik koşullar öğrencilerin mesleki, sosyal sorumluluğunun geliştirilmesi amacıyla oluşturulmuş ve daha sonra mesleki yönelimlerin gelişimini sağlamaya yönelik bir plan geliştirilerek test edilmiştir. Araştırmada sosyal ve mesleki sorumluluğun öğrencilerde etkili bir biçimde geliştirilmesinin birtakım pedagojik koşullar aracılığıyla sağlandığı doğrulanmıştır. Bireysel motivasyon sağlayıcı faktörlerin etkisiyle öğrencilerin gelişiminin sağlanabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız düşünebilmenin olumlu değerlendirilmesinin sorumluluk gelişimi açısından da önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yakar (2017) tarafından "Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı" konulu bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı potansiyel gelişim alanında, fen bilimleri dersi çerçevesinde yürütülen öğrenme görevleri ile ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının, öğrenme sorumluluklarının ve fen başarılarının artırılmasıdır. Araştırma eylem araştırması deseninde olup nicel ve nitel boyutta ele alınmıştır. Muğla'nın Ula ilçesinde bulunan bir ortaokulun altıncı sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan dokuz erkek ve yedi kadın öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. "Öğrenme sorumluluğu kontrol listesi", "Öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği", "Açık uçlu fen bilimleri başarı sınavı" "Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği" vd. araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. PGA bağlamında öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının, fen başarılarının ve öğrenme sorumluluklarının geliştirilmesi amacıyla bazı öğrenmeyle ilgili görevler planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme görevlerini gerçekleştirmesi neticesinde motivasyonlarının ve öğrenme sorumluluklarının arttığı, utangaç, isteksiz ve devamsızlık durumu olan öğrencilerin ise yine öğrenme sorumluluklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrenmeye yönelik sorumluluk bakımından %81.25; fen başarısı bakımından %81.25, fen öğrenmeye ilişkin motivasyon bakımından %81.25 oranında öğrencilerin amaçlarına ulaştıkları tespit edilmiştir.

Suyidno, Yuanita, Prahani ve Jatmiko (2018) tarafından "Öğrencinin Bilimsel Yaratıcılığını ve Sorumluluğunu Artırmaya Yönelik Temel Fizik Öğreniminde Yaratıcı Sorumluluk Esaslı Öğretim (CRBT) Modelinin Etkililiği" adlı bir çalışma yapılmıştır. Endonezya, 240 milyon nüfusa ve oldukça zengin doğal kaynaklara sahip olan bir ülkedir. Bu unsurların ülkenin geleceği adına ana destekleyicileri olduğu düşünülmektedir. Bilimsel yaratıcılık, 21. yüzyılda yenilik ve öğrenme becerilerinin yanı sıra sorumluluğu da kapsamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri açısından donanımlı olması zorunlu bir hal almıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı yaratıcı sorumluluk esaslı öğretim modelinin temel fizik öğretiminde (fen bilimleri, kimya, biyoloji, fizik,) öğrencilerin bilimsel yaratıcılığını ve çalışma programı sorumluluğunu geliştirmedeki etkililiğini incelemektir. 2016-2017 öğretim yılında Lambung Mangkurat Üniversitesi'nde "Temel Fizik" dersini alan 223 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir. Bu araştırmada, CRBT modeli ile fizik öğretiminin öncesi ve sonrasının izlenerek, bilimsel yaratıcılığın artışı ile öğrencilerin sorumluluklarının incelenip modelin etkisinin analizi üzerinde durulmuştur. Araştırma deneysel desene uygun olup tek grup öntest-sontest şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilere öntest olarak "Bilimsel yaratıcılık testi" ve "Öğrenci sorumluluğu anketi" uygulanmıştır. Öntestin ardından öğretim üyeleri tarafından öğrencilere fen bilgisi beceri eğitimi verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin fizik kuramı, problemi ve sembolüne ilişkin değişkenleri ayırt etmekte zorlandıkları hatta gerçek yaşamdaki fizik ile ilgili problemlerde bilgi eksikliklerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sorumluluğun ne demek olduğunu, sorumlu bireylerin özelliklerini, sorumluluğun öncelikle kendilerine, millete, topluma ve devlete karşı önemini anladıklarını hissetmektedirler. Fakat öğrencilerin zihinleri karışmış bir şekilde henüz öğrenme süreçlerine yönelik başarılı olma sorumluluğunu üstlenmeye alışık olmadıkları tespit edilmiştir.

Gündüz (2018) tarafından "Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Yaptıkları Projelerin Sorumluluk Duygusuna Katkısı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin yapmış oldukları projelerin sorumluluk duygusuna ilişkin görüşlerindeki değişimleri meydana çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış olup 2013–2014 öğretim yılında Isparta'nın merkez okullarından Kamile Gürkan İlkokulu'na devam etmekte olan üçüncü sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilerin sayısı 10'u kız ve altısı erkek olmak üzere toplam 16'dır. Nitel araştırmalarda veri toplama

yöntemlerinden görüşme yöntemi ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenme ile belirlenen tema kapsamında sekiz hafta, 32 ders saati ile üç proje gerçekleştirilmiştir. Proje çalışmaları poster hazırlama, kuş yuvası yapma ve sınıf dergisi çıkarma şeklindedir. İki ay devam eden proje tabanlı eğitim sonucunda öğrencilerin görev bilinci ve öz bakım anlamında sorumluluklarının, içsel denetimlerinin arttığı, insanlara, hayvanlara ve doğaya karşı duyarlı hislerinin oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tamamının çalışma sonucunda kendilerini sorumlu hissettikleri, birlikte çalışmaktan mutlu oldukları, işlerin daha kolaylaştığını düşündükleri ve çalışma sürecini oldukça faydalı buldukları belirlenmiştir.

Hakkari (2020) tarafından yapılan "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Sorumluluğu Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi" konulu çalışmada çeşitli değişkenler açısından meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilme düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline uygun nicel bir araştırma olup örneklemini Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nin Kırıkhan MYO, Reyhanlı Sosyal Bilimler MYO ve Antakya MYO'nun 205 öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla "Kişisel bilgi formu" ile "Öğrenme sorumluluğu ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme sorumluluğu ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 41, en yüksek puanın 140 olduğu, 111.35 ortalama değere sahip olduğu ve ölçeğin boyutları açısından ise öğrenme sonuçlarını izleme, öğrenmeye etkin katılım gösterme ortalama puanlarının yüksek olduğu ancak öğrenmeyi zenginleştirmenin en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme sorumluluk düzeyleri açısından birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin farkı olmadığı, ölçeğin tamamı ve boyutlarında öğrenimlerini devam ettirdikleri okula göre Antakya MYO ve Reyhanlı MYO öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığı, öğrenmeye etkin katılım, öğrenme sonuçlarını izleme, öğrenmeye hazırlık ve öğrenmeyi zenginleştirme alt boyutları açısından ise ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Kolan (2020) tarafından "Lise Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımının Öğrenme Sorumluluğunu Yordama Gücü" adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, belirlenen alt problemlere göre ortaöğretim öğrencilerinin problemli internet kullanımları ile öğrenme sorumlulukları ilişkisinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup belirlenen demografik değişkenlere göre tüm sınıf düzeylerindeki lise öğrencilerinin problemli internet kullanımları ve öğrenme sorumlulukları ilişkisinin farklılaşıp

farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. 2019–2020 öğretim yılında Aydın'ın Efeler ilçesindeki liselere devam etmekte olan 964 öğrenci araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir. Bu öğrencilerin 668'i kadın, 337'si ise erkektir. "Demografik bilgiler formu", "Öğrenme sorumluluğu ölçeği" ve "Problemli internet kullanımı ölçeği-ergen" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin problemli internet kullanımının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, sosyal fayda/sosyal rahatlık ile olumsuz sonuçlar alt boyutlarının erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılaştığı; problemli internet kullanımının en yüksek olduğu sınıf düzeyinin 11. sınıf olduğu ve problemli internet kullanımında en düşük olanın ise 10. sınıf ve 12. sınıf düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin problemli internet kullanımı ve öğrenme sorumlulukları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Blegur, Tlonaen, Lumba ve Leko (2021) tarafından yapılan "Beden Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Sorumlulukları ve Grup Öğrenme Bağlılıklarında Öz Saygının Önemi" konulu çalışmada beden eğitimi öğrencilerinin öz saygısı ile öğrenme sorumluluğu ve grup öğrenme bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma çerçevesinde öğrenme sorumlulukları, öğrencilerin grup bağlılığı ile bağlantılı olarak öz saygıları incelenmeye çalışılmıştır. 2018-2019 öğretim yılında Kristen Artha Wacana Üniversitesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Fakültesi, Sağlık ve Rekreasyon Çalışma Programı'nın altıncı dönemindeki öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu örneklemde toplam 88 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin öz saygılarını belirlemeye yönelik "Durumluk öz saygı ölçeği", öğrenme sorumluluklarını belirlemeye yönelik "Kişisel sorumluluk anketi", öğrenmeye bağlılıklarını belirlemek amacıyla da "Örgüte bağlılık ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öz saygıları ile öğrenme sorumlulukları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin farklı öğrenme faaliyetlerinde kendilerine ait olumlu bir öz profil oluşturabildiği ve dinamik bir eğitim ortamını destekleyecek birtakım yetenek ile beceriler sunabildikleri tespit edilmiştir.

Borova, Chekhratova, Marchuk, Pohorıelova ve Zakharova (2021) tarafından "Google Eğitim Araçlarını Kullanarak Öğrencilerin Sorumluluğunu ve Öğrenci Özerkliğini Geliştirme" adlı bir çalışma yapılmıştır. Yeni teknolojilerin eğitime dahil edilmesi modern eğitim sistemlerinin gelişiminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan bilgi-iletişim teknolojileri bu süreci öğretmenler için daha yararlı ve

öğrenciler için daha eğlenceli bir hale getirmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek veya yeni beceriler kazanmalarını sağlamak için daha fazla kaynak ve daha geniş bir deneyim yelpazesi kullanılmasına imkân tanımaktadır. Bu bağlamda araştırmada öğrenci özerkliğini ve sorumluluğunu geliştirmekle birlikte pedagojik etkileşimlerini desteklemek amacıyla Google eğitim araçlarının kullanılmasına yönelik avantajların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Skovoroda Kharkiv Ulusal Pedagoji Üniversitesi ve Simon Kuznets Kharkiv Ulusal Ekonomi Üniversitesi'nin lisans öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve deney grubu için 56, kontrol grubu için 58 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada Google Form'u kullanan grubun çalışma motivasyonu ve sorumluluk düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Google Classroom ile çalışan grubun da yine çalışma motivasyonlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası ödevlerin eğlenceli ve daha etkileşimli bir biçimde yapılması, öğretme- öğrenme sürecine öğrencilerin katılımlarını artırarak, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamaktadır.

Arıyürek (2023) tarafından "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılık ile Öğrenme Sorumluluğu İlişkisinin İncelenmesi" konulu bir bir çalışma yapılarak, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile öğrenme sorumlulukları ilişkisinin çeşitli değişkenler (sınıf düzeyi, veli eğitim düzeyi, cinsiyet) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik nedensel bir karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. 2022-2023 öğretim yılında İstanbul'da devlet ve özel okullara devam etmekte olan ve basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olan 353 öğrenci araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir. Bu öğrencilerin %52.7'si kadın, %47.3'ü erkek öğrencilerdir. "Kişisel bilgiler formu", "Okula bağlılık ölçeği" ve "Öğrenme sorumluluğu ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada okula bağlılık düzeyi açısından kadın öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin ölçeğin davranış, duyuşsal ve bilişsel bağlılık alt boyutlarında anlamlı düzeyde yüksek olduğu; sınıf düzeyine göre ele alındığında sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişsel bağlılıklarının beşinci ve altıncı sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; yedinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılıklarının altıncı sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin eğitim düzeyleri değişkeni açısından; ortaokul mezunu olanların doktora, lisans ve lise mezunu olanlara göre okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu, ebeveynleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin doktora, lisans ve lise

mezunu ebeveynlere sahip olan öğrencilere göre okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu, devlet okullarında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerin özel okullara devam eden öğrencilere göre okula bağlılık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu, kadın öğrencilerin ders içi ve ders dışı öğrenme sorumluluklarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen araştırmalar incelendiğinde; öğrenmeyi öğrenme, öğrenme engelleri, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluğuna ait konu alanlarından birinin okul öncesinden başlayarak lisansüstü düzeydeki öğrencileri ya da öğretmenleri kapsayacak biçimde farklı örneklem grupları üzerinde nicel veya nitel araştırma yöntemleriyle ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleriyle öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisinin incelemesi amaçlanmış olduğundan yukarıda sözü edilen konu alanlarının tümüne yer verilmiştir. Bu nedenle ilk olarak öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel açıdan öğrenme engellerini belirlemek amacıyla "Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bununla birlikte deneysel desen kapsamında nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, sınıf rehberlik programı, veri toplama araçları, deneysel işlem süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, ulaşılmak istenen verilerin katılımcıların bilgisine dayalı olarak araştırma sürecinde ortaya çıkarılması, ölçeklerin kullanımıyla istatistiksel sonuçların yorumlanması, kişisel görüşlerin ve gözlemlerin yorumlanması, metin analizlerinin yapılabilmesi ve bütün bu veri çeşitlerinden daha bütünleyici bir sonuca ulaşılabilmesi amacıyla karma model olarak belirlenmiştir. Karma model, son dönemlerde farklı disiplin alanları ve ülkelerde popülerleşen ve araştırmacılara farklı yöntem ve paradigmaları birlikte kullanarak araştırma problemlerine geniş bir perspektif ile yanıt arama olanağı sağlayan bir yaklaşımdır (Toraman, 2021). Karma model araştırmaları, bulguları çeşitlendirmek için genellikle nicel ve nitel yöntemlerin karışımını birleştiren araştırma çalışmalarıdır (Reeves ve Oh, 2017). Karma model araştırmalarında hem önceden belirlenmiş hem de gelişmekte olan yöntemler, açık ve kapalı uçlu sorular, istatistikler ve metin analizleri yapılabilir (Creswell, 2009). Bu tip araştırmaların kullanım alanları ve amaçları incelendiğinde ise bunlardan bazıları anket formu, ölçek ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin onaylanması ve çapraz doğrulaması, değişik açılardan karmaşık durumdaki olguların keşfedilmesi, tek bir yöntem kullanılarak elde edilmiş olan bulguların araştırılması ya da test edilmesidir (Fırat ve Kabakçı Yurdakul, 2014).

Karma model ile yürütülen araştırmaların temelinde üç temel desen ve bu temel desenler üzerine kurgulanan üç gelişmiş desen yer almaktadır. Bu temel desenler açıklayıcı ardışık desen, keşfedici ardışık desen ve birleştirici desendir. Açıklayıcı ardışık desen, araştırmada nicel verilerin toplanarak analiz edilmesinin ardından ulaşılan sonuca göre nitel verilerin toplanmasıdır. Keşfedici ardışık desende ise araştırmada öncelikli olarak nitel veriler elde edildikten sonra analizler yapılır ve bu analizler neticesinde ulaşılan sonuca göre yeni bir ölçme aracı geliştirilir ya da var olan ölçme araçları kullanılarak bir sınıflandırma yapısı tasarlanabilir. Birleştirici desende amaç hem nitel hem de nicel veriler elde etmek, nitel ve nicel olan bu verileri analiz etmek ve sonuçları kıyaslamak hedefiyle iki veriden ulaşılmış olan sonuçları birleştirmektir (Creswell, 2017). Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin

birbirinden ayrı olarak analizlerinin yapılmasının ardından ulaşılan sonuçların araştırma probleminin çözümüne yönelik birleştirilmesi amaçlandığından birleştirici desene uygundur. Bu doğrultuda araştırmada deneysel desen kapsamında nicel araştırma yöntemleri ile birlikte nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Nitel araştırmaların, taşıdıkları özellikler itibariyle çeşitli tanımlamaları yapılabilmektedir. Bunun nedeni nitel araştırmaların bir şemsiye kavram şeklinde kullanılıp eylem araştırması, betimsel araştırma, içerik analizi ve durumsal araştırma gibi birçok kavramın farklı disiplin alanlarıyla yakından ilişkili olmasıdır. Nitel araştırma tüm bu ve benzeri kavramları kapsayan genel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi nitel veri elde etme yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya koyulmasına ilişkin nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen konuyla ilgili derin bir kavrayışa erişme gayreti vardır. Bu yönüyle araştırmacı sanki bir kaşif gibi ek sorularla gerçekliğin izini takip ederek muhatabı konumundakinin öznel bakış açısına önem vermektedir. Nitel araştırma bireylerin düşünceleri, deneyimleri, duyguları ve algıları gibi subjektif verilerle ilgilenmektedir. Sosyal bir olayı doğal oluşumu ve doğal ortamı içerisinde betimlemektedir. Deneysel araştırmalarda olduğu gibi olayın değişkenlerine müdahalede bulunulmamaktadır. Nitel araştırma "niçin, nasıl ve ne şekilde" sorularına cevap aramaktadır. Nitel araştırma yapan araştırmacıların insanlarla ılımlı ilişkiler sağlayabilme, dinleyebilme, iyi bir gözlemci olma ve ulaşılan verileri iyi analiz edebilme gibi becerilere sahip olması gerekir. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, sosyal hizmet ve eğitim gibi sosyal bilim alanlarında insan ve toplum davranışları ele alınmaktadır. Bu davranışları sayılarla ifade etmek güçtür. Toplum ile insana özgü olgu ve olaylar açıklanmaktan daha çok anlaşılmayı ve keşfedilmeyi beklemekte olan karmaşık anlamlar dünyasıdır. Bu nedenle nitel araştırmalar ortamın sosyal yönüyle ilgilenerek, insanlar niçin böyle davranır, tavır alışlar ve kanaatler nasıl oluşur, çevrelerinde meydana gelen olaylardan insanlar nasıl etkilenir şeklindeki sorulara yanıt aramaktadır (Karataş, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, esasında bilinen ancak açıklama yaparken bilimsel bulguları temel alarak net söylemler ortaya konulamayan, olguları derinlemesine inceleme olanağı sunan ve zengin söylemler meydana getirerek yorumlamalarda bulunma imkânı veren bir araştırma desenidir (Yaman,

2010). Bu araştırmadaki olgu, öğrenmeyi öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmede algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına olan etkileridir. Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden görüşmeye yer verilmiştir. Görüşme yönteminin kullanılmasının nedeni, sosyal bilimler alanlarındaki araştırmalarda insana, topluma ait davranışları sayılarla ifade etmektense anlamanın, keşfetmenin daha önemli görülmesi ve araştırma konusunun psikoloji alanında yer alması olarak açıklanabilir. Görüşme yöntemi nitel araştırmalarda bilgi elde etmek amacıyla en fazla kullanılmakta olan yöntemlerden birisidir. Nitel görüşmelerin her çeşidinde, görüşme aracılığıyla, istenilen bilgi ya da daha azı elde dilebilir (Merrıam, 2013). Nitel araştırmalar yapan araştırmacıların çoğu veri toplamak amacıyla çeşitli yöntemlere başvurmaktadır (Glesne, 2014). Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formu en sık kullanılan veri toplama araçlarındandır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme yönteminin en güçlü niteliği araştırmacıların hem görmedikleri şeylerle ilgili bilgi edinme hem de gördüklerine ilişkin alternatif olan açıklamalar yapma olanağı oluşturmasıdır. Ayrıca bu imkân durumuna soruların meydana getirdiği sohbetlerden oluşan beklenmedik tesadüfi öğrenmeler de dahil olmaktadır (Glesne, 2014). Ancak veri elde etmenin bir tiyatro oyunu gibi görülmesi gerçek anlamda varlıkların alınması ile analiz aşamasındaki sınırları bulanık bir hale getirebilir. Bu nedenle aktif bir araştırmacının, hazırlamış olduğu her bir görüşme sorusundan ulaştığı bilginin anlamına dikkat etmesi gerekir. Bu açıdan analizin alma sürecindeki bilgilerin anlamlı bir hale getirilmesi olduğu ifade edilebilir (Berg ve Lune, 2015).

Gözlem, nitel çalışmalarda sayısal veri ortaya çıkarmaktan ziyade araştırmaya konu olan durum, olay ve olguya yönelik ayrıntılı ve derinlemesine tanımlamalar yoluyla açıklamaların yapıldığı bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birçok eğitimci ve sosyal bilimciler gözlemci rolündeki araştırmacının ne gözlemlediğine ilişkin etkisinin olabileceğini ve nihayetinde bilimsel veriyi etkileyebilme ihtimalini kabul ederken, dikkatli gözlemciler nesnel standartları işe koşarak bu türden bir etkinin söz konusunu olmayacağını ortaya koyarlar (Ekiz, 2017). Ayrıca gözlemcinin bir hemşire, sosyal çalışmacı veya öğretmen olarak benzer bir alanda araştırma yapması durumunda kendi ön yargılarını karıştırmamak için çaba göstermesi ve süreci belirli bir alan ile oradaki insanlara dair öğrenecek çok fazla şeyin olduğu şeklinde değerlendirmesi gerekir (Glesne, 2014).

Araştırmalarda, herhangi bir olgu, olay, birey veya etkeni inceleyerek değişkenler arasında bulunan neden-sonuç ilişkilerini belirlemek ve sonuçları karşılaştırabilmek için deneysel

desenler tercih edilebilmektedir (Ekiz, 2020, 119). Bu araştırmada, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisinin araştırılması amaçlanmış olduğundan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından bir müdahalede bulunulan ve yapılan bu müdahalenin bağımlı değişken üzerinde oluşturduğu etkinin görülmesinin beklendiği araştırmalardır. Bu açıdan deneysel araştırmalarda elde edilen sonuçlar bağımlı ve bağımsız değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurulmasına imkân tanımaktadır. Diğer araştırma desenlerinde karşılaşılmayan müdahale kavramı deneysel araştırmaların temelinde yer almaktadır (Çetin, İlhan ve Şahin, 2021). Deneysel araştırmalarda, araştırmacının müdahalesi geçerliğe yönelik bazı tehditler oluşturabilmektedir. Araştırmalarda bu gibi durumlar geçerliği düşürebilecek iç faktörler ve dış faktörler olarak yer almaktadır. Katılımcıların deneysel uygulama sürecinde olgunlaşması, katılımcıların birbirleriyle kurdukları iletişimden etkilenmeleri, ölüm ve uygulama sürecinden ayrılma gibi faktörler iç faktörler arasındadır. Katılımcıların belirli özelliklere sahip olmasına bağlı olarak araştırmacının diğer bireylere genelleme yapamaması, deneysel uygulamanın belirli bir zaman dilimine bağlı olması nedeniyle sonuçların geçmiş ve gelecekle ilişkilendirilememesi gibi faktörler ise dış faktörler arasında yer almaktadır (Creswell ve Creswell, 2022). Deneysel tasarımlarda ana etkiler genel olarak iç geçerlikle, etkileşim etkileri ise dış geçerlikle ilişkilidir (Campbell, 1957). Bu nedenle bağımlı değişkende oluşan bir değişim doğrudan bağımsız değişkenle ilişkili olmalıdır. Başka bir ifadeyle deney dışında kalan herhangi bir değişkenin etkisi olmamalıdır. Örneğin, katılımcıların nitelikleri veya tutumları, olgunlaşma etkisi veya araştırmacının tutumunun deneysel uygulamadaki etkisi kontrol altına alınarak bağımsız değişkenlerin etkisi incelenmelidir (Kılıç ve Tonga, 2022). Bu bilgiler kapsamında öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin deneysel uygulama sürecinde iç ve dış geçerliği sağlamaya yönelik, etkinlikler için hazırlanan planların dışına çıkılmamasına, sınıf içerisinde etkinlikler esnasında kurulan iletişimlerin kişisel sohbetlere dönüşmemesine, katılımcıların okul veya sosyal yaşamlarındaki durumlarını uygulamaya taşımamasına/yansıtmamasına, araştırmacının tutum ve davranışlarında objektiflik, tutarlılık, yansızlık gibi unsurlara özen gösterilmiştir.

Deneysel araştırmaların bazılarında rastlantısal atama yapabilmek mümkün iken bazılarında pek mümkün olamamaktadır. Bu farklılıklar nedeniyle deneysel araştırmalar çeşitli desenlere ayrılır. Bu desenlerden araştırmalarda en sık olarak kullanılanları zayıf deneysel desenler, gerçek deneysel desenler ve yarı deneysel desenlerdir. Zayıf deneysel desende rastlantısal atama yapılamamakta ve ayrıca ön test ile beraber kontrol grubu ögelerinden biri eksik olmaktadır. Gerçek deneysel desenlerde kontrol grubu bulunmakla beraber araştırmanın katılımcıları kontrol gruplarına rastlantısal olarak atanmaktadır (Çetin, İlhan ve Şahin, 2021). Yarı deneysel desenler ise hazır olan gruplar üzerinde ancak grup eşleştirmelerinin yer aldığı, seçkisiz atamanın olmadığı desenlerdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Proje Anadolu Lisesinin mevcut onuncu sınıf öğrencileriyle, nicel ölçme araçları kullanılarak grup eşleştirmelerinin yapıldığı bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene uygundur. Araştırmanın modeline Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öntest-Sontest Gruplu Araştırma Modeli

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney Grubu	Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği **ÖT1**	Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programı **X** Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programı uygulama sürecine ilişkin araştırmacı gözlem formu	Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Öğrenmeyi öğrenme temelli hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu **ST1**
Kontrol Grubu	Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği **ÖT2**	Onuncu sınıf rehberlik programı	Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği **ST2**

ÖT1: Deney grubunda uygulanan öntest ölçümleri

ÖT2: Kontrol grubunda uygulanan öntest ölçümleri

ST1: Deney grubunda uygulanan sontest ölçümleri

ST2: Kontrol grubunda uygulanan sontest ölçümleri

X: Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programı

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının öntest ölçümlerinde "Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği" ile "Öğrenme sorumluluğu ölçeği" yer almaktadır. Deney grubunda öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programı ile uygulamaya ilişkin gözlem formu, kontrol grubunda ise onuncu sınıf rehberlik programı deneysel işlemde yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda her iki ölçme aracının yanı sıra deney grubunda öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu sontest ölçümlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler iken bağımlı değişkenleri ise ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarıdır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiş olan 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesindeki bir Anadolu lisesinin onuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı tarafından ulaşılması kolay ve yakın olan bir durum seçilerek sürece hız ve pratiklik kazandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda öğrenme ortamının düzenlenmesi, sınıfların haftalık ders programını aksatmayacak şekilde etkinlik saatlerinin planlanabilmesi, araştırmacının okulu ve göreviyle ilgili sorumluluklarını aksatmaması gibi faktörlere bağlı olarak deneysel uygulama süreci araştırmacının görev yapmış olduğu okulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda yer alacak deney ve kontrol grubu belirlenirken öncelikle onuncu sınıfların, sınıf rehber öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Sınıf rehberlik programındaki kazanımların işleniş sırasını araştırmanın yürütüleceği deney grubu ile aynı şekilde yürütmeyi kabul edebilecek öğretmenler ile sınıflar belirlenmiştir. Sınıfların belirlenmesinin ardından "Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği" ile "Öğrenme Sorumluluğu

Ölçeği" öğrencilere öntest olarak uygulanmıştır. Öntest uygulamasıyla ilgili analizler yapıldıktan sonra aldıkları puanlara göre aralarında anlamlı farkın olmadığı ve birbirine denk iki grup yansız biçimde atanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 4.2 ve 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenmeye Yönelik Algıladıkları Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	30	83.36	6.33	58	.14	.88
Kontrol	30	83.10	7.67			

Tablo 4.2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t(58)=.14; p>.05]. Gruplar aritmetik ortalamaları açısından değerlendirildiğinde deney grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puan ortalamaları $\bar{X}$=83.36 iken kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puan ortalamaları $\bar{X}$=83.10'dur. Bu sonuç ile grupların öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller açısından birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme Sorumlulukları Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	30	43.63	6.06	58	1.01	.31
Kontrol	30	41.40	10.15			

Tablo 4.3 incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme sorumlulukları ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t(58)=1.01; p>.05]. Gruplar aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde deney grubunun öğrenme sorumlulukları öntest puan ortalamaları $\bar{X}$=43.63 iken kontrol grubunun öğrenme sorumlulukları öntest puan ortalamaları $\bar{X}$=41.40'tır. Bu sonuç ile grupların öğrenme sorumlulukları açısından birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait demografik özellikleri ile ilgili verilerin dağılımına Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özelliklerinin Frekans ile Yüzde Değerleri

Değişken	**Deney grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
Kadın	16	53.3	14	46.7
Erkek	14	46.7	16	53.3
Toplam	30	100	30	100
Aile Gelir Düzeyi	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
10.001-20.000	0	%0	5	16.7
20.001-30.000	10	33.3	5	16.7
30.001-40.000	6	20	9	30
40.001- 50.000	3	10	4	13.3
50.001 ve üzeri	11	36.7	7	23.3
Toplam	30	100	30	100
Baba Eğitim Durumu	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
İlkokul Mezunu	0	%0	2	6.7
Ortaokul Mezunu	5	16.7	0	%0
Lise Mezunu	8	26.7	8	26.7
Üniversite Mezunu	8	26.7	13	43.3
Yüksek Lisans/Doktora	9	30	7	23.3
Toplam	30	100	30	100
Anne Eğitim Durumu	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
İlkokul Mezunu	5	16.7	6	20
Ortaokul Mezunu	3	10	3	10
Lise Mezunu	6	20	6	20
Üniversite Mezunu	10	33.3	13	43.3
Yüksek Lisans/Doktora	6	20	2	6.7
Toplam	30	100	30	100
Aile Yaşamında Sorumluluk Durumu	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
Ev işlerine her zaman yardım ederim	3	10	3	10
Ev işlerine çoğunlukla yardım ederim	13	43.3	14	46.7
Ev işlerine bazen yardım ederim.	14	46.7	13	43.3
Ev işlerine hiçbir zaman yardım etmem	0	%0	0	%0
Toplam	30	100	30	100
Okul Yaşamında Sorumluluk Durumu	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
Okul sorumluluklarımı (ödev vb.) her zaman yaparım	5	16.7	7	23.3
Okul sorumluluklarımı (ödev vb.) çoğu zaman yaparım	19	63.3	9	30
Okul sorumluluklarımı (ödev vb.) bazen yaparım	6	20	14	46.7
Toplam	30	100	30	100
Kütüphanelerden Faydalanma	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
Okul/şehir kütüphanelerinden her zaman faydalanırım	0	%0	2	6.7
Okul/şehir kütüphanelerinden çoğu zaman faydalanırım.	8	26.7	2	6.7
Okul/şehir kütüphanelerinden bazen faydalanırım.	16	53.3	21	70
Okul/şehir kütüphanelerinden hiçbir zaman faydalanmam	6	20	5	16.7

Tablo 4.4. (devam) Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özelliklerinin Frekans ile Yüzde Değerleri

Toplam	30	100	30	100
Öğrenme Ortamında Etkili Olan Faktörler	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bireysel özelliklerimin dikkate alınma durumu	11	36.7	14	46.7
Teknolojik araçların (akıllı tahta vb.) kullanım durumu	4	13.3	0	%0
Sınıf dışı ortamların (bahçe, kütüphane vb.) öğretimde kullanım durumu	6	20	8	26.7
Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları	9	30	8	26.7
Toplam	30	100	30	100
Öğrenmede Kalıcılık Stratejileri	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	f	**%**	**f**	**%**
Tekrar etme, ezberleme vb. (Tekrar stratejileri)	10	%33.3	7	23.3
Konuları-kavramları ilişkilendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme vb. (Anlamlandırma stratejileri)	11	36.7	16	53.3
Altını çizme, özet çıkarma vb. (Örgütleme stratejileri)	9	30	7	23.3
Toplam	30	100	30	100

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi deney grubunda ve kontrol grubunda 30'ar öğrenci yer almakta olup, deney grubunun yarısından fazlasını kadın öğrenciler oluştururken, kontrol grubunun yarısından fazlasını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Aile gelir düzeyi değişkeni açısından, deney grubundaki öğrencilerin çoğunu 50.001 ve üzeri aile gelir düzeyine sahip olan öğrenciler oluştururken bunu aile gelir düzeyi 20.001-30.000 aralığında olan öğrenciler takip etmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üçte birine yakını 30001-40.000 aralığında aile gelir düzeyine sahip iken bunu 50.001 ile üzerindeki öğrenciler takip etmektedir. Baba eğitim durumu değişkeni açısından, deney grubunda yer alan öğrencilerin üçte birine yakınını babası yüksek lisans/doktora mezunu olanlar oluşturmaktadır. Bunu babası lise ve üniversite mezunu olanlar takip etmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yarısına yakınını babası üniversite mezunu olanlar oluştururken bunu lise ve yüksek lisans/doktora mezunları takip etmektedir. Anne eğitim durumu değişkeni açısından, deney grubunda yer alan öğrencilerin üçte birini annesi üniversite mezunları olanlar oluştururken bunu yüksek lisans/doktora mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar takip etmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yarısına yakınını annesi üniversite mezunu olanlar oluştururken bunu annesi lise mezunu olanlar ve ilkokul mezunu olanlar takip etmektedir. Aile yaşamında sorumluluk değişkeni açısından, deney grubundaki öğrencilerin yarısına yakını ev işlerine bazen yardım edenlerden oluşurken, bunu çoğunlukla yardım edenler takip etmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yarısına yakınını ev

işlerine çoğu zaman yardım edenler oluştururken, bunu bazen yardım edenler takip etmektedir. Okul yaşamında sorumluluk değişkeni açısından, deney grubunda yer alan öğrencilerin yarısından fazlasını okul sorumluluklarını çoğu zaman yapanlar oluşturmaktadır. Bunu okulla ilgili sorumluluklarını bazen yapanlar takip etmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yarısına yakınını okulla ilgili sorumluklarını bazen yapanlar oluştururken bunu çoğu zaman yapanlar takip etmektedir. Kütüphanelerden faydalanma değişkeni açısından, deney grubunda yer alan öğrencilerin yarısından fazlasını kütüphanelerden bazen faydalanan öğrenciler oluştururken bunu çoğu zaman faydalananlar takip etmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmını kütüphanelerden bazen faydalanan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenme ortamında etkili olan faktörler değişkeni açısından, deney grubunda yer alan öğrencilerin üçte birinden fazlasını bireysel özelliklerin dikkate alınma durumunu etkili bulanlar oluştururken bunu öğrenci merkezli eğitim uygulamaları takip etmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yarısına yakınını bireysel özelliklerin dikkate alınma durumunu etkili bulan öğrenciler oluştururken bunu sınıf dışı öğrenme ortamının öğretimde kullanılma durumunu etkili bulanlar ile öğrenci merkezli eğitim uygulamaları takip etmektedir. Öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkeni açısından, deney grubunda yer alan öğrencilerin üçte birinden fazlasını anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrenciler oluşturmakta ve bunu tekrar stratejilerini kullanan öğrenciler takip etmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yarısından fazlasını anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrenciler oluştururken, bunu örgütleme stratejilerini kullananlar ile tekrar stratejilerini kullanan öğrenciler takip etmektedir.

4.3. Sınıf Rehberlik Programı

MEB (2020) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf rehberlik programı, öğrencilerin akademik ve kariyer gelişim ile sosyal duygusal alanlarına ilişkin olarak belirlenmiş kazanımların, grup etkinlikleri aracılığıyla sınıflarda öğrencilere sistemli bir biçimde sunulmasını hedefleyen program şeklinde tanımlanmıştır. Sınıf Rehberlik Programı'nda aşağıda yer verilen hedefler amaçlanmıştır:

1. Öğrenme yaşantıları aracılığıyla kendini tanıyabilen,
2. Kendi duygularının dışında diğer bireylerin de duygularını anlayan ve kendi duygularını ifade edebilen,
3. Bireyler arası iletişim yeteneği ve karakter güçleri gelişmiş,

4. İçerisinde bulunduğu çevresine ve topluma uyum gösteren,
5. Karar verme ve problem çözme yeteneğine sahip,
6. Kendine uygun olan ders, dal ile alan ve meslek seçimi yapabilen,
7. Kariyer planlaması ve akademik planlama yapabilen,
8. Yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık hâline getiren,
9. Çalışarak üretmenin değerini özümseyen,
10. İyi oluş düzeyleri yüksek,
11. Kök değerler açısından gelişmiş insanlar yetiştirmektir.

Bu amaçlar çerçevesinde Sınıf Rehberlik Programının her bir aşamasında sorun odaklı bir yaklaşım yerine öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında karşı karşıya kalabilecekleri problemlere yönelik hazırlıklı bir duruma getirmeyi hedefleyen, gelişimsel, yeterlik ve güç temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım ekseninde kazanımların tümü olumlu cümlelerle ifade edilmiş, problemler ve zayıf taraflar değil, olumlu yönler vurgulanmıştır. Akademik, Kariyer ve Sosyal Duygusal gelişim alanlarının amaçları, yeterlikleri ve kazanımları belirlenmiştir. Bu programın yeterlik ve kazanımları, öğrencilerin öncelikle yaşları, sosyal-duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine göre hazırlanarak, duygularla ilgili farkındalık kazanılmasına ve ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Duyuşsal davranış edindirmenin bir sürece ve tekrarlanmasına ihtiyaç duyulduğuna bağlı olarak kazanımların kapsayıcılığına dikkat edilmiş ve kazanımlardan bazıları farklı sınıf seviyelerinde tekrar edilmiştir. Akademik gelişim alanıyla ilgili, yaşam boyu gelişim ve değişim felsefesinden hareket ederek öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, akademik çalışmalarında öz düzenleme becerilerini elde etmeleri ile akademik anlayış geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca bilişsel gelişime de destek sağlayan duygularını tanımalarına, anlamalarına, ifade etmelerine ve yönetmelerine odaklanılmıştır. Bu çerçevede, öğrencilerin duyguları anlama ve yönetme, benlik farkındalığı kazanma, kişisel güvenliğini sağlama, sorumlu karar verme ve kişilerarası iletişim becerileri gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Sınıf Rehberlik Programının karakter güçleri ve erdemlere (bilgelik erdemi, cesaret erdemi, adalet erdemi vb.) yer verilmiştir. Programda bulunan kazanımların değerlendirilmesinin ise algıya dayalı, sürece dayalı ve sonuca dayalı veriler elde edilerek, izleme çalışmalarıyla yürütüleceği belirtilmiştir.

Sınıf Rehberliği Programının ortaöğretim düzeyinde akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarında dokuzuncu sınıflar için 32 kazanım, onuncu sınıflar için 31 kazanım, on birinci sınıflar için 34 kazanım ve on ikinci sınıflar için 33 kazanım bulunmaktadır. Kazanımların işleneceği hafta sayısı ise 36'dır (MEB, 2020). Onuncu sınıf rehberlik programından haftalık işleniş sırasına göre "öğrenmeyi öğrenme" becerisini temsil ettiği düşünülerek araştırmaya dâhil edilen kazanımlara ilişkin bilgilere Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Onuncu Sınıf Rehberlik Programından Belirlenen Kazanımlar

Kazanım No	Kazanımlar	Gelişim Alanı	Yeterlik
2.	Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
4.	Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	Sosyal Duygusal	Karar Verme
5.	Karar verme basamaklarını kullanır.	Sosyal Duygusal	Karar Verme
6.	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
7.	Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
8.	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
18.	Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
20.	Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
26.	Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk

Tablo 4.5'te yer verildiği gibi onuncu sınıf rehberlik programından dokuz kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlardan beşi akademik gelişim alanından, üçü sosyal-duygusal gelişim alanından ve yalnızca biri kariyer gelişim alanından seçilmiştir. Yeterlik alanı olarak kazanımların üçü eğitsel planlama ve başarı, ikişer kazanım akademik anlayış ve sorumluluk ile karar verme, birer kazanım ise kariyer farkındalığı ile benlik farkındalığı alanından seçilmiştir. Sınıf rehberlik programındaki işleniş sırasına göre, kazanımların araştırmaya dahil edilme nedenlerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2. Kazanım:

İnsanlar yaşamları boyunca öğrenmiş olduklarıyla birlikte değişir ve gelişirler. Ergenlik döneminin sonlarına doğru, dengeli ve kararlı bir hal alırlar. Ergenlik çağına meslekle ilgili planlar alma dönemi de denk gelmektedir. Bireylerin özelliklerinin seçimlerini ve ilgilerini

etkilediği görülmektedir. Bu özellikler genel olarak "kişisel özellikler, cinsiyet, yaş, yetenek, başarı" olarak sıralanabilir (Berdan, 2008).

Bireyler ilgi duydukları hesap, sanat, mekanik, müzik ve edebiyat gibi alanlarda çalışmak isteyebilirler. Yetenek ise mükemmel bir performansa ulaşılmasında ayırt edici beceri, bilgi ve tutumları içerisine alan gözlemlenebilir davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Berdan, 2008). Yaşanılan bu çağda insanda var olan bütün yetenekleri geliştirme ve bu yeteneklerden olabildiği kadar faydalanma fikri etkili olmaktadır. Bu fikir, bireylerin yeteneklerinin tespit edilerek, eğitim sürecinde değerlendirilerek geliştirilmesi konusunu önemli bir hale getirmektedir. Bu durum gerçekleştiğinde ise bireylerin var olan kapasitelerini verimli bir biçimde kullanmaları, yetenekleriyle ilişkili alanlara yönelmeleri sağlanabilir, dolayısıyla topluma mutlu ve daha başarılı insanlar kazandırılabilir. Farklı ülkelerin eğitim sistemleri ele alındığında insanın doğası gereği zekâ ve yetenek gibi kişilik bakımından birbirinden farklı olan niteliklerini meydana çıkaran eğitim süreçlerinin uygulandığı ve sahip olunan yeteneklerin olabildiği kadar değerlendirildiği görülmektedir (Göğüş, 2009). Örneğin, bazı araştırmalar müzik eğitiminin çocukların diğer disiplinlerdeki yetenekleri üzerindeki etkilerini incelerken, diğer bazı çalışmalar ise müzik dinlemenin yetişkinlerin uzamsal yetenekleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu iki grup çalışmadan elde edilen bulgular, müzik dinlemenin çocukların akademik becerilerini geliştirebileceği iddialarından dolayı şaşkınlık yaratmıştır (Rauscher, 2003). Benzer şekilde Douglas ve Willatts (1994) tarafından müzik yeteneği ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan bir araştırmanın bulguları, müzik yeteneği ile okuma yeteneği arasında bir bağlantı olduğunu, müzik becerileri eğitiminin gelişmeye yol açtığını ortaya koymuştur. Her bireyin sahip olduğu, birbirinden farklılık gösteren birtakım yetenek alanları ve bu yetenek alanlarına bağlı olarak veya olmayarak ilgi duyduğu olaylar, olgular, nesneler, hobiler vb. vardır. Bütün bunlara dair farkındalığın ne kadar insanın yaşama gözlerini açmasıyla birlikte başladığı düşünülse de aslında çoğu kişinin bilinçli farkındalığa sahip olmaya ve bilinçli yönlendirmelerin yapılmasına ihtiyacı bulunabilmektedir. Bu bakımdan örgün eğitim kurumları, ilgi ve yetenek alanlarını doğru keşfetmeye yönelik bilinçli farkındalığın oluşturulabileceği, bireylerin kendini tanımasına, yeteneklerini keşfetmesine olanaklar oluşturabilecek en ideal kurumlar olarak düşünülebilir. İlgi ve yetenek alanlarının keşfedilmesinin öğrenmeyi öğrenmede ön koşul niteliğinde olabileceği ve bunları doğru belirlemiş olan bireylerin kendi öğrenme yollarını oluşturmada daha başarılı olabilecekleri

düşünüldüğünden, araştırmada kariyer gelişim alanı ile kariyer farkındalığı yeterlik alanından "Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır" kazanımına yer verilmiştir.

4. ve 5. Kazanım:

Karar verme, en yalın haliyle seçenekler arasından tercihte ve seçimde bulunmaktır. Karar verilmesi gereken konuya yönelik alternatifler oluşturan seçenekler içerisinden karşılaştırma yapıldıktan sonra seçimde bulunmak karar verme problemini meydana getirmektedir. Karar verme, çok yönlü bir olay içinde bulunup, bunların içerisinden bir seçimde bulunmayı ifade etmektedir (Demir ve Gümüşoğlu, 1988). Karar verme kendi içerisinde karşılaştırma yapabilme, tercihte bulunabilme ve akıl yürütme gibi bazı nitelikleri barındırmaktadır. Başka bir ifadeyle kararlılık kaynağını kişinin yaşamındaki tecrübe, bilgi, beceri, vb. köklerinden alarak, bilişsel ve duygusal süzgeçlerden geçirilmesinin ardından kendini göstermektedir (Berkant, Bahadır ve Şanal, 2022). Piaget'ye (1987) göre karar, uzlaşmazlık neticesinde yeni öğrenilen bilgilerle, eski bilgilerin çürütülmesi aracılığıyla şemalarımıza eklenerek dengelemeyi sağlamaktadır (Fischbein, 1999). Karar, gelecekle ilgili sonuçları ve geçmiş bir davranışı yansıtır. Bu sebeple karar verme, bazı aşamalardan meydana gelen bilinçli ve rasyonel bir seçimde bulunma süreci şeklinde ele alınır. Bu süreci, ussal düzenlemelerin haricinde bazı öznel ve nesnel faktörler de etkilemektedir. Karar verme sürecinin çerçevesini, karar verici konumundakilerin ya da kişilerin özellikleri ile kararın alındığı ortam ve zamanın şartları belirlemektedir. Belirlenen bu çerçeve neticesinde çevre, zaman baskısı ve karar vericinin değerleri gibi birtakım karar verme sürecinde etkili olan faktörler ortaya çıkmaktadır. Bu faktörler karar vericiler ya da karar verici, çevresel koşullar, seçenekler, kararın önemi, zaman faktörü, sınırlılıklar ve sonuçlar şeklindedir (Sağır, 2006). Örneğin, Bahadır (2019) tarafından on ikinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim program seçimlerini etkileyen faktörler üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin kişisel özelliklerinin, ilgi ve yeteneklerinin kararlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler açısından meslek seçimi bireyin hayatında verdiği en önemli kararlardan biri olarak ele alınabilir. Alınan bu karar kişinin yaşamını nasıl bir çevrede geçireceğini, dünya görüşünü, kimlerle iletişimde bulunacağını, ideallerini ve değer yargılarını etkileyebilir. Ayrıca bu karar sadece bireyin nasıl bir meslekte çalışmak istediğiyle alakalı olmayıp aynı zamanda nasıl bir yaşam standardıyla hayatını sürdürmek istediğini de belirleyen bir karardır. Öğrenciler mesleki ve eğitsel karalarını alırken annelerinden, babalarından ve

kitap, dergi vb. yayınlardan etkilenebilmektedirler (Hamamcı, Bacanlı ve Doğan, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri ve Genel Müdürlüğünün Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri (DİSREP) modülünün onuncu sınıf, beşinci hafta etkinliklerinde karar verme basamakları şöyle sınıflandırılmıştır (www. orgm.meb.gov.tr adresinden 12.03.2023 tarihinde erişilmiştir):

1. Problemi tanımlama
2. Muhtemel seçenekleri listeleme
3. Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma
4. En iyi seçeneğe karar verme
5. Verilmiş olan kararı uygulamaya yönelik plan yapma
6. Kararını değerlendirme

Beyth-Marom, Fischhoff, Qadrel ve Furby (1991) tarafından ise karar verme konumunda olan bir birey için belirlenmiş olan adımlar şunlardır:

a. Farklı karar verme modellerini gerektiren kararları birbirinden ayırma (örneğin, kesinlik ile risk ve belirsizlik altında verilen kararlar gibi)
b. Bir karar verme durumunun belirlenmesi ve tanımlanması
c. Eylem alternatiflerinin listelenmesi
d. Alternatifleri ve her bir alternatifin sonuçlarını karşılaştırmak için kriterlerin belirlenmesi
e. Muhtemel sonuçların olasılığının değerlendirilmesi (gerektiğinde)
f. Muhtemel sonuçların faydalarının değerlendirilmesi (gerektiğinde)
g. Her alternatifin olasılıkları ve çekiciliği açısından değerlendirilmesi

Öğrencilere neyin öğretileceğini ve nasıl aktarılacağını seçmek, öğrencilerin bildiklerini ve karar vermeyle ilgili görevlerine sezgisel olarak nasıl yaklaştıklarını anlamayı gerektirmektedir. Böyle bir anlayış olmadan, öğrencileri mevcut durumdan daha yanıltıcı bir duruma götürmek yerine yabancı bir bakış açısı dayatmaya çalışılmış olur (Beyth-Marom, Fischhoff, Qadrel ve Furby, 1991). Yaşam içerisinde karşılaşılabilecek neredeyse çoğu durumun çok boyutlu veya sıradan olarak değerlendirilse de kendi içerisinde bir karar verme

ile bir sonuca varma ve ulaşılmış olan sonuca yönelik kararlılık göstermeyi gerektirdiği ileri sürülebilir. Okul ortamının aktif öğrenenleri konumunda olan öğrencilerin hem sosyal yaşamlarında hem de akademik yaşamlarında birçok konuda karar verebilmeleri ve bu kararların sorumluluğunu üstlenebilmeleri onlardan beklenilen davranışlar içerisinde değerlendirilebilir. Örneğin, bir lise öğrencisi alan/dal belirlerken en yakın arkadaşına, ailesine ve çevresine danışmak yerine ilk olarak kendi ilgi, yetenek, akademik yeterlik gibi özelliklerini dikkate alıp çevresindeki uzmanların görüşlerine başvurduktan sonra kararını verebilmelidir. Böyle bir yetkinliği kazanmış olan öğrencinin öğrenme yaşantılarıyla ilgili tüm durumlar karşısında da benzer davranışları gösterebileceği düşüncesiyle araştırmada sosyal-duygusal gelişim alanı ile karar verme yeterlik alanından "Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar" ve "Karar verme basamaklarını kullanır" kazanımlarına yer verilmiştir.

6. ve 8. Kazanım:

Öğrenme kavramının kapsamı ve tanımının günümüz bilgi sistemlerinin kendini yenileyen ve sürekli değişen dinamiğinin oluşturduğu gereklilikten dolayı yeni bir anlayışla ele alınması zorunluluktur. Böyle bir anlayışın önemli boyutlarından biri öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini yönlendirebilmeleri ile bu yönde bağımsız ve özerk öğrenme becerileri kazanmalarıdır. Öğretme-öğrenme sürecine öğrencinin aktif bir biçimde katılımı elzemdir. Diğer bir ifadeyle, hayat boyu öğrenmenin gerekliliği olarak başkalarına bağımlı olmaksızın öğrenebilmesi için öğrencinin kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla inisiyatif sahibi olması, kontrolü ve öncelikle "öğrenmeyi öğrenmesi" gerekmektedir. Bu nedenle, öğretme süreci "bilgi yükleme" işlemi değil, öğrencinin psikolojik ve bilişsel, sosyal niteliklerini bir bütün halinde tanıma ve kendine ait öğrenme işlemlerini verimli ve etkili bir şekilde yönlendirebilmesini sağlayacak beceriler kazandırma sürecidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Bu doğrultuda bilişsel yaklaşım, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin anlayışı çeşitli şekillerde değiştirmiştir. Öğrenenleri, öğretmenin sunduğu uyaranları pasif bir şekilde kaydeden olarak görmek yerine, öğrenme, öğrencinin içinde meydana gelen ve öğrenci tarafından etkilenilebilen aktif bir süreç olarak görülmektedir. Öğrenmenin sonucunun esas olarak öğretmenin sunduğu şeye bağlı olmak yerine, öğrenmenin sonucunun hangi bilginin sunulduğuna ve öğrencinin bu bilgiyi nasıl işlediğine bağlı olduğu varsayılmaktadır. Bu kodlama sürecini etkileyen iki faktör bulunmaktadır. Bunlar (Weinstein ve Mayer, 1986, 315);

1. Öğretmenin belirli materyali belirli bir zamanda sunması gibi öğretim stratejileri,
2. Öğrencinin sunulan materyalleri aktif olarak organize etmesi ve detaylandırması gibi öğretim stratejileridir.

Öğrenme stratejileri, öğrenen bireyin öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığını sağlamaktadır. Örneğin, öğrencinin öğrenme esnasında nerede hata yaptığının ve öğrenebilmesi için neler yapması gerektiğinin farkına vararak öğrenme-öğretme sürecindeki etkileşimin artmasına yardımcı olmaktadır (Duman, 2008, 110). Birey öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir. Her öğrenci kendi niteliklerine en uygun olan öğrenme stratejisini (biçemini), belki farkında olmadan belirlemekte, herhangi bir problemi çözerken ve ders çalışırken bu stratejiyi kullanmaktadır (Akın, 2013). Bu bakımdan öğrenme işleminde kodlama süreci dört aşamada ele alınabilir. Bunlar aşağıdaki gibidir (Weinstein ve Mayer, 1986):

1. Seçme: Öğrenen, duyu alıcılarına çarpan bazı bilgilere aktif olarak dikkat eder ve bu bilgiyi işleyen belleğe aktarır.
2. Edinme: Öğrenen bilgiyi aktif olarak uzun süreli belleğe aktarır.
3. Yapılandırma: Öğrenen bilgiler arasında aktif olarak bağlantılar kurar.
4. Bütünleştirme: Uzun süreli belleğe aktarılmış olan bilgiler taranarak yenileriyle ilişkilendirilir.

Bireylerin hangi yaşta bulunursa bulunsun dinleme, etkili okuma, yazma ve soru sorma gibi becerilere sahip olması yaşamında olumlu bir rol oynayabileceğinden bu becerilerin okulda kazanılması hem sürece hem de okul sonrası yaşama katkıda bulunabilir. Öğrenci kendi öğrenmesiyle ilgili en fazla sorumluluğu bulunan kişidir. Öğrenci sürece aktif bir şekilde yön vermeli, sürecin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeli, süreci etkili kılmak için gereken önlemleri almalıdır. Okulda başarı önemli derecede öğrenme becerilerinin ve ders çalışmanın aktif ve bilinçli bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bu açıdan her öğrencinin kendi çalışma koşulları kapsamında ve ihtiyaçlarını dikkate alarak zamanı nasıl kullanması gerektiğine ilişkin bir plan oluşturması gerekir. Burada önemli olan belirli bir plan çerçevesinde okulla ilgili, okul dışı olan faaliyetleri düzenlemek ve disiplinli bir biçimde buna uyum göstermektir. Zamanı belirli bir plan çerçevesinde kullanmayı ve bu durumu alışkanlık haline getirmeyi başarmış öğrenciler hayatlarında da daha başarılı olmaktadırlar (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009). Yaşam boyu devam eden öğrenmenin belirli bir

plan dâhilinde ve bilinçli olarak sürdürülmesinden bireye, topluma veya dünyaya bakan yönleriyle olumlu sonuçlar elde edilmesinin kaçınılmaz olduğu ileri sürülebilir. Ancak içerisinde planı ve bilinci barındıran bir sürecin temelinde ise bilginin, bu bilginin üzerine inşa edilmiş olan yaşantılar ile deneyimlerin olması beklenilir. Öğrenciler açısından bu durum ele alındığında ise öncelikle öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bilimsel bilgileri ve kendi öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmeyi öğrenebilmelerine yönelik olarak araştırmada akademik gelişim alanından *"Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar"* ile *"Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir"* kazanımlarına yer verilmiştir.

7. Kazanım:

İnsan belleğinde bir şeyin yer edinebilmesi ve istenildiğinde anımsanması için öncelikle onun algılanması gerekir. Algılama sonucundaki izlenimlerin zihinde yer edinmesi ikinci bir evreyi oluşturarak nöronlar ile nöronlar arası ilişkilerde bazı değişiklikler meydana gelmektedir. Öğrenilmiş olan her şeyin zihinde izi kalmaktadır. Dolayısıyla yaşanmış olayların izleriyle birlikte anımsama gerçekleşmekte ve bu "tanıma" olarak adlandırılmaktadır. Öğrenmenin iyi bir biçimde gerçekleşip çok tekrar edilmesi durumunda ise alışkanlıklar meydana gelmektedir. Ancak öğrenilmiş olanların çoğunu anımsamaz iken bir kısmı ise yaşamın sonuna kadar unutulmamaktadır. Bu açıdan unutmayla ilgili bazı kuramlar ileri sürülmüştür. Bunlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir (Baymur, 1994):

1. Atrofi kuramına göre unutma, beyinde ve sinir sisteminde anılara ait olan izler zamanla aşınıp kaybolmaktadır. Tekrar edilmeyen ve kullanılmayan bilgi ve beceriler zaman içerisinde yok olarak nöronlar arasında bulunan bağ gevşemektedir.
2. Deneysel çözülme ya da silinme olarak adlandırılan davranışlar ödüllenmedikçe tekrar edilmemekte ve bunun neticesinde unutulmaktadır.
3. Unutmanın en yaygın olanlarından biri geriye ket vurmaktır. Özellikle öğrenmeyle ilgili çağrışımların aynı alanda toplanması durumunda daha fazla kendini göstermektedir. Örneğin, bir yabancı dilin ardından ikinci bir yabancı dil öğrenildiğinde bu iki dilin kavramları birbirine karışabilmektedir.
4. Anıların baskı altında tutulup bilinç dışına itilmesiyle unutma gerçekleşmektedir. Psikanalistler tarafından bireylerin duygusal problemlerle uğraşırken, bunların

hoşlanmadıkları ürkütücü düşüncelerini, anılarını baskı altına alarak unutma eğilimi gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Modern davranışsal ve biyolojik araştırmalar, öğrenme ile belleğin üniter bir süreç olmadığını, zihnin tek bir yetisi olmadığını ve her birinin kendi kurallarına sahip olan farklı süreçler kümesi olduğunu göstermiştir. En genel anlamda öğrenme, dünya hakkında yeni bilgilerin edinildiği süreç olarak düşünülebilir ve hafıza, bu bilginin saklandığı yapı olarak değerlendirilebilir. Son araştırmalar, belleğin en az iki genel kategoriye ayrılabileceğini göstermiştir. Bunlardan açık bellek, insanlar, yerler ve şeyler hakkındaki bilgilerin bilinçli olarak hatırlanmasıdır ve özellikle omurgalı beyninde iyi gelişmiştir. Örtük bellek ise motor becerilerin ve diğer görevlerin bilinçsiz olarak hatırlanmasıdır. Klasik koşullanma gibi basit çağrışımsal biçimleri ve duyarlılaşma, alışma gibi ilişkisel olmayan biçimleri içermektedir (Baıley, Bartsch ve Kandel, 1996).

Bireyin yaşamını devam ettirebilmesi ve yaşamın gereklerini yapabilmesi, kısacası kendi kendine yeter bir hale gelmesi, zaman içerisinde elde edilebilen bir yeterliktir. Söz konusu bu yeterliklerin neredeyse tamamına yakını öğrenilerek kazanılır. Bu açıdan öğrenme sürecinde beyindeki fizyolojik değişimler önemli bir yere sahiptir. Öğrenme, bireyde mevcut olan zihinsel yapılar ve bilişsel süreçlerin neticesinde gerçekleşir. Bu yapılar sırasıyla duyusal kayıt, çalışan bellek ve uzun süreli bellektir. Bir bilginin öğrenildiğinin kesin olarak kabul edilmesi için uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir. Çünkü uzun süreli belleğe aktarılmamış olan bilgiler, tepki üretilmiş bile olsa kısa süre içerisinde kaybolur. Öğrenmenin iyi düzeyde gerçekleşebilmesinde uzun süreli bellek, bilgilerin beyindeki sinir hücrelerine yüklenmesine imkân sağlamaktadır. Uzun süreli bellek olmasaydı yaşamdaki kitaplar, iletişim ve öğrenme gibi birçok şeye sahip olunamazdı. Bu bağlamda uzun süreli bellek çevreyle etkileşime olanak sunarak geçmişi hatırlama yeteneğidir. Mettke-Hofmann ve Gwinner (2002) tarafından hareket halindeki bir yaşamda uzun süreli belleğin yeriyle ilgili yapılan bir araştırmada, göçmen kuşların uzun süreli belleklerinin başarılı bir yolculuk için önemli bir mekanizma olduğu görülmüştür.

Öğrenme ve hafızada tutma, birbirlerinden tamamen ayrı görevler değildir. Hafızada tutma, öğrenmeden bağımsız olmadığı gibi algılama dikkatten, düşünme hafızada tutmadan ve öğrenme algı biçiminden bağımsız değildir. Hatırlamanın ve hafızada tutmanın temeli algılama ve öğrenme aşamasında atılır. Hafıza süreci hakkında bir şeyler ifade edebilmek

için gerekli aşamalar öğrenme, hafızada tutma ve bulup çıkarmadır. Hafıza sürecinin bu üç aşamasından birinde bulunan kusurdan dolayı hatırlayamama durumu olabilir. Bu nedenle öğrenme içeriklerini hafızada kendi haline bırakmayıp, tekrar edip, mevcut bilgiler o konuyla ilgili daha sonra öğrenilen başka bilgilerle ilişkilendirilmelidir (Karagöz, 2003). Yanmış bir çocuk ateşten kaçar ve tek bir gerçek deneyimden sonra dövülen köpek kırbaçtan kaçar. Bizim için önemli olan kişileri her gün görebiliriz ama yine de saçlarının veya gözlerinin rengini hatırlayamayabiliriz. Ne uzunlukta olursa olsun kelime dağarcığı, söylev ve şiirler çok yetenekli bir bireyin en büyük dikkat yoğunluğuyla bile tek bir tekrarla öğrenilemez. Ancak yeterli sayıda tekrarla nihai ustalık sağlanabilir (Ebbinghaus, 2013). Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında sesli ya da zihinsel olarak tekrarlar yapılabilir. Örneğin, her gün bir şiiri tekrar etmek bütün tekrarları aynı anda yapmaktan daha kalıcı olarak ezberlemeyi sağlamaktadır. Kodlama, anlamlandırma ve örgütleme yoluyla da bilgiler ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe transferi sağlanabilir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde ön koşul öğrenmelerin hatırlatılması ve önerme ağlarının, şemalarının kullanılması gibi genişletme-eklemleme etkinlikleriyle, yerleşim yöntemi ve zincirleme yöntemi gibi bellek destekleyici ip uçları kullanılarak bilgiler uzun süreli belleğe aktarılabilir (Senemoğlu, 2020). Ayrıca başkalarına anlatmak veya tartışmak da hafıza kuvvetini artırır. Bilgileri farklı biçimlerde kullanma ve daha sonra kolaylıkla hatırlama bakımından, öğrenme aşamasındaki yapılanmanın temelini teşkil eden öge meraktır. Merak edilen alanla ilişkili bilgiler birbiriyle ilişkilendirilerek kazanılır. Bununla birlikte bir konunun merak edilmesinin ardından karşılaşılan her durumdan o konuya bir yol bulmaya çalışılır. Bütün her şeyin birbiriyle ilişkilendiği bir yapılanma, geri çağıramamaya direnç sağlar ve hatırlama anında aranan bilgiye ışık tutar (Karagöz, 2003). Öğrenme sürecinde hatırlamanın ve geri çağıramamanın birbirini tamamlayan iki kavram olduğu ileri sürülebilir. Çünkü öğrenilmiş olan her bilginin kalıcılığının sağlanmasına yönelik gösterilen tüm çabalar ile kullanılan tüm stratejiler geri çağıramamayı engelleme ve hatırlamayı sağlamak üzere birbirini tamamlama görevi üstlenebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili yapmaları gereken akademik çalışmalar ile yerine getirmeleri beklenilen sorumluluklar dikkate alındığında; öğrenmeyi öğrenerek daha fazla hatırlamaya ve mümkün olduğu kadar geri çağıramamayı engelleme ihtiyaçlarından yola çıkılarak araştırmada, akademik gelişim alanı ile eğitsel planlama ve başarı yeterlik alanından "Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar" kazanımına yer verilmiştir.

18. Kazanım:

İdeal bir öğrencide öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılma ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma boyutlarının ön planda olduğunu görmek mümkündür (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009). Bu bakımdan itiraz etmeyi ve itiraz ile başkaldırıyı birbirinden ayırt edebilen, yaşadığı olaylardan ders çıkararak pratiği ve teoriği harmanlayabilen, olaylara geniş bir açıdan bakarken empati kurabilen, yaşama iyi hazırlanabilen ve kendine güvenen, kendini geliştirmeye istekli olan, ders haricinde de okuyan, genel kültürlü, hedefleri bulunan ve bunları gerçekleştirmek için çaba gösteren, okuluna değer atfeden ve faaliyetlere katılan, ideolojisini kendine saklayan ve başkasına dayatmaya çalışmayan, gündemi takip eden, düşünceleri açık olan, olaylar hakkında farklı yorumlar yapabilen, yeri geldiği zaman akıntının tersine doğru hareket edebilen, not almanın önemini bilen, fotokopilerle çalışmak yerine kendi notlarıyla çalışan, insanlarla iyi iletişim sağlayabilen, sosyal tarafı güçlü olan, bilgisayar kullanabilen, yabancı dil bilen, araştırmayı seven, yeniliğe açık öğrencilerin daha kolay bir şekilde başarıyı yakaladıkları belirlenmiştir (Seven ve Engin, 2016). Okul yaşamında başarılı olabilmek için öğrencilerin zamanı daha etkili bir biçimde kullanmaya ihtiyaçları vardır. Sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte derslerin kapsamı genişlemekte, verilen ödevlerin sayısı artmakta ve süreç daha karmaşık bir hale gelmektedir. Bu nedenle bir öğrencinin başarılı olmak adına daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Çağdaş öğrenci, bilgiyi ders kitaplarından ve öğretmenden öğrenen öğrenci değildir. Aksine bilgiyi işlemeyi bilen öğrencidir. Çağdaş bir öğrencinin özelliklerinden bazıları şunlardır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009):

a. Aktif bir şekilde öğrenme sürecinde rol alır.
b. Öğrenme sorumluluğunun öncelikli kendisine ait olduğunun farkındadır.
c. Öğrenme sürecinin ne derece verimli ve etkili olduğunu sürekli değerlendirerek gereken tedbirleri alır.
d. Motivasyon kaynakları çoğunlukla içseldir.
e. Öğrenme amacıyla dinleme, aktif okuma ve not alma becerilerini kullanır.
f. Elde ettiği bilgilerden yola çıkarak bir sonuca ulaşır ve bunları etkili, anlaşılır bir şekilde raporlaştırır.

Odaklanma, öğrencilerin akademik görevlere karşı gösterdikleri dikkat düzeyini ifade etmektedir. Öğrencilerin odaklanması yüksek olduğunda ders çalışmaya daha fazla zaman ayırdıkları, derste dikkatli oldukları, derse düzenli bir biçimde gittikleri, ödevlerini tamamladıkları, ödevleri zamanında teslim ettikleri ve daha fazla ders yükü aldıkları Wood ve Palmer (2014) tarafından akademik başarıyla ilgili yapılan bir araştırmanın sonuçlarında ortaya koyulmuştur. Odaklanma, öğrencilerin hedef kavramıyla ve akademik çabalarına adanmalarıyla ya da bunlara bağlılık düzeyleriyle ilişkilidir. Odaklanmak, bu beklentilerin bir sonucu, öğrencilerin arzu ettikleri hedeflere ulaşmaya yönelik yoğunluk düzeyleri ise çabalarıdır (Wood ve Palmer, 2014). Yaşama dair zamanın oldukça önemli bir bölümünün eğitim-öğretim sürecine ayrıldığı düşünüldüğünde hem öğrenme sürecine hem de sosyal yaşama dair birçok bilginin, deneyimin, alışkanlığın, becerinin vb. bu ortamlarda kazanıldığı ileri sürülebilir. Öğrencilerin, öğrenme adına gayret sarf ettikçe akademik hedeflerine bir adım daha yaklaşabileceği, bu yakınlığın onları daha fazla öğrenmeye, emek ve çaba göstermeye yönlendirebileceği, böylelikle öğrenmeyi öğrenme becerisine ulaşabilecekleri düşüncesiyle araştırmada, akademik gelişim alanı ile akademik anlayış ve sorumluluk yeterlik alanından "Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir" kazanımına yer verilmiştir.

20. Kazanım:

Karakter kavramına ilişkin kesin bir tanımlamanın geliştirilmesi konusu, bu alanda çalışan akademisyenlere uzun bir süre meydan okumuş, onları oldukça uğraştırmıştır. Doksan yılı aşkın bir süre önce Amerikalı psikolog William James, karakteri tanımlama görevini oldukça göz korkutucu bulmuş ve karakterin en iyi ihtimalle, kişinin en derin ve yoğun bir biçimde canlı, yaşadığını hissetmesini sağlayan belirli zihinsel ve ahlaki tutumlar olarak değerlendirilebileceği sonucuna varmıştır. Karakteri neyin oluşturduğuna dair bu tanımsal sorun bugün de hala devam etmektedir. Karakterin önemi, bazı önde gelen doğu dinleri ve felsefelerinde de belirgindir. Konfüçyüs'ün öğretileri bu açıdan genellikle Çin düşünce ve medeniyet tarihinde en etkili olarak kabul edilmektedir. Konfüçyüsçü düşüncede karakterin merkezi önemi şu cümle ile ifade edilmiştir: *"Değerli insanlar gördüğümüzde, onlarla eşit olmayı düşünmeliyiz; ters karakterli insanlar gördüğümüzde biz içe dönüp kendimizi gözden geçirmeliyiz.*" Konfüçyüsçü düşünceye göre bireyler, karakterleri üzerinde sürekli tetikte olmaya teşvik edilir. Doğru davranış tarzını belirlememizi sağlayan bu dikkatli olma (uyanıklık) halidir. Bir birey, daha büyük bir toplumsal fayda için kişisel ihtiyaçlarını

bastırırsa ahlaki disiplin sergilemiş olur ve bu karakterin birinci boyutunu oluşturur. Karakterin ikinci boyutu ahlaki bağlılıktır. Üçüncü boyutu ise ahlaki özerkliktir. Bu üç boyut üzerine inşa edilen karakter kavramı, bireylerde iç içe geçmiş ve alışılmış nitelikler olarak da tanımlanabilir (Wright ve Lauer, 2013). İnsanlarda neyin en iyi olduğuna dair evrensel bir dilin yaratılması, karakter biliminin temelini oluşturan çeşitli önemli ilkelere kapı açmaktadır ve bu ilkelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir (Niemiec, 2013):

a. Karakter bireyseldir ve kendine özgüdür. Her bireyin benzersiz bir karakter gücü profili vardır.
b. Bireyler sadece dürüst ya da kibar, cesur ya da bilge, alçakgönüllü ya da adil değildir. Daha ziyade bir bireyin karakteri en iyi şekilde güçlü yönlerinin bir profili olarak anlaşılır.
c. Karakter güçlerinin yapısı, derinliği ve boyutu vardır. İnsanlar farklı karakter güçlerinde yüksek veya düşük olarak farklı seviyededir ve bazı profiller diğerlerinden daha tipiktir.
d. Karakter güçleri, bireydeki iyiliğin temel yapı taşlarıdır.
e. Karakter güçleri etkileşimli ve birbirine bağlıdır.

Karakter güçleri ve erdemler Peterson, Park ve Seligman (2013) tarafından şöyle sınıflandırılmıştır:

1. Akıl ve bilgi: Bilginin edinilmesini ve kullanılmasını gerektiren bilişsel güçlerdir (yaratıcılık, merak, öğrenme sevgisi, açık fikirlilik ve bakış açısı).
2. Cesaret: Dışsal veya içsel karşı koymalar karşısında hedeflere ulaşmak için iradenin kullanılmasını içeren duygusal güçlerdir (özgünlük, cesaret, sebat ve yaşama lezzet katmak).
3. İnsanlık: Başkalarıyla "ilgilenmeyi ve arkadaş olmayı" içeren kişilerarası güçlü yönlerdir (nezaket, sevgi ve sosyal zekâ).

4. Adalet: Adalet ve adalet kavramlarına göre tüm insanlara aynı şekilde davranmaktır (liderlik ve takım çalışması).
5. Ölçülülük: Aşırı affediciliğe karşı koruma sağlayan güçlerdir (alçakgönüllülük, ihtiyat ve öz düzenleme).
6. Aşkınlık: Evrenle bağlantılar kuran ve anlamlandıran güçlerdir (güzelliği ve mükemmelliği takdir etme, şükran, umut, mizah, maneviyat).

Karakter güçleri ve erdemleri, güçlü yanlara dayalı pozitif psikoloji çalışmaları içinde son on yıldır üzerinde durulan bir kavramdır ve pozitif gençlik gelişimine yönelik gerekli olan bir faktör olarak ele alınmaktadır. Karakter güçleri genç bireylerin olumlu yaşantı ve davranışlarının artmasını sağlarken olumsuz olanların ise azalmasını sağlamaktadır (Kabakçı, 2016). Örneğin, Shoshani ve Slone (2012) tarafından ergenlerin karakter güçleriyle ilgili yürütülen bir araştırmada, karakter güçlerinin ergenlik dönemindeki zorlu değişim sürecini aşmayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öncelikle çalışmanın ergenlik döneminde olan öğrencilerle yürütülerek, karakter güçleri ile erdemler hakkında bilgi ve farkındalık sağlanarak geliştirilebilmesinin, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin daha fazla olabileceği düşüncesiyle araştırmada, sosyal-duygusal gelişim alanı ile benlik farkındalığı yeterlik alanından "Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir" kazanımına yer verilmiştir.

26. Kazanım:

Gelişmekte olan duygu düzenleme alanı, bireylerin hangi duygulara sahip olduklarını, ne zaman sahip olduklarını ve bunları nasıl deneyimleyip ifade ettiklerini incelemektedir. Bu gözden geçirme, evrimsel bir bakış açısı halini alarak duyguyu tepki eğilimleri açısından karakterize etmektedir. Duygu düzenleme başa çıkma, ruh hali düzenleme, savunma ve etki düzenlemeden ayrılır ve buna göre tanımlanır (Gross, 1998). Duygu düzenleme, çevrenin sürekli değişen taleplerine uygun tepkiler ortaya çıkarmak için bireylerin duygusal deneyimlerini, ifadelerini, fizyolojilerini ve bu tür duyguları ortaya çıkaran durumları değiştirdiği bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır (Aldao, 2013). Duygu düzenleme, deneyimin devam eden taleplerine, sosyal olarak hoş görülebilir bir tarzda ve anlık tepkilere izin verecek kadar esnek bir şekilde aynı zamanda anlık reaksiyonları geciktirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Duygu düzenleme hangi duygulara sahip olunduğunu, var olan bu duyguların hangi zamanlarda ve ne şekilde yaşanıp ifade edildiğini

belirleyen süreçlerdir. Duygu düzenleme becerilerinde yaşanan aksaklıklar birçok psikopatolojinin meydana gelmesinde ve sürekliliğinde rol oynamaktadır. Bireylerin günlük yaşamda bedensel, davranışsal ve bilişsel alanlarda işlevselliğini bozan depresif belirtilerin meydana gelmesinde ve sürekliliğinde duygu düzenleme süreçlerindeki zorluklar rol oynamaktadır. Depresif kişilerdeki olumsuz duygudurum, içerikten bağımsız olarak hem olumlu hem de olumsuz uyaranlarla karşı karşıya kalındığında devamlılık göstermektedir. Duygu düzenleme stratejilerinden bastırma ile ruminasyon depresif duygudurumu devam ettirici bir rol oynarken; kabullenme, yeniden değerlendirme ve bakış açısını değiştirme ise olumlu etkiler göstermektedir. Fakat duygu düzenleme stratejilerinin işlevselliği bireylerin niteliklerine, duygusal bağlama ve sosyal bağlama göre farklılaşabilmektedir (Alsancak Akbulut, 2017). İnsanlar stresli olaylara seçtikleri düzenleyici stratejilere bağlı olarak farklı şekillerde tepki vermektedirler. Bu bakımdan spesifik duygu düzenleme stratejilerine aşağıda yer verilmiştir (Bonanno ve Burton, 2013):

a. Yeniden değerlendirme: Tipik olarak duygusal etkiyi azaltmak için bir uyaranın veya durumun algılanma şeklini değiştiren düzenleyici bir stratejidir. Örneğin, kaba ve düşmanca bir kişiye karşı öfkeli bir tepkiyi, kişinin acı çektiğini ve kötü bir gün geçirdiğini söyleyerek en aza indirmek.

b. Bastırma: Duyguların deneyimlenmesini veya ifade edilmesini engelleyen düzenleyici bir stratejidir. Örneğin, genel bir ortamda sıkıntılı veya utanmış hissetmek ve bu duyguları göstermemeye çalışmak.

c. Dikkati başka yöne çekme: Duygusal süreci daha ayrıntılı olarak işlevsel hale getirmeden, erken bir aşamada engelleyen düzenleyici stratejidir. Örneğin, tiksindirici bir görüntüden uzaklaşmak veya kişinin bir sonraki randevusu ya da alışveriş listesi gibi duygusal olarak nötr bir şeyi düşünmesi.

Duygu düzenlemenin amacı “uyumsuz” duyguları ortadan kaldırmak ve onları “uyumlu” olanlarla değiştirmek değil, uyarlanabilir (duruma, ortama vb.) duygular meydana getirmek için her bir duygunun dinamiklerini etkilemektir. Örneğin, bir kişi iş yerinde sunum yapma konusunda aşırı derecede endişeliyse, bu tür bir duygusal yoğunluk “savaş ya da kaç” tepkisiyle sonuçlanabilir ve bu durum o kişinin dinleyicilerin önünde kalabilme becerisini engelleyebilir. Tersine, eğer aynı kişi bu sunumla ilgili herhangi bir endişe duymuyorsa, görevine devam etmekte ve dinleyicilerin ilgisini çekmekte güçlük çekebilir. Bu nedenle, o

kişide harekete geçirecek kadar hareketlendirici ve izleyici önünde donmaya veya kaçmaya yol açmayacak kadar miktarda kaygı bulunmaktadır. Düzenleyici sürecin amacı, duyguların çevrenin sürekli değişen taleplerine uygun yanıtlar vermeyi kolaylaştırabilmesi için duygu dinamiğinin en ideal seviyelerine ulaşılabilmesidir (Aldao, 2013).

İlkokul yılları duygu düzenleme gelişiminde yeni becerilere işaret etmektedir. Bilişsel ve sosyal gelişimdeki değişiklikler, duyguların kendi kendine düzenlenmesine daha fazla güvenme, duygu düzensizliği kalıplarının daha istikrarlı ve dış etkilerin daha az erişilebilir hale gelmesi için bağlam yaratır. Ayrıca çocukların bilişsel gelişimleri davranışları, düşünceleri ve duyguları üzerinde kendi kendilerini yansıtma yeteneklerini desteklemektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Duygu düzenleme becerileri, duygusal zorluklarla ve düzenleyici sinir devrelerinin gelişmesiyle karakterize edilen bir dönem olan ergenlik boyunca önemli ölçüde gelişir (Young, Sandman ve Craske, 2019). Ergenlerin duygusal yaşamları çocuklardan ve yetişkinlerden farklıdır. Duygusal durumlara daha güçlü tepkiler verirler, olumsuz duygular yaşarlar, çeşitli karışık duygular hissederler ve belirli durumlarda daha çabuk öfkelenirler (Riediger ve Klipker, 2014). Kısacası duygusal deneyimleri etkilemek veya değiştirmek için gereken beceri ve stratejiler olarak anlaşılan duygusal düzenleme, çocukluk ve ergenlikteki çok sayıda duygusal, davranışsal bozuklukta dikkate değer bir etkiye sahiptir. Bu açıdan son yıllarda duygu düzenleme üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir artış olmuştur. Örneğin, Sanchis-Sanchis Grau, Moliner ve Morales-Murillo (2020) tarafından çocuk ve ergenlerde duygu düzenlemede yaş ve cinsiyetin önemiyle ilgili yapılan bir araştırmada 9-12 yaş grubundaki çocukların ve ergenlik öncesi çocukların duygu düzenleme stratejilerinde 13-16 yaş grubuna göre daha düşük puanlar aldığı, kızların üzüntü, endişe ve öfke yaşarken duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı konusunda erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı ve yaşın, cinsiyetin değil, gizli duygu düzenleme değişkeninin puanlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlik döneminin yaşama, insana kısacası somut veya soyut her şeyin üzerine dair sorgulamaların, kendini tanımaya, tanımlamaya çalışmaların ve duygusal çalkantıların insan hayatında en yoğun yaşandığı bir dönem olduğu ileri sürülebilir. Dışardan bakıldığında dahi gözlemlenebilen bu karmaşık süreç, bireylerin iç dünyasında benzer karmaşalara yol açabilmekte ve bazen fazla endişe, aşırı kaygı, ani öfke patlamalarıyla kendini gösterebilirken bazen de vurdumduymazlık, sorumluluk almaktan kaçınma, empati

yoksunluğu vb. olarak açığa çıkabilmektedir. Bu bağlamda bireylerin duygularının farkında olabilmesinin, kendisinde oluşturduğu duygudurumuna göre duygularını birbirinden ayırt edebilmesinin ve bulunduğu duruma, ortama göre duygularını düzenleyebilmesinin öğrenmeyi öğrenme becerilerine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle araştırmada, akademik gelişim alanı ile akademik anlayış ve sorumluluk yeterlik alanından "Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler" kazanımına yer verilmiştir.

Sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların sırası ve bu kazanımlara yönelik etkinliklerin yapılacağı haftalar; uyum (oryantasyon) süreci, belirli günler ve haftalar, sınav dönemleri, dönem içi ara tatiller, üst öğretim kurumuna geçiş dönemleri, kazanımların ön koşul ilişkileri gibi özelliklere dikkat edilerek hazırlanmıştır. Bununla birlikte okul rehberlik öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığının önceliklerine, bölge, il, okul, öğrenci ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre kazanımların uygulama haftalarında ve sırasında değişiklik yapabilirler (MEB, 2020). Bu bilgiler doğrultusunda, onuncu sınıf rehberlik programından bu araştırma için yukarıda gerekçeleri açıklanarak belirlenmiş olan dokuz kazanım birbiriyle ön koşul ilişkileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Onuncu sınıf rehberlik programından araştırmaya dahil edilen kazanımların ön koşul ilişkilerine göre sıralamasına Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Kazanımların Ön Koşul İlişkilerine Göre Sıralaması

İşleniş Sırası	Kazanımlar	Gelişim Alanı	Yeterlik Alanı
1.	Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
2.	Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler.	Akademik	Karar Verme
3.	Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	Sosyal Duygusal	Karar Verme
4.	Karar verme basamaklarını kullanır.	Sosyal Duygusal	Eğitsel Planlama ve Başarı
5.	Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir.	Sosyal Duygusal	Eğitsel Planlama ve Başarı
6.	Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
7.	Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
8.	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar.	Akademik	Benlik Farkındalığı
9.	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi öncelikli olarak bireylerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini temel alan bir kazanımdan başlanarak daha sonra duyguları düzenleme, karar verme, karakter güçlerini geliştirme şeklinde bireysel özellikleri tanımaya ve geliştirmeye yönelik olarak değerlendirilebilecek kazanımlara, devamında ise eğitsel çaba gösterme, hatırlamayı zorlaştıran faktörleri belirleme, öğrenme ve verimli çalışma stratejileri hakkında bilgi sahibi olup bunları kullanma açısından kendini değerlendirmeye yönelik akademik başarıyı destekleyebileceği değerlendirilen kazanımlara yer verilmiştir. Bir bütün olarak ele alındığında ise tüm kazanımlar hazırlanan etkinliklerle "öğrenmeyi öğrenme" temelinde değerlendirilmiştir.

4.3.1. Deney Grubunda Uygulanan Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri

Araştırmada deney grubuna yönelik onuncu sınıf rehberlik programından belirlenen dokuz kazanıma yönelik öğrenmeyi öğrenme temelinde etkinlikler hazırlanmıştır. Her bir kazanıma yönelik biçimsel bölüm, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan ders planı hazırlanmıştır. Ders planı hazırlanırken kazanımlara uygun içerik, eğitim durumları ve sınama durumları düzenlenmiştir. Hazırlanmış olan her etkinlik eğitim bilimleri alanından üç uzmanın ve bir program geliştirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların ders planlarına yönelik görüş ve önerileri çerçevesinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler; uygun olan öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde öğrenci merkezliliğin ön planda tutulması, her etkinliğin işleyiş özelliklerine uygun ve doğru değerlendirme yapabilecek ölçme araçlarının kullanılmasına dikkat edilmesi ve planlardaki işleyişin öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmesi şeklinde olmuştur. Ders saatine uygun (40+40) olarak haftada iki oturum yapılmıştır. Bu kapsamda kazanımlar ve öğrenmeyi öğrenme temelinde işleniş özelliklerine yönelik hazırlanan bilgilere Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Kazanımlar ve Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde İşleniş Özellikleri

Kazanımlar	İçerik	Eğitim Durumları	Sınama durumları
1. Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	1. Atatürk'ün yaşamından örneklerle ilgi ve yetenekler 2. Öğrencilerin bakış açısından ilgi ve yeteneklerini doğru keşfetmiş bireyler 3.Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre ilgi ve yetenekler 4."Yağmur" adlı okuma metninde kahramanın ilgi ve yetenekleri	1. Atatürk'ün ilgi ve yeteneklerine yönelik "Gösteri tekniği" 2. İlgi ve yeteneklerini doğru keşfetmiş bireyleri belirlemeye yönelik "Beyin fırtınası" 3. Gardner'ın çoklu zekâ kuramına yönelik "Anlatım yöntemi" 4. Çoklu zekâ kuramı çerçevesinde Atatürk'ün sahip olduğu zekâ türlerine yönelik "Soru-cevap tekniği" 5. Öğrenme sürecini ilgi ve yeteneklerine göre plan planlayabilmeye yönelik "5N1K tekniği"	İlgi ve yetenekler kapsamındaki kazanımların değerlendirilmesine yönelik "Öz Değerlendirme Formu"
2.Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler.	1. Duygu düzenlemenin kişisel bağlamı -Olumlu duygular -Olumsuz duygular 2. Öğrenme sürecinde karşılaşılan duygusal güçlükler 3. Öğrenme sürecinde duygu düzenleme stratejileri (durumsal-anlık)	1. Olumlu-olumsuz duyguların fark edilmesine yönelik "Örnek olay yöntemi" 2. Öğrenme sürecinde, okulda veya sosyal yaşamda karşılaşılan güçlüklerde durumsal ve anlık duygu düzenlemeye yönelik "Problem çözme yöntemi" 3. Durumsal ve anlık duygu düzenleme stratejilerine yönelik "Drama tekniği"	Duygu düzenleyebilme ile ilgili kazanımları değerlendirmeye yönelik "Öykü Tamamlama"
3.Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	1. Karar verme ile ilgili atasözleri ve özlü sözler 2. Öğrenme sürecinde kararlılığın önemi 3. Yaşamda kararlılığın önemi ve yansımaları	1. Kararlılık ile ilgili atasözleri ve özlü sözlerin ifade ettikleri anlamlara yönelik "Soru-cevap tekniği" 2. Karar vermenin önemine yönelik "Örnek olay yöntemi" 3. Karar verme sürecinde etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik "Sokrat semineri" 4. Öğrenme sürecinde kararlılığın önemine yönelik "Konuşma halkası tekniği"	Karar verme sürecinde etkili olan faktörleri değerlendirmeye yönelik "Ergen karar verme ölçeği"

Tablo 4.7. (devam) Kazanımlar ve Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde İşleniş Özellikleri

4.Karar verme basamaklarını kullanır.	1. Yaşamda ve öğrenme sürecinde kararlı olma 2. Öğrenme sürecinde karar verme basamaklarını etkili kullanma	1. Karar vermeyi betimleyen görsellere ve bununla ilgili sorulara yönelik "Gösteri tekniği" ile "Soru-cevap tekniği" 2. Yaşamdaki kararlılığın öğrenme sürecine yansımalarına yönelik "Arkası yarın tekniği" 3. Karar vermenin kavramsal çağrışımına yönelik "Beyin fırtınası tekniği" 4. Karar alma basamaklarına yönelik "Anlatım yöntemi" 5. Etkin karar alma sürecindeki problemleri belirlemeye yönelik "Balık kılçığı tekniği" 6. Öğrenme sürecinde karar alma basamaklarını etkin kullanabilmeye yönelik "Akvaryum tekniği"	Karar verme ile ilgili kazanımları değerlendirmeye yönelik "Yarı dolu yarı boş kavram haritası"
5.Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir.	1. Erdemler ve karakter güçleri 2. Yaşamda ve öğrenme sürecinde erdemler ile karakter güçlerinin varlığı	1. Erdemler ve karakter güçlerine yönelik "Örnek olay yöntemi" 2. Erdemler ve karakter güçlerinin kavramsal içeriğine yönelik "Anlatım yöntemi"	Karakter güçleri ile erdemlerle ilgili kazanımların değerlendirilmesine yönelik "Anlam çözümleme tablosu"
	3.Yaşamda ve öğrenme sürecinde erdemler ile karakter güçlerinin etkin kullanımı	3.Erdemler ve karakter güçlerinin yaşanılan dünyada ve toplumdaki karşılığına yönelik "Sokratik tartışma" 4.Karakter güçlerine yönelik "Kavramsal karikatür tekniği"	
6.Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir.	1. Öğrenme sürecinde eğitsel çabanın önemi ve akademik hedeflere ulaşmaya etkisi	1. Çaba kavramının çağrışımlarına ve "İcatlar" adlı boşluk doldurmaya yönelik "Soru-cevap tekniği" 2. Akademik hedefler ve eğitsel çabaya yönelik "Anlatım yöntemi" 3. Akademik hedefler ve eğitsel çabaya yönelik "Öykü tamamlama" 4. Pandomim'in ne olduğuna yönelik "Gösteri tekniği" ve eğitsel çaba gösterilen durum ile gösterilmeyen duruma yönelik "Pandomim çalışması"	Eğitsel çaba ile akademik hedeflerle ilgili kazanımların değerlendirilmesine yönelik "Kavram haritası"

Tablo 4.7. (devam) Kazanımlar ve Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde İşleniş Özellikleri

7.Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar.	1. Öğrenme sürecinde hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörler (bastırma, ileriye ket vurma, geriye ket vurma gibi) 2. Öğrenme sürecinde kalıcılığın sağlanmasına yönelik öğrenme stratejileri	1. Hatırlama ve unutmaya yönelik "Gösteri tekniği" Öğrenmede hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörlere yönelik "Philips 66" 2. Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden faktörlere yönelik "Beyin fırtınası" 3. Hatırlama ve unutmanın niteliklerine ilişkin "Anlatım yöntemi" 4. Öğrenme stratejilerine yönelik "Sokrat semineri"	Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörlerle ilgili kazanımların değerlendirilmesine yönelik "Yapılandırılmış grid"
8.Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar.	1. Öğrenme ve verimli çalışma stratejileri (tekrar, örgütleme, anlamlandırma) 2. Öğrenme sürecinde öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinin etkili kullanımı	1. Öğrenme ve verimli çalışmaya yönelik "Soru-cevap" ile "Gösteri tekniği" 2. Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerine yönelik "Anlatım yöntemi" 3. Öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik "Philips 66" 4. Öğrenme verimli çalışma stratejilerinin kullanımına yönelik "Workshop tekniği"	Öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilgili kazanımların değerlendirilmesine yönelik "Ders Çalışma ve Öğrenme Etkinliklerini Değerlendirme Testi"
9.Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir.	1. Öğrenme ve verimli çalışma stratejileri kullanımında öz değerlendirmenin önemi	1. Öğrenmeye yönelik (Beethoven örneği) "Soru-cevap tekniği" 2. Öğrenme stratejilerine yönelik "İstasyon tekniği" 3. Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinin kullanımına yönelik "Altı şapkalı düşünme tekniği"	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinin kullanımında kendini değerlendirmeyle ilgili kazanımların değerlendirilmesine yönelik "Örümcek ağı diyagramı"

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi sınıf rehberlik programından belirlenen dokuz kazanıma uygun olarak 21 içerik oluşturulmuştur. Bu içeriklere uygun olarak gösteri tekniği, beyin fırtınası tekniği, 5N1K tekniği, örnek olay yöntemi, drama tekniği, problem çözme yöntemi, soru-cevap tekniği, konuşma halkası tekniği, arkası yarın tekniği, anlatım yöntemi, balık kılçığı tekniği, akvaryum tekniği, Sokratik tartışma tekniği, öykü tamamlama tekniği, pandomim tekniği, Philips 66 tekniği, Sokrat semineri tekniği, workshop tekniği, istasyon tekniği ve altı şapkalı düşünme tekniği eğitim durumları olarak belirlenmiştir. İçeriklere ve eğitim durumlarına uygun olarak öz değerlendirme formu, öykü tamamlama tekniği, balık kılçığı tekniği, yarı dolu yarı boş kavram haritası, anlam çözümleme tablosu, kavram haritası,

yapılandırılmış grid, ders çalışma ve öğrenme etkinliklerini değerlendirme testi ile örümcek ağı diyagramı sınama durumu olarak belirlenmiştir.

Eğitim durumlarına yönelik düzenlenen birinci etkinlikte Atatürk'ün yaşamından örneklerin verilmesinde *gösteri tekniğinin* kullanılması birden fazla duyu organını aktif bir biçimde kullanmaya olanak sağlaması nedeniyle, ilgi ve yetenekli bireylerin keşfedilmesinde *beyin fırtınası tekniğinin* kullanılması hızlı ve yaratıcı düşünmeye imkan tanıması nedeniyle, Gardner'ın çoklu zeka kuramında *anlatım yönteminin* kullanılması kısa ve anlaşılabilir cümleleri kullanarak çoklu zeka kuramı ile ilgili bilgi aktarmaya imkan tanıması nedeniyle, Atatürk'ün sahip olduğu zeka türlerinde *soru-cevap tekniğinin* kullanılması sözlü olarak karşılaştırma yapabilmeye imkan tanıması nedeniyle (Berkant ve Karabacak, 2018), ilgi ve yeteneklerin planlanmasında *5N1K yönteminin* kullanılması öğrenme sürecinin öğrenenler tarafından yönetilerek verimli ve etkili öğrenmeye imkan tanıması nedeniyle (Çapraz, 2022) tercih edilmiştir.

İkinci etkinlikte duyguların fark edilmesinde *örnek olay yönteminin* kullanılması öğrencileri aktif hale getirmede oldukça önemli olup yaşamda karşılaşılabilecek problemlerin bir ön hazırlığı niteliğine sahip olması nedeniyle (Ütkür, Kabapınar ve Önder, 2016), duygu düzenlemede *drama tekniğinin* kullanılması dramanın öğrencilerin bilişsel ve fiziksel açıdan gelişimine fayda sağlarken öz güven kazanarak yapabilecekleri eylemleri herhangi bir kaygı taşımaksızın etkileşim ve süreç temellerinde ortaya çıkarmalarına imkân tanıması nedeniyle (Maden, 2008), durumsal-anlık duygu düzenlemede *problem çözme yönteminin* kullanılması meydana gelen yeni durumlara öğrencilerin uygun çözüm yolları bularak sadece ihtiyaçları karşılayabilmek amacıyla değil ayrıca yaşamlarında mutlu olabilmelerine yönelik bir beceri kazanmalarında fırsat oluşturabilmesi nedeniyle (Aksoy, 2003) seçilmiştir.

Üçüncü etkinlikte kararlılıkla ilgili atasözleri ve özlü sözlerde *soru-cevap tekniğinin* kullanılması öğrenenlerin konuşma, dinleme ve eleştirel düşünebilme becerilerini ortaya çıkarabilmesi nedeniyle, karar vermede etkili olan faktörler için *Sokrat seminerinin* kullanılması öğrencilerin birbirlerinin yorumlarını yakından takip edebilmelerini ve kendilerine yönelik de eleştirel düşünebilmelerini sağlaması (Kocaöz, 2019) nedeniyle, öğrenme sürecinde kararlılığın öneminde *konuşma halkası tekniğinin* kullanılması empati yapmayı ve farklı bakış açılarına saygı duymayı sağlayabilmesi nedeniyle (Özbek, 2022) tercih edilmiştir.

Dördüncü etkinlikte yaşamdaki kararlılığın öğrenme sürecine yansımasında *arkası yarın tekniğinin* kullanılması yaratıcı ve nedensel düşünme becerilerini geliştirmeye olanak sağlaması nedeniyle, karar alma kavramının çağrışımında *beyin fırtınası tekniğinin* kullanılması yaratıcı düşünebilmeyi ve problem çözme becerisini kazandırabilmesi nedeniyle (Şahin, 2005), karar alma basamaklarında *anlatım yönteminin* kullanılması kısa bir zaman diliminde bir konuyla ilgili bilgi aktarmaya imkân tanıması nedeniyle (Berkant, 2022), etkin karar almadaki problemlerde *balık kılçığı tekniğinin* kullanılması öğrencilerin öğrenmiş oldukları kavramı sistemik bir biçimde düzenleyerek, zihinlerinde kodlamalar yapmalarını sağlayabilmesi nedeniyle (Bekereci ve Yazıcı, 2017), öğrenmede karar almanın etkin kullanımında *akvaryum tekniğinin* kullanılması öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade edebilmesini sağlaması (Kesici, 2021) nedeniyle seçilmiştir.

Beşinci etkinlikte erdemler ve karakter güçlerinde *örnek olay yönteminin* kullanılması bir durumu farklı açılardan irdelemeye olanak sağlaması nedeniyle, erdemler ve karakter güçlerinin kavramsal karşılığında *anlatım yönteminin* kullanılması kısa zamanda konuyla ilgili daha fazla bilgi sunmaya olanak sağlaması nedeniyle, dünyada ve toplumlarda erdemler ile karakter güçlerinin varlığında *Sokratik tartışma tekniğinin* kullanılması şüphe yaratarak doğruyu buldurmaya imkan tanıması nedeniyle, karakter güçlerinde *kavramsal karikatür tekniğinin* kullanılması hem ilgi çekici hem de eğlenceli olması nedeniyle (Berkant ve Karabacak, 2018) tercih edilmiştir.

Altıncı etkinlikte tarihte eğitsel çabasıyla öne çıkanlarda *soru-cevap tekniğinin* kullanılması alternatif yanıtlara açık olması nedeniyle, akademik hedefler ve çabayla ilgili bilgi vermede *anlatım yönteminin* kullanılması kısa sürede bilgi verilerek öğrencilerin sıkılmasını engellemek nedeniyle, eğitsel çaba ve akademik hedeflerin öneminde *öykü tamamlama tekniğinin* kullanılması yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlaması nedeniyle (Berkant ve Karabacak, 2018), eğitsel çaba gösterilen ve gösterilmeyen durumların anlaşılmasında *pandomim tekniğinin* kullanılması sesleri ve sözcükleri kullanmaksızın yalnızca hareketlerle anlatılan durumu hissettirmeye olanak sağlaması (Çalışkan ve Karadağ, 2005) nedeniyle seçilmiştir.

Yedinci etkinlikte unutma nedenleri ve çözüm önerilerinde *Philips 66 tekniğinin* kullanılması hem hızlı düşünmeyi hem de diğerlerinin düşüncelerini dikkate almayı gerektirmesi nedeniyle, hatırlamama ve unutmaya neden olan faktörlerde *beyin fırtınası*

tekniğinin kullanılması akla ilk gelen düşünceyi ortaya koyabilmeyi sağlaması nedeniyle, hatırlamama ve unutmayla ilgili bilgi vermede *anlatım yönteminin* kullanılması kısa zamanda bilgi aktarabilmeye imkân vermesi nedeniyle, öğrenme stratejilerinde *Sokrat semineri tekniğinin* kullanılması doğrudan bilgiyi aktarmayı gerektirmemesi nedeniyle (Berkant ve Karabacak, 2018) seçilmiştir.

Sekizinci etkinlikte öğrenme ve verimli çalışma stratejileri hakkında bilgi vermede *anlatım yönteminin* kullanılması kısa bir sürede konuya açıklık getirme imkanı sunması nedeniyle, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki sorunlar ve çözüm önerilerinde *Philips 66 tekniğinin* kullanılması hem zamanı ekonomik olarak kullanmaya hem de bir görüş kazanmaya olanak sağlaması nedeniyle, öğrenme sürecinde verimli çalışma stratejilerinin kullanımında *Workshop tekniğinin* kullanılması bir olayla ilgili kısa bir süre içerisinde somut öneriler sunabilmeye olanak sağlaması nedeniyle (Berkant ve Karabacak, 2018) tercih edilmiştir.

Dokuzuncu etkinlikte öğrenme stratejilerinde *istasyon tekniğinin* kullanılması öğrencilere iş birliği halinde bir göreve katkıda bulunarak sonuçlandırmalarına imkân tanıması nedeniyle, verimli ders çalışma stratejilerinde *altı şapkalı düşünme tekniğinin* kullanılması öğrencileri empati yaparak eleştirel, mantıksal ve analitik düşünmeye yönlendirmesi nedeniyle (Berkant ve Karabacak, 2018) seçilmiştir.

Sınama durumlarına yönelik olarak; birinci etkinlikte ilgi ve yeteneklerle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *öz değerlendirme formunun* kullanılması ölçme-değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin de değerlendirme sürecine katıldıkları yöntemlerden biri (Köstereliоğlu ve Çelen, 2016) olması nedeniyle, ikinci etkinlikte duygu düzenlemeyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *öykü tamamlama tekniğinin (öykü tamamlama becerisine yönelik derecelendirme ölçeği ile birlikte)* kullanılması konuya yönelik öğrencilere bir giriş, gelişme ve sonuç yazmaya olanak sağlaması nedeniyle (Berkant ve Karabacak, 2018), üçüncü etkinlikte karar verme süreçlerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *ergen karar verme ölçeğinin* kullanılması belirli bir sonuca sebep olan etkenleri ve bu etkenlerin nedenlerini tespit etmeye, karar vermeye olanak sağlaması nedeniyle (Sevinç, 2014), dördüncü etkinlikte karar vermeyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *yarı dolu yarı boş kavram haritasının* kullanılması, kavram yanılgılarını belirlemede ve bireylerin zihinsel yapısını meydana

çıkarmada oldukça etkili olması nedeniyle (Bulut, Turan Oluk ve Ekmekçi, 2021), beşinci etkinlikte karakter güçleriyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *anlam çözümleme tablosunun* kullanılması bu tabloların bir değerlendirme aracı olarak da kavrama, bilgi, yorumlama, sınıflandırma ve karşılaştırma düzeylerinde öğrencilerin öğrenmiş olduklarını ortaya koymada önemli bir yere sahip olması nedeniyle (Tuncel, 2012), altıncı etkinlikte eğitsel çaba ve akademik hedeflerle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *kavram haritasının* kullanılması yine bireylerin zihinsel yapısını meydana çıkarmada ve kavram yanılgılarını belirlemede oldukça etkili (Bulut, Turan Oluk ve Ekmekçi, 2021) olması nedeniyle, yedinci etkinlikte hatırlamayı zorlaştıran, unutmaya neden olan ve öğrenme stratejileriyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *yapılandırılmış gridin* kullanılması öğrenmeyle ilgili eksiklikleri belirleyebilme ve kavram yanılgılarını düzeltebilme olanağı sağlaması nedeniyle (Aslan, 2022), sekizinci etkinlikte öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *ders çalışma ve öğrenme etkinlikleri testinin* kullanılması, çok boyutlu yapısıyla öğrenmeyle ilgili istenilen özelliklerin değerlendirilmesine olanak sağlaması nedeniyle (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009), dokuzuncu etkinlikte öğrenme ve verimli ders çalışma teknikleriyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde *örümcek ağı diyagramının* kullanılması kavramlar arasında hiyerarşik bir yapının bulunmasını gerektirmeksizin kavramsal yetkinliği ölçmesi nedeniyle (Aslan, 2022) tercih edilmiştir. Deney grubunda uygulanan ders planları Ek 1'de verilmiştir.

4.3.2. Kontrol Grubunda Uygulanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri

Kontrol grubunda da deney grubunda olduğu gibi ön koşul ilişkilerine göre yeniden sıralanan ancak işleniş özellikleri MEB tarafından belirlenen yönergelere göre devam edilmiş olan kazanımlara, gelişim alanlarına ve DİSREP işleniş sırasına ait bilgilere Tablo 4.8'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Kontrol Grubunda Kazanımlar ve İşleniş Özellikleri

İşleniş Sırası	Kazanım	Gelişim Alanı	DİSREP İşleniş Sırası
1.	Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	Kariyer	2. etkinlik
2.	Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler.	Akademik	30. etkinlik
3.	Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	Sosyal duygusal	4. etkinlik
4.	Karar verme basamaklarını kullanır.	Sosyal duygusal	5. etkinlik
5.	Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir.	Sosyal duygusal	23. etkinlik
6.	Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir.	Akademik	21. etkinlik
7.	Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar.	Akademik	8. etkinlik
8.	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar.	Akademik	6. ve 7. etkinlik
9.	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir.	Akademik	9. etkinlik

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi kontrol grubunda dokuz kazanım yer almakta olup bunlardan beşi akademik gelişim alanında, üçü sosyal duygusal gelişim alanında, biri ise kariyer gelişim alanında yer almaktadır. Kazanımlar ile DİSREP işleniş sırasının eşleştirilmesi ise; birinci kazanım-ikinci etkinlik, ikinci kazanım-30. etkinlik, üçüncü kazanım-dördüncü etkinlik, dördüncü kazanım-beşinci etkinlik, beşinci kazanım-23. etkinlik, altıncı kazanım-21. etkinlik, yedinci kazanım-sekizinci etkinlik, sekizinci kazanım-altıncı etkinlik ve yedinci etkinlik, dokuzuncu kazanım-dokuzuncu etkinlik şeklindedir.

4.4. Deneysel İşlem

Araştırmada ilk olarak pilot çalışma grubu belirlenerek 9.11.2023 tarihinde deneysel uygulama süreci başlatılmıştır. Pilot çalışma grubundaki uygulama 13.03.2024 tarihinde tamamlanmıştır. Bu uygulama sonucunda eğitim bilimleri alan uzmanıyla yapılan değerlendirme sonucunda süreyi daha verimli kullanabilmek amacıyla bir etkinlik çıkartılmış ve bir ölçme aracında değişiklik yapılmıştır. Pilot çalışmanın işleyişine yönelik hazırlanmış olan günceye ve çalışma grubunda bulunan öğrencilerin görüşlerine Ek-2'de yer verilmiştir.

4.4.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Programının Deney Grubunda Uygulanma Süreci

Esas çalışmaya başlamadan önce deney grubunda yer alan öğrencilerin velileriyle bir toplantı düzenlenerek araştırmayla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerle görüşmeler yapılarak, onuncu sınıf rehberlik programı, bu programdan belirlenen kazanımlar, kazanımların ön koşul ilişkilerine göre işleniş biçimleri ve çalışmanın haftada iki ders saati olmak üzere toplam 18 oturum halinde düzenleneceğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri platformu öğrencilere tanıtılarak etkinliklerin işlenişi esnasında kağıt, kalem gibi klasik araç- gereçlerle birlikte bilgisayar, telefon, akıllı tahta, projeksiyon gibi teknolojik araçların da kullanılacağı bilgisi paylaşılmıştır. Her bir kazanım için öğrenmeyi öğrenme temelinde ders planı hazırlanarak, etkinliklerin bu planlar doğrultusunda işleneceği belirtilmiştir. Uygulama sürecinde araştırma-inceleme ve buluş yoluyla öğrenme stratejileri temel alınarak beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, istasyon tekniği, Sokratik tartışma tekniği, örnek olay yöntemi, workshop tekniği gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı ifade edilerek film izleme, çalışma programı hazırlama, biyografi yazma, otobiyografi yazma gibi öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandırabilecek bazı çalışmaların ev ödevi kapsamında verileceği belirtilmiştir. Deney grubunda öğrenmeyi öğrenme temelinde yapılacak olan tüm bu etkinliklerin araştırmacı tarafından yürütüleceği bilgisi paylaşılarak, etkinliklerin işleniş özelliklerine aşağıda yer verilmiştir. Araştırmanın esas çalışma grubu öntest uygulamasının ardından belirlenmiş ve 21.02.2024 tarihinde deneysel uygulama süreci başlatılmıştır. Esas çalışma grubunda deneysel uygulama süreci 19.03.2024 tarihinde tamamlanarak sontest uygulanmıştır. Deney grubunda öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerin uygulama sürecine ilişkin temel özelliklere aşağıda yer verilmiştir. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerine ilişkin araştırmanın güncesi Ek 2'de, uygulama örnekleri Ek 3'de, araştırma izinleri ise Ek 6'da verilmiştir.

Deney Grubunda Birinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda "ilgilerim ve yeteneklerim" teması altında üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilkini Atatürk'ün ilgi ile yeteneklerinin ülkemize ve toplumsal yaşama katkılara dönüşmesinin göstergeleri, ikincisini ilgi ve yetenekleri açısından öğrencilerin takdirini

kazanmış olan kişilere ait bilgiler, üçüncüsünü Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ile "Yağmur" adlı okuma metninin 5N1K tekniğiyle ilgi ve yetenekler açısından ele alınması oluşturmuştur. Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında öz değerlendirme formu uygulanmıştır. Ödevlendirme ise görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme özellikleri açısından öğrencilerin kendini değerlendirmesi çalışması olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda İkinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda "öğrenme ve duygular" teması altında üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bunlardan birincisi çeşitli örnek olayların uyandırdığı duygular ve nedenleriyle ilgili, ikincisi tümevarım yöntemi kullanılarak durumsal ve anlık duygu düzenlemeyle ilgili, üçüncüsü ise drama tekniği kullanılarak durumsal ve anlık duygu düzenlemenin canlandırılmasıyla ilgilidir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından ölçme-değerlendirme çalışması öykü tamamlama tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ödevlendirme ise ağaç metaforu kullanılarak birey için önemli olan bir duygunun ifade edilmesi olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda Üçüncü Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda "yaşamım ve kararlarım" teması altında üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden birincisinde, üzerinde özlü sözler ve atasözlerinin yer aldığı kartlarla ilgili düşüncelerini açıklamışlardır. İkinci etkinlikte "Ramanujan: 20.yüzyıl matematiğini yeniden şekillendiren adam" adlı YouTube videosunun izletilmesinin ardından hazırlanan sorular konuşma halkası tekniğine uygun olarak ele alınmıştır. Üçüncü etkinlikte ise Doğan Cüceloğlu'nun Savaşçı adlı kitabından "Savaşçı Olmak İçin" adlı bölümün 334-338 sayfa aralıkları çerçevesinde Sokrat seminerine uygun olarak belirlenen sorular tartışılmıştır. Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında "ergenlerde karar verme ölçeği" uygulanmıştır. Ödevlendirme ise balık kılçığı tekniği göre yaşamda karar verme sürecinde etkili olan bir problemin ele alınması olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda Dördüncü Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda "yaşamım ve kararlarım" teması altında üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Birinci etkinlikte arkası yarın tekniğine uygun olarak "October Sky" adlı filmin belirlenen kesiti izletilmiş daha sonra hazırlanan sorular eşliğinde değerlendirilmiştir. İkinci etkinlikte karar alma basamaklarının kısaca anlatılmasının ardından balık kılçığı tekniği kullanılarak

etkin karar vermede yaşanılan bir problemin belirlenip alt nedenlerinin oluşturulmasıyla ilgili bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Üçüncü etkinlikte akvaryum tekniği kullanılarak bir önceki etkinlikte ortaya çıkan problem alanlarından belirlenenler tartışılmıştır. Ölçme-değerlendirme çalışması kapsamında yarı dolu yarı boş kavram haritası kullanılmıştır. Ödevlendirme ise etkinlik esnasında bir kısmı izletilen filmin geriye kalan kısmının izlenerek hazırlanan soruların yanıtlanması olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda Beşinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda "karakter güçlerim ve erdemlerim" teması altında üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Birinci etkinlikte örnek olaylar açılmış ve hangi karakter güçleriyle ilgili olabileceği değerlendirilmiştir. İkinci etkinlikte erdemler ve karakter güçleri konusu kısaca anlatıldıktan sonra belirlenen sorular eşliğinde Sokratik tartışma yapılmıştır. Üçüncü etkinlikte ise kavramsal karikatür tekniği kullanılarak öncelikle (öğrencilerin daha önce böyle bir çalışma yapmamış olmaları nedeniyle) aşkınlık, adalet ve insanlık ile ilgili hazırlanan karikatürler üzerinde konuşma baloncukları oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerin belirledikleri bir karakter gücü temelinde kendi karikatürlerini çizme çalışması yürütülmüştür. Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında "anlam çözümleme tablosu" uygulanmıştır. Ödevlendirme ise karakter güçlerine uygun olarak otobiyografi yazma çalışması olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda Altıncı Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda öğrenme ve akademik hedefler teması altında üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Birinci etkinlikte "İcatlar" başlığı altında hazırlanan bilgi ve boşluk doldurma metni sunulmuş, tahminler yapılmış ve doğru bilgiler açıklanmıştır. İkinci etkinlikte akademik hedefler ile eğitsel çaba konuları kısaca anlatılmış ve bu çerçevede hazırlanan öykü tamamlama çalışması sunulmuştur. Üçüncü etkinlikte pandomim sanatı ve sanatçısıyla ilgili görsellerin sunulmasının ardından hazırlanan senaryoya uygun eğitsel çaba gösterilen ve eğitsel çaba gösterilmeyen durumlar gönüllü öğrenciler tarafından canlandırılmıştır. Ölçme-değerlendirme çalışması kapsamında akademik hedefler ile eğitsel çaba temelinde kavram haritası hazırlama çalışması yürütülmüştür. Ödevlendirme ise takdir edilen veya örnek alınan bir kişiye ait özellikler kapsamında biyografi çalışması olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda Yedinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda öğrenme stratejileri teması altında üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. Birinci etkinlikte Philips 66 tekniğine uygun olarak belirlenen problem cümlesi temelinde grup tartışmaları yapılmış, sonuçlar sınıfla paylaşılmış ve son olarak öğretmen tarafından değerlendirme yapılmıştır. İkinci etkinlikte hatırlamamaya ve unutmaya neden olan faktörlere ilişkin beyin fırtınasının yapılmasının ardından hatırlama, unutma konusu kısaca anlatılmıştır. Üçüncü etkinlikte öğrenme stratejileriyle ilgili hazırlanan metnin okunmasının ardından belirlenen sorular eşliğinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında yapılandırılmış grid uygulanmıştır. Ödevlendirme ise sınav zamanları ve diğer zamanlarda kullanılan öğrenme stratejilerini kapsayan bir rapor hazırlama olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda Sekizinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda öğrenme ve verimli çalışma teması altında iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Birinci etkinlik öğrenme stratejilerinin hatırlatılmasıyla başlayıp öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinin kısaca anlatımıyla devam etmiştir. Bunun ardından belirlenmiş olan problem Philips 66 tekniğine uygun olarak gruplar tarafından tartışılmış, sonuçları sınıfla paylaşılarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. İkinci etkinlikte sınıf tekrar gruplara ayrılarak öğrenme sürecinde verimli çalışma stratejilerinin etkin kullanımına yönelik workshop çalışması yapılmıştır. Ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamında "ders çalışma ve öğrenme etkinliklerini değerlendirme testi" uygulanmıştır. Ödevlendirme ise öğrenme ve verimli ders çalışma stratejilerinin kullanılarak belirlenen dersler çerçevesinde bir haftalık çalışma programının hazırlanması olarak sunulmuştur.

Deney Grubunda Dokuzuncu Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Deney grubunda öğrenme stratejileri teması altında iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Birinci etkinlikte öğrenme ve verimli çalışma kapsamında dört istasyon grubu oluşturulmuş ve öğrencilerin tüm istasyonlarda görev alması sağlanmıştır. İstasyon gruplarının çalışmalarını tamamlamasının ardından sınıfla paylaşımlarda bulunulmuştur. İkinci etkinlikte altı şapkalı düşünme tekniği için hazırlanan şapkaların ifade ettiği düşünme biçimleri hakkında bilgi verilmesinin ardından belirlenmiş olan problem tartışılmıştır. Ölçme değerlendirme çalışması kapsamında öğrenme ve verimli çalışma tekniklerinin değerlendirilmesine yönelik örümcek ağı diyagramı kullanılmıştır. Ödevlendirme ise öğrenme ve verimli ders çalışma

konusunu içeren bir makalenin belirlenmiş olan başlıklar altında ele alınması olarak sunulmuştur.

4.4.2. Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Programının Kontrol Grubunda Uygulanma Süreci

Kontrol grubunda ilk olarak sınıf rehber öğretmeni ile uygulama sürecine ilişkin bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Bu kapsamda onuncu sınıf rehberlik programından öğrenmeyi öğrenme temelinde yer verilen dokuz kazanım ve bunların işleniş özellikleri açıklanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere onuncu sınıf rehberlik programı, bu programdan yer verilecek kazanımlar, DİSREP, etkinlikler esnasında kullanılacak araç-gereçler (kağıt, kalem, ilgili formlar, akıllı tahta vb.) ve işleniş süresi hakkında bilgi verilmiştir. Ön koşul ilişkilerine uygun olarak düzenlenen kazanımlar sınıf rehberlik programının ön gördüğü şekilde sınıf rehber öğretmeni tarafından işlenmiştir. Kontrol grubunda her haftanın kazanımına ilişkin dijital etkinlikler akıllı tahtadan açılarak (içeriğe göre) anlatım yöntemi, örnek olay yöntemi, istasyon tekniği, soru-cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği ve grup çalışmalarıyla işleniş gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda etkinliklerin işleniş özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Kontrol Grubunda Birinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Kariyer gelişim alanından "Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır" kazanımı akıllı tahtada DİSREP üzerinden açılmış ve işleniş içeriğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak ilgi ve yetenekler tanımlanmış, ilgi ve yetenek alanları sunularak öğrencilerden kendilerini hangisinde gördükleri açıklamaları istenilmiştir. Yaşamın bir tren yolculuğuna benzediği ve çeşitli istasyonlardan meydana geldiği ifade edilerek öğrencilerden kendilerine uygun gördükleri sanat istasyonu, spor istasyonu, bilim ve teknoloji istasyonu gibi istasyonlardan birinde inmeleri istenmiştir. Bazı öğrenciler üç istasyonda birden inmek isterken bazı öğrenciler ise yalnızca bir istasyonu tercih etmişlerdir. Öğrencilerden yalnızca biri hiçbir istasyonu kendine uygun görmemiş bu nedenle de öğretmen tarafından trenin makinisti olarak görevlendirilmiştir. Ayrıca iki ila üç öğrenci hangi istasyonda inmesi gerektiği konusunda oldukça zorlanmıştır. Bu durumun nedeni sınıf rehber öğretmeni tarafından bu öğrencilerin henüz ilgi ve yeteneklerini keşfetmemeleri olarak açıklanmıştır.

Kontrol Grubunda İkinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Akademik gelişim alanından "Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler" kazanımı işlenmiştir. İlk olarak duygu ve duygu düzenleme kavramı hakkında bilgi verilmiştir. DİSREP içeriği takip edilerek daha iyi anlaşılması amacıyla okul ve sınıf içinde yaşanılan duygular öncelikle öğretmen tarafından sunulan örneklerle ele alınmıştır. Bunlardan biri ebeveynlerin çocuklarına kızmasının altında yatan duygunun bakış açısına göre olumlu yorumlanabileceği, temelinde çocuğunu koruma, endişelenme duygusunun yer alabileceği olarak açıklanmıştır. Yaşamda karşılaşılan olaylar karşısında hissedilen duyguların düzenlenmesi gerektiği belirtilerek öğrenme sürecine olumsuz bir şekilde yansıtılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Daha çok hangi duygularını düzenlemekte zorlandıkları ele alınmıştır. Öğrenciler bu bilgiler üzerine sınıf rehber öğretmenlerinin trafik kazası yaptığı gün okula gelip ders anlatmaya devam etmesini de bir duygu düzenleme, duyguyu sınıfa taşımama olarak değerlendirmişler ve bu durumu biraz da şaşkınlıkla karşılamışlardır. Örnek olaylar üzerinden öğrencilerin hissettikleri duygular ele alınmıştır.

Kontrol Grubunda Üçüncü Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Sosyal-duygusal gelişim alanından "Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar" kazanımı işlenmiştir. Üniversite eğitiminden sonra yurt dışından oldukça güzel bir teklif alan "Aysun" adlı karakterin bu kararı vermesi ele alınmıştır. Öğretmen tarafından bu kararda nelerin etkili olabileceğine ilişkin öğrencilerin çok yönlü bakmaları sağlanarak toplumların kültürel, sanatsal farklılıkları da hatırlatılmıştır. Yaşamlarını etkileyen bir kararlarının olup olmadığı değerlendirilmiştir. Karar verme süreçlerinde öğrenciler en fazla meslek seçimi konusunda problem yaşadığını ve ailelerinin bu kararlarında etkili olmak istediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca çevrenin, ailelerinin kendileriyle ilgili karar vermelerinde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. (Örneğin, yakın veya uzak çevrelerinde tıp eğitimi alan bir öğrenci mesleki tercihlerinde kendilerine bir rol model olarak sunulabilmektedir.)

Kontrol Grubunda Dördüncü Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Sosyal duygusal gelişim alanından "Karar verme basamaklarını kullanır" kazanımı işlenmiştir. Sınıf altı gruba ayrılmış ve gruplar tarafından karar alma basamaklarından biri seçilerek her birine yönelik örnek olaylar oluşturmaları sağlanmıştır. Bu örnek olaylardan birinde; üç arkadaş farklı şehirlere bir kültür gezisi düzenlemek istemektedir. Aralarında yaptıkları görüşmeler sonucunda bu şehirleri Mardin, Gaziantep ve Kilis olarak

belirlemişler, nihayetinde ise yalnızca birine gitmeye karar vermişler (Kilis), buranın ziyaret edilmesinin nedenini ise yemek kültürü olarak açıklamışlardır. Ziyaret sonrasında memnun kalmamışlardır. Çünkü gezecek-görecek yerler açısından çok fazla seçeneğin olmadığı bir yer olduğu kanaatine ulaşmışlardır. Sonuç olarak ise bu kararda karar alma basamakları açısından seçeneklerin olumlu-olumsuz yönlerini karşılaştırma basamağını atladıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde diğer grupların da ele aldığı örnek olaylar eksik olan karar alma basamakları açısından değerlendirilmiştir.

Kontrol Grubunda Beşinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Sosyal duygusal gelişim alanından "Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir" kazanımı işlenilmiştir. Karakter güçleriyle ilgili olan taksicinin bulduğu telefon, annesi olmayan köpekler, kanserli çocuklara organik oyuncaklar, yelken federasyonu haberleri ele alınmıştır. Öğrenciler taksici haberiyle ilgili bu kişinin oldukça dürüst davrandığını, istemezse eğer bu telefonu teslim etmeyeceğini, bu nedenle de dürüstlük karakter gücüne sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Annesiz kalan köpeklerle ilgili haberde etkin olan karakter gücünün merhamet olduğunu, kanserli çocuklarla ilgili haberde yine karakter gücü olarak merhametin etkin olduğunu, yelken federasyonu ile ilgili haberde ise insan sevgisinin etkin karakter gücü olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra öğrenciler kendi buldukları haberleri paylaşmışlardır. Bunlardan biri yurt dışından gelen insanların Türk'lerle evliliği hakkındadır. Buna göre yurt dışından gelen birisi Türkiye'den biriyle evlenmiştir. Öğrenci bunu karakter güçlerinin aksine bir çıkar ilişkisi olarak değerlendirmiştir. Ancak öğrenciler genel olarak bir haber bulmakta zorlanmıştır. Sınıf rehber öğretmeni tarafından bu durum öğrencilerin haberleri pek fazla takip etmedikleri, haber okumadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Kontrol Grubunda Altıncı Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Akademik gelişim alanından "Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir" kazanımı işlenmiştir. Eğitsel çaba göstermenin akademik bir hedefe ulaşmak için ne kadar önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin geçmişteki akademik hayatlarından çaba gösterdikleri durumlar ele alınmıştır (LGS gibi). Daha sonra öğrencilerin akademik hedefleri ve eğitsel çaba durumları karşılaştırılmıştır. Öğrenciler tıp fakültesi, eczacılık, diş hekimliği veya mühendislik fakülteleri gibi hedefleri için çok çalışmalarını

gerektiğini, çünkü bu hedeflerinin yüksek başarı sıralamalarına sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Kontrol Grubunda Yedinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Akademik gelişim alanından "Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar" kazanımı işlenmiştir. Öncelikle öğrencilerin unuttukları, hatırlamakta zorlandıkları şeyleri yeniden hatırlayabilmek için neler yaptıkları sorusu yönlendirilmiştir. Öğrenciler bu durumun daha çok derslerde söz konusu olduğunu belirtmişler, bu nedenle de tekrar yapmaya veya o konuyla ilgili soru çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Daha sonra hafıza rekortmeni (Eran Kutz) ile ilgili olan bilgi verilmiştir. Bunun ardından bireylerin hafızlarındaki bilgileri geri getirememesine neden olan faktörlerden bastırma, ileriye ket vurma, geriye ket vurma ve organik sebepler vd. hakkında kısa bir anlatım yapılmıştır. Anlatımdan sonra örnek olaylar üzerinden çalışma sürdürülmüştür.

Kontrol Grubunda Sekizinci Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Akademik gelişim alanından "Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar" kazanımı işlenmiştir. Öğrencilere dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırma stratejileri, yürütücü biliş stratejileri ile duyuşsal ve güdüsel stratejiler hakkında kısaca bilgi verilerek öğrencilerin platformda yer alan bilgileri okuyup bunlarla ilgili notlar almaları sağlanmıştır. Bu çalışma sonrasında öğrenciler en fazla tekrar stratejilerini kullandıklarını bunun yanı sıra bazen kısa notlar almaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Duyuşsal stratejilerle ilgili olarak da bazı öğrenciler sık sık başarısızlık korkusu yaşadıklarını ve ailelerinin kendilerinden beklentilerinin tıp gibi yüksek programlar olması nedeni ile de kaygılarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu olumsuz duygu durumlarını aşabilmeleri için olumsuzluğa neden olan faktörleri belirleyip nasıl daha iyi motivasyon sağlayabilecekleri üzerine yoğunlaşmaları gerektiği öğretmen tarafından vurgulanmıştır.

Kontrol Grubunda Dokuzuncu Etkinliğin İşleniş Özellikleri

Akademik gelişim alanından "Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir" kazanımı işlenmiştir. Öğrenme stratejileri platformda belirtildiği gibi ezberleme ve bilgiyi hatırlama şeklinde, verimli çalışma teknikleri ise hedef belirleme, zamanı kullanma ile ortamı düzenleme vd. şeklinde anlatılmıştır. Daha sonra gruplar oluşturulup platformda yer alan örnek olaylar ele alınmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler bilgi

kavramının karşılığını yalnızca çalıştıkları veya soru çözdükleri test kitapları olarak anlamlandırdığını, öğrenme stratejileri kavramını ise ders videolarını dinlemek olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bu nedenle tekrar etme, bilgileri ilişkilendirme, özet çıkarma veya not alma gibi stratejilerin önemi vurgulanarak bunları kullanmalarının ders başarılarını artırmalarına daha fazla katkı sunabileceği belirtilmiştir.

4.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgiler Formu", "Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği", "Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği", "Görüşme Formu" ile "Araştırmacı Gözlem Formu" kullanılmıştır.

4.5.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrenciler belirlendikten sonra kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin biyolojik, akademik ve sosyo-kültürel özelliklerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumlulukları üzerinde etkisinin var olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla bazı demografik değişkenler belirlenmiştir. Bu amaçla formda yer alan bilgiler; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul yaşamında sorumluluk durumu, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ve öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler olarak belirlenmiş ve ilgili verileri toplayabilmek için kapalı uçlu sorular düzenlenmiştir. Öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine ilişkin alanyazın taraması yapılarak seçenekler oluşturulmuştur. Öğrenme ortamı üç temel bileşenle karakterize edilmektedir. Bunlar; insan kaynakları (öğretmenler ve öğrenciler), bilişsel koşullar (karşılıklı ilişkiler) ve çevredir (eğitim kurumuna ait binalar, bunların düzenlenmesi, öğrenme-öğretme için metodolojik koşullar) (Andersone, 2017). Öğrenme ortamının özelliklerinden bazıları; öğretmenin yardımsever, akademik ve duygusal açıdan destekleyici olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması (Opdenakker ve Minnaert, 2011), öğrenme ortamıyla ilgili öğrencilerin görüşlerinin alınması, iş birliği temelinde bir etkileşim sağlanması, teknolojik araçların kullanımının özendirilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması, öğrencilere sorumluluk ve fırsatlar verilmesi (Doğanay ve Sarı, 2012), güvenli ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulması (Placklé, Könings, Jacquet, Struyven, Libotton, van

Merriënboer ve Engels, 2014), anlamaya dayalı bir öğretim, akran ile öğretmen desteği, öğrencilerin öğretme-öğrenmenin merkezinde yer alması, öğretmenin yöntem seçimleri, öğretmenin pedagoji ve alan bilgisi (Hyypiä, Sointu, Hirsto ve Valtonen, 2019) şeklindedir. Ayrıca sınıf ortamından çıkarılarak gözlem yapılabilen, günlük yaşamda alışılmadık durumların modellendiği şehir parkı, ticari bir şirket, kamu kurumu veya kütüphane ile çeşitlendirilmiş fiziksel öğrenme ortamları öğrencilerde gerçek yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olur (Andersone, 2017). Benzer şekilde öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine ilişkin de alanyazın taraması yapılarak seçenekler düzenlenmiştir. Kalıcılığı performanstan ve öğrenmeden (etkileşimlerin olduğu) farklı kılan şey, kalıcılığın ek görevler yapmayı yani öğrenme faaliyetinin bir parçası olmayan daha fazla görevleri yerine getirmeyi kapsamasıdır (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon ve Deci, 2004). Öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi nasıl işlediğine yönelik davranışları şeklinde tanımlanabilir. Örneğin, bir metindeki ana düşüncenin altını çizmek, bir dersteki önemli düşüncelerin ana hatlarını tespit etmek, öğrenilen birtakım bilgileri kendi cümleleriyle ifade etmek gibi. Öğrenme stratejilerini kullanarak, öğrenen bilgiyi başarılı bir biçimde işlediği takdirde daha fazla şey öğrenecek ya da daha az başarılı işlerse daha az şey öğrenecektir (Mayer, 1988). Genel olarak ele alınan öğrenme stratejileri; anlamlandırma stratejileri, tekrarlama stratejileri, anlamayı izleme stratejileri, duyuşsal stratejiler ve örgütleme stratejileridir. Anlamlandırma stratejilerinde öğrencinin kendine göre basit tanımlamalar yapması, konuyla ilgili sorular sorarak bunları yanıtlaması ve anahtar kelimeler kullanması öğrenmede kalıcılığı sağlayabilir (Kuzu, Balaman ve Canpolat, 2014). Anlamlandırma stratejilerinin yanı sıra örgütleme stratejilerinin kullanılması da öğrenmede kalıcılığı artırmaktadır (Indarsari ve Utomo, 2022). Örgütleme stratejileri gruplama, düşünceleri veya terimleri bir araya getirme ve alt bölümlere ayırmayı içermektedir. Bunun yanı sıra önemli olan düşünceleri tespit etmeyi ve geniş bir bilgiden ana fikirleri çıkarmayı kapsayabilir. Bu stratejiyi kullanmakta olan bir birey öğrendiği materyali tekrar yapılandırarak anlamlı bir hale getirebilir. Tekrar stratejileri ise bir metni aynı şekliyle tekrar etmek ya da bir listeyi tekrarlamak gibi bilginin uzun süreli belleğe işlenmesini sağlamaktadır. Ayrıca tekrar stratejileri ezberlemek için de kullanılmaktadır (Subaşı, 2000). Tekrarlama stratejisinin kullanılması daha yavaş öğrenenler açısından destekleyicidir. Ayrıca öğrencilerin geri bildirim almaları öğretilenleri doğru anlayıp anlamadıkları açısından oldukça önemlidir (Indarsari ve Utomo, 2022). Formda öğrenme ortamını

etkileyen faktörler; bireysel özelliklerin dikkate alınma durumu, teknolojik araçların (akıllı tahta vb.) kullanım durumu, sınıf dışı ortamların (bahçe, kütüphane vb.) öğretimde kullanım durumu, öğrenci merkezli eğitim uygulamaları şeklinde yer alırken öğrenmede kalıcılık için kullanılacak stratejiler; tekrar stratejileri (tekrar etme, ezberleme vb.), örgütleme stratejileri (altını çizme, özet çıkarma vb.) ve anlamlandırma stratejileri (konuları-kavramları ilişkilendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme vb.) şeklinde yer almıştır. Kişisel bilgiler formu Ek 5'de verilmiştir.

4.5.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği

Psikolojik ve sosyolojik özelliklerin soyut ve doğasına uygun olarak daha niteliksel olması nedeniyle geçmiş dönemlerde araştırmacılarda ölçüme uygun olmadığına yönelik izlenimler uyandırmıştır. Ancak yakın geçmişte psikologlar tarafından matematiksel ve istatistiksel yöntemlerle psikolojik özellikleri ölçmek için çalışmalar başlamıştır. Psikolojik ölçümlerde, bir davranışı tüm boyutlarıyla incelemek mümkün olmadığı için söz konusu nitelikleri değerlendirmek amacıyla sadece dikkatli bir biçimde seçilmiş bir davranışsal boyut ele alınmaktadır (Chadha, 2009). Bu bilgiler kapsamında araştırmada, lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engelleri tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçek geliştirme, sosyal ve beşerî bilimler alanında bilgi elde etmek için kritik bir öneme sahiptir (Morgado, Meireles, Neves, Amaral ve Ferreira, 2017). Ölçek geliştirme sürecinde tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelleri, halen mevcut olan veya geçmişteki bir durumu var olduğu biçimiyle açıklamayı hedefleyen araştırma yaklaşımları olup, araştırmaya konu olan nesne, birey ya da olay kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır. Tıp alanındaki vaka çalışmaları, retrospektif araştırmalar, tarihsel araştırmalar gibi tarama modellerinde önemli olan, herhangi bir değişiklik ile etkileme çabası olmadan var olanı gözlemleyebilmektir (Karasar, 1991). Furr (2011), ölçek geliştirme sürecini yapı ve bağlamın açıklanması, yanıt biçiminin belirlenerek madde havuzunun oluşturulması, katılımcılardan verilerin toplanması ve psikometrik özelliklerin incelenmesi olarak dört aşamada ele almıştır.

4.5.2.1. Ölçek Geliştirme Basamakları

Araştırmacının ele aldığı evrene ait örneklem alanına karar verilmesiyle birlikte ölçek maddeleri belirlenmeye başlar (Cronbach ve Meehl, 1951). Ölçekler tipik olarak tek bir maddede ya da değişkende yakalanamayan bir duyguyu, bir davranışı veya bir eylemi

yakalamak amacıyla kullanılmakta olup (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quiñonez ve Young, 2018) ölçek geliştirme sürecinde teorik, istatistiksel ve yöntembilimsel açıdan oldukça yeterliliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Carpenter, 2017). Ölçekler, doğrudan gözlemlenemeyen gizli kavramları somutlaştırarak açıklamaya çalışmak ve kolay yöntemlerle gözlemlenemeyen teorik değişkenlerin düzeylerini ortaya çıkararak birleşik bir puanda ifade etmek için kullanılır (DeVellis, 2012). Bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği, etkili, yetkin bir çalışmanın merkezinde yer almaktadır (Thanasegaran, 2009). Geçerlik, ölçülmek istenen özelliği maddelerin ölçebilme düzeyi olarak tanımlanmakta olup (Ayre ve Scally, 2014), iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç geçerlik, nedensel bir ilişkide ulaşılan sonucun gerçekten bilinen nedenlerle açıklanabilmesi iken, dış geçerlik örnek bir grup ile araştırma şartları içerisinde ulaşılan bir sonucun gerçek yaşama ve evrene genellenebilirliğidir (Karasar, 1991). Güvenirlik ise ölçümlerin hatasız olma derecesidir (Thanasegaran, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için SPSS 26 paket programı (normallik testlerine yönelik) ve JASP (AFA ve DFA'ya yönelik) programı kullanılarak analizler yapılmıştır.

Araştırmalarda ilk yapılması gereken ölçülmek istenilenin niteliklerine uygun olan ölçüm şeklini belirlemektir (Tavşancıl, 2018). Bir ölçme işlemi sonucunda elde edilen ölçümlerin taşıdığı anlam, ölçme işlemine konu olan değişkenlere ve bu değişkenlerin ölçülmesinde kullanılmış olan koşullara bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılığı açıklamak için ölçme işlemlerinde ölçek kavramından faydalanılmaktadır. Ölçekler; sınıflama, sıralama, eşit aralıklı, eşit oranlı olmak üzere ölçümlerin sunmuş olduğu bilgi düzeyi ve ölçme sonuçları üzerinde yapılabilecek matematiksel ve istatistiksel işlemler açısından dört grupta ele alınmaktadır. Eşit aralıklı ölçekler, izafi bir sıfır noktasının bulunduğu ve birimler arasındaki uzaklığın eşit olduğu ölçek türüdür (Güler, İlhan ve Teker, 2018). Ölçeğin bütün noktaları arasındaki farkın eşit olarak kabul edilmesiyle, eşit aralıkları ölçekler diğer ölçeklere dönüştürülebilmekte ve puanları karşılaştırılabilmektedir (Kline, 2015). Buna göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin eşit aralıklı ve beşli Likert tipinde olması uygun görülmüştür. Likert ölçekleri, sosyal bilimler ile eğitim araştırmalarının en temel ve oldukça sık kullanılan psikometrik araçlardan biri olarak (Joshi, Kale, Chandel ve Pal, 2015) doğası gereği sadece tek bir özelliği ölçmektedir (Bertram, 2007). Ayrıca ölçülmek istenilen özelliği tek tek puanlamakta, toplam bir puan elde

edilmesine olanak sağlamaktadır (Bayat, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda, çalışmada ölçeğin derecelendirmesi "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

Ölçüm şekli belirlendikten sonra öğrenme sürecinde duyuşsal ve bilişsel engellerle ilgili alanyazın taraması yapılarak bazı kaynaklara ulaşılmıştır: (Ambrose ve Lovett, 2014; Armour, 2012; Barbalet, 2001; Barling, Zacharatos ve Hepburn, 1999; Beard, Clegg ve Smith, 2007; Chew ve Cerbin, 2021; Cox, 2011; Demirbaş ve Yağbasan, 2004; Dennett, 1995; Fiorella ve Mayer, 2015; Flavell, 1979; Gilbert, Driver-Linn ve Wilson, 2002; Goleman, 1996; Goleman, 2020; Gömleksiz ve Kan, 2012; Grieves, McMillan ve Wilding, 2006; Harrison ve Treagust, 1996; Hofer ve Pintrich, 1997; Hogan ve Thomas, 2001; Horvat ve Tement, 2020; İdris, 2018; Kardash ve Scholes, 1996; Lenz ve Scanlon, 1998; Mattley, 2002; Mok, Fan ve Rang, 2007; Morehead, Rhodes ve DeLozier, 2016; Oya ve Otrar, 2010; Schutz ve DeCuir, 2002; Pérez, Cortés, Ramos ve Coronado, 2010; Perghel ve Psychogios, 2013; Pollak, 2003; Pugh, 2008; Rao ve Sachs, 1999; Rennie ve Punch, 1991; White ve Mitchell, 1994; Schutz ve Lanehart, 2002; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Zimmerman, 2002). Ulaşılan kaynaklara göre öğrenmede duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin göstergeler ve özellikleri tanımlanmıştır. Goleman'ın (2020) sekiz başlıkta ele aldığı temel duygular olan öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, sürpriz, iğrenme ve utanç duygusuna yönelik 36 madde; Chew ve Cerbin'in (2021) dokuz başlıkta ele aldığı öğrenmede bilişsel engeller olan öğrencinin zihinsel durumu, üst biliş ve öz düzenleme, öğrenci korkusu ve güvensizlik, hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği, kavram yanılgıları, etkisiz öğrenme stratejileri, öğrenilenlerin transferi, seçici dikkatin sınırlılıkları, zihinsel çaba ve çalışan belleğin sınırlılıklarına yönelik 36 madde yazılarak toplam 72 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Ölçek maddelerine ve her bir maddenin alanyazınla ilişkisini gösteren bilgilere Tablo 4.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Maddeleri

No	Alanyazın İlişkisi	Maddeler
1	Zevk	Sürekli sınıf ortamında olmak öğrenmeyi sıkıcı hale getirir.
2	Zevk	Okul öğrenmek için cazip bir yer değildir.
3	Sürpriz	Öğretmenlerin anlattıklarının çoğu ilgimi çekmez.
4	Korku	Ne kadar çalışsam da başarılı olamayacağıma inanırım.
5	Korku	Geleceğe dair akademik bir hedefim yoktur.
6	Üzüntü	Yeni bir konuyu öğrenirken kendimi mutsuz ve üzgün hissederim.
7	Utanç	Arkadaşlarımın benden hep daha başarılı olduklarına inanırım.
8	Zevk	Okulda öğrendiklerimin hayatımda hiçbir işime yaramayacağına inanırım.
9	Utanç	Anlamadığım konuları öğretmenlerime tekrar sormaya utanırım.
10	Utanç	Arkadaşlarımın benimle alay etme düşüncesi sınıfta anlamadıklarımla ilgili soru sormamı engeller.
11	Öfke	Öğrenmek için çabaladığım bir konuyu öğrenemediğimde çok öfkelenirim.
12	Üzüntü	Bana göre okul öğrencilerin öğrenmeye zorlandıkları ve mutsuz oldukları bir yerdir.
13	Korku	Yalnızca derslerden geçmek zorunda olduğum için öğrenirim.
14	Zevk	Gelecekte bir mesleğim olacağına inanmadığım için öğrenmekten zevk almam.
15	Korku	Öğrenmek zorunda olduğum her şey (ders/konu) beni kaygılandırır.
16	Utanç	İçimdeki bir ses bana öğrenmek için hep yetersiz olduğumu söyler.
17	Utanç	Ailem benim hiçbir şey başaramayacağıma inanır.
18	Üzüntü	Öğrenirken yaşadığım zorluklarla ilgili hiçbir duygumu ailem önemsemez.
19	Üzüntü	Okulda/sınıfta öğretmenler tarafından önemsenmediğime olan inancım öğrenme isteğimi azaltır.
20	İğrenme	Bazı duygusal problemlerim nedeniyle bir dersi/konuyu öğrenmeye yoğunlaşamam.
21	Utanç	Öğretmenlerim, çekingen karakterim yüzünden öğrenirken zorlandığımı, aileme söylerler.
22	Üzüntü	Yaşamımdaki çözemediğim sorunlar öğrenmeye yönelik motivasyonumu azaltır.
23	Korku	Baskıcı bir öğretmen, öğrenirken korkmama ve kaygılanmama neden olur.
24	Utanç	Bir konuyu öğrenemediğimde kendimi çok çaresiz hissederim.
25	Üzüntü	Öğrenirken zorlandığımda kendime çok acırım.
26	Zevk	Maddi imkanlarımın yetersizliği öğrenmeye duyduğum heyecanımı azaltır.
27	Korku	İçimdeki başarısızlık korkusu öğrenmeye olan merakımı ve ilgimi azaltır.
28	Utanç	Öğrenemediğim her konu için kendimi suçlarım.
29	İğrenme	Maddi imkanlarım yüksek olduğu için öğrenmeyi gereksiz bulurum.
30	Utanç	Bir dersi/konuyu öğrenemediğimde diğer insanların beni aşağılayacağını düşünürüm.
31	İğrenme	Sahip olduğum arkadaş çevresi beni bir dersi/konuyu öğrenmenin gereksiz olduğuna inandırır.
32	Korku	Öğrenmeyle ilgili korkularımın anlaşılmaması için derslere karşı ilgisizmiş gibi davranırım.
33	Sevgi	Teknolojik araçlarla (telefon, bilgisayar vb.) vakit geçirme isteğim öğrenmeye duyduğum ihtiyacı azaltır.
34	Korku	Eleştirilmekten korktuğum için öğrenemediğim konuları kimseye soramam.
35	Zevk	Bana göre öğrenmek zevkli bir eylem değildir.
36	Sevgi	Yaşadığım çevrede bilgili insanların bir değeri yoktur.
37	Zihin yapısı	Hatalarım ve eksiklerimle yüzleşmemek için öğrenmekten kaçınırım.
38	Seçici dikkat	Bir dersi/konuyu öğrenirken zor konsantre olurum, ama dikkatim kolay dağılır.
39	Zihin yapısı	Öğretmen konuyu seviyeme göre işlemediğinde zihinsel olarak dersten koparım.
40	Bilgi transferi	Bir konuyu diğer konu ya da konularla ilişkilendirmekte zorlanırım.

Tablo 4.9. (devam) Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Maddeleri

41	Yetersiz ön bilgi	Bir dersle/konuyla ilgili yeterli ön bilgilerim olmadığında öğrenmekte zorlanırım.
42	Üst biliş	Soyut konuları kavramakta çok zorlanırım.
43	Etkisiz öğrenme stratejisi	Öğrendiğim yeni bilgileri çok tekrar etmezsem zihnimde tutamam.
44	Zihinsel çaba	Öğrendiğim bilgileri kısa sürede unuturum.
45	Seçici dikkat	İlgimi çekmeyen konular dikkatimi de çekmez.
46	Zihinsel çaba	Öğreneceğim dersin/konunun gerektirdiği şekilde düşünmekte zorlanırım.
47	Üst biliş	Daha iyi nasıl öğrenebileceğimle ilgili zihinsel bir plan oluşturamam.
48	Etkisiz öğrenme stratejisi	Tekrar etme, not alma, özetleme gibi öğrenme stratejilerini etkili kullanamam.
49	Üst Biliş	Konuları önem sırasına ve önceliklerime göre sıralamakta zorlanırım.
50	Etkisiz öğrenme stratejisi	Kaynaklardaki bilgilerin açıklayıcı görselleri olmadığında öğrenmekte zorlanırım.
51	Seçici dikkat	Hangi bilginin benim için önemli ve değerli olduğunu ayırt edemem.
52	Üst biliş	Dinlediğim bir konuyu kendi cümlelerimle ifade etmekte zorlanırım.
53	Yetersiz önbilgi	Akademik olarak başarılı olamamamın nedeni temelimin zayıf olmasıdır.
54	Yanlış fikirler	Yanlış bir bilginin doğrusunu öğrensem de yanlışı hatırlamaya devam ederim.
55	Üst biliş	Sınav esnasında öğrendiğim bilgilerin çoğunu birbiriyle karıştırır sınavdan sonra da hemen unuturum.
56	Yanlış fikirler	Bir dersi/konuyu öğrenmeyi bahaneler bularak sürekli ertelerim.
57	Korku-güvensiz	Zor konularla baş etmede akademik becerilerim zayıftır.
58	Etkisiz öğrenme stratejisi	Derslere hazırlıklı gitmek gibi bir alışkanlığa sahip değilim.
59	Bilgi transferi	Öğrendiğim bilgi ve becerileri gerekli olduğunda doğru bir şekilde kullanamam.
60	Bilgi transferi	Öğrendiğim bir çözüm yöntemini başka bir soruyu çözerken kullanmakta zorlanırım.
61	Bilgi transferi	Öğrendiğim bilgileri ödevlerimi yaparken kullanmakta güçlük çekerim.
62	Seçici dikkat	Derse başladıktan bir süre sonra kendimi başka şeyler düşünürken bulurum.
63	Korku-güvensiz	Zor bir konu öğretmenin sert tavrıyla birleştiğinde onu öğrenmekte zorlanırım.
64	Etkisiz öğrenme stratejisi	Öğrendiğim bilgilerin kalıcı olması için zihnimi zorlamam.
65	Yanlış fikir	Bir bilgiyi karmaşık olarak algıladıysam onu öğrenmem oldukça güçtür.
66	Bilgi transferi	Öğrendiğim bir bilgiyi grafik, tablo, şekil üzerinde yorumlamakta güçlük çekerim
67	Seçici dikkat	Dikkatimi bir konudan diğerine hızlı bir şekilde yoğunlaştıramam.
68	Korku-güvensiz	Öğrenmekte zorlandığım her konu akademik öz güvenimi zedeler.
69	Zihinsel çaba	Konuların güçlük derecesine göre zamanımı doğru planlayarak çalışamam.
70	Seçici dikkat	Okuduğum bir metindeki benzer ve zıt düşünceleri ayırt etmekte zorlanırım.
71	Etkisiz öğrenme stratejisi	Öğrendiğim bir konuyla ilgili kendi kendime sorular oluşturup cevaplayamam.
72	Üst biliş	Öğrenmeyle ilgili sorumluluklarımı yerine getirmede zihinsel bir disipline sahip değilim.

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi ölçeğin taslağında alanyazından belirlenen 17 kavramla ilgili toplam 72 madde yer almaktadır.

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracında yer alan maddelerin içeriği ne ölçüde kapsadığını veya örneklendirdiğini ifade etmektedir. Madde değerlendirmesi açısından kapsam geçerliğinin

temsil edilebilirlik, açıklık, faktör yapısı ve kapsamlılık olmak üzere dört ölçütü bulunmaktadır. Ancak kapsam geçerliği çalışmalarında uzmanların dönütlerinin öznel olması nedeniyle var olabilecek yanlılığa dikkat edilmesi gerekir (Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003). Görünüş geçerliliği ise bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi ne ölçüde ölçtüğüne yönelik görünümüdür. Ölçek maddelerinin, ölçmeyi hedeflediği şeyi ölçüyor göründüğüne yönelik çoğunluğun hemfikir olması durumunda, ölçme aracının güçlü bir görünüş geçerliliğine sahip olduğu ifade edilebilir (Johnson, 2021). Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla Yozgat Bozok Üniversitesinden bir eğitim bilimleri uzmanından, ayrıca bir program geliştirme uzmanı ile rehber öğretmenden görüş alınmış, maddelerin duygu türleriyle (Goleman, 2020) ve bilişsel engellerle (Chew ve Cerbin, 2021) olan bağı incelenmiştir. Buna göre duygu türleri ve bilişsel engellerle olan bağı güçlendirmek ve temsil edilebilirliği artırmak amacıyla üç madde (23, 29 ve 52. maddeler) daha açıklayıcı hale getirilmiştir. Ayrıca dil geçerliğini sağlamaya yönelik bir Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurularak maddelerin ifade biçimleri incelenmiştir.

Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin geliştirilmesine yönelik çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Kahramanmaraş, Malatya, Tokat, İstanbul, Adana ve Nevşehir illerinin farklı okul türlerinde (Anadolu Lisesi, Proje Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) öğrenim görmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme, belirli bir evreni temsil ettiğine inanılan veya araştırmacının amacına ilişkin zengin durumlardan meydana gelen örneklem seçimini ifade etmekle birlikte yargısal, kararlı örnekleme olarak da bilinmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde bireylerin farklılığının maksimum seviyede temsil edilmesi için küçük bir örneklemde çalışılmaktadır. Buradaki amaç farklılık gösteren bireylerin farklı ya da benzer olan yönlerini ortaya koyabilmektir (Çetin, İlhan ve Şahin, 2021). Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmacının kurumlarda çalışan öğretmenler ile ulaşılabilirlik açısından iletişim kurabilme, pratikliği ve hızı sağlayabilme gibi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) koşullara bağlı olarak kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, ölçek geliştirme basamaklarına uygun olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 528 lise öğrencisi ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 317 lise öğrencisinden meydana gelmiştir.

Değişken sayısının beş katı olması gereken örneklem sayısında, faktörlerin güçlü ve belirgin olması halinde 100 ila 200 aralığında bulunan örneklem büyüklüğü yeterli görüldüğünden (Büyüköztürk, 2002) çalışma grubunun yeterli büyüklükte olduğu kabul edilmiştir. AFA ve DFA aşamalarına yönelik lise öğrencilerinin demografik özellikleriyle ilgili bilgilere Tablo 4.10 ve 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.10. AFA Örnekleminde Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	**Gruplar**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	312	%59.1
	Erkek	216	%40.9
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	104	%19.7
	10. Sınıf	98	%18.6
	11. Sınıf	151	%28.6
	12. Sınıf	175	%33.1
Okul Türü	Anadolu Lisesi	174	%33
	Proje Anadolu Lisesi	103	%19.5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	92	%17.4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	89	%16.9
	Fen Lisesi	70	%13.3

Tablo 4.10 incelendiğinde, AFA verilerine yönelik örneklemde yer alan lise öğrencilerinin çoğunu kadın öğrencilerin oluşturduğu, 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sayısının en fazla olduğu ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısının en fazla olduğu görülmektedir. DFA örnekleminde yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. DFA Örnekleminde Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	**Gruplar**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	182	%57.4
	Erkek	135	%42.6
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	57	%18
	10. Sınıf	71	%22.4
	11. Sınıf	96	%30.3
	12. Sınıf	93	%29.3
Okul Türü	Anadolu Lisesi	136	%42.9
	Proje Anadolu Lisesi	121	%38.2
	Sosyal Bilimler Lisesi	60	%18.9

Tablo 4.11 incelendiğinde, DFA verilerine yönelik örneklemde yer alan lise öğrencilerinin çoğunu kadın öğrencilerin oluşturduğu, 11. sınıftaki öğrenci sayısının ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısının en fazla olduğu görülmektedir.

4.5.2.2. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin yapı geçerliğini değerlendirmek üzere verilerin normalliğini test etmeye ilişkin analizler yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak kayıp değer analizi yapılmış ve herhangi bir kayıp veri tespit edilmemiştir. Daha sonra verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup, çarpıklık değerinin en yüksek 1.27 olduğu; basıklık değerinin ise en yüksek 1.32 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ile basıklık değerlerinin -1.5 ila +1.5 arasında olması normal dağılım olarak değerlendirilmekte (Tabachnick ve Fidell, 2020) ve normalden aşırı bir biçimde puanların sapma göstermediği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020) şeklinde yorumlanmaktadır.

Veriler üzerinde uç değer analizi yapılmıştır. Uç değerler, elde edilen sonuçların büyük çoğunluğunun çok küçük veya çok büyük olmaları nedeniyle şüpheli olan ölçümlerdir. Verilerin bu şekilde problemli olması araştırmanın konusundan (zihinsel bir süreç veya yetenek gibi) kaynaklanmayabilir. Böyle bir durumda uç değerleri tespit etmenin en yaygın yöntemi, z puanlarına dayalı bir ölçüt kullanmaktır (Cousineau ve Chartier, 2010). Örneklemin normal dağılması durumunda 3 civarındaki z puanları potansiyel aykırı değerler olarak değerlendirilebilir (Steve, 2009). Çalışmada tek değişkenli uç değerlere yönelik maddeler z puanlarına dönüştürülmüş ve ±3 aralığının üzerinde olan bir verinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çok değişkenli uç değerler, iki ya da daha fazla sayıda değişkene ilişkin puanların olağan dışı kombinasyonlarıdır. Çok yönlü uç değerlere yönelik geçerli olan ölçüt, $p<.001$ düzeyinde ve anlamlı Mahalanobis uzaklığı değeridir. Mahalanobis uzaklığı, bir deneğin diğer deneklerin merkeziyle olan uzaklığını ortaya koymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2020). Kısacası Mahalanobis uzaklığıyla bir gözlemin uzak bir gözlem olup olmadığı belirlenebilir (Alpar, 2021). Bu kapsamda çalışmanın verilerine yönelik yapılan çok yönlü uç değer analizi sonucunda $p<.001$ düzeyinde ve anlamlı olan Mahalanobis uzaklığı değeri 114.84 olarak hesaplanmıştır. Veri setinden bu değer aralığının üzerinde olan 45 veri çıkartılarak 483 veri ile analiz sürdürülmüştür.

Yapı geçerliği, ölçme aracının ölçülmeye çalışılan teorik psiko-sosyal yapıyla ne kadar korelasyon gösterdiğiyle ilgilidir. Yani bir ölçeğin ölçülmek için uğraşılan olguyu ne kadar ölçtüğünü belirlemeye yöneliktir (Acemoğlu ve Aktürk, 2012). Yapı geçerliğini değerlendirme yöntemleri kapsamında iç tutarlık analizi, yapısal eşitlik modellemesi, benzer

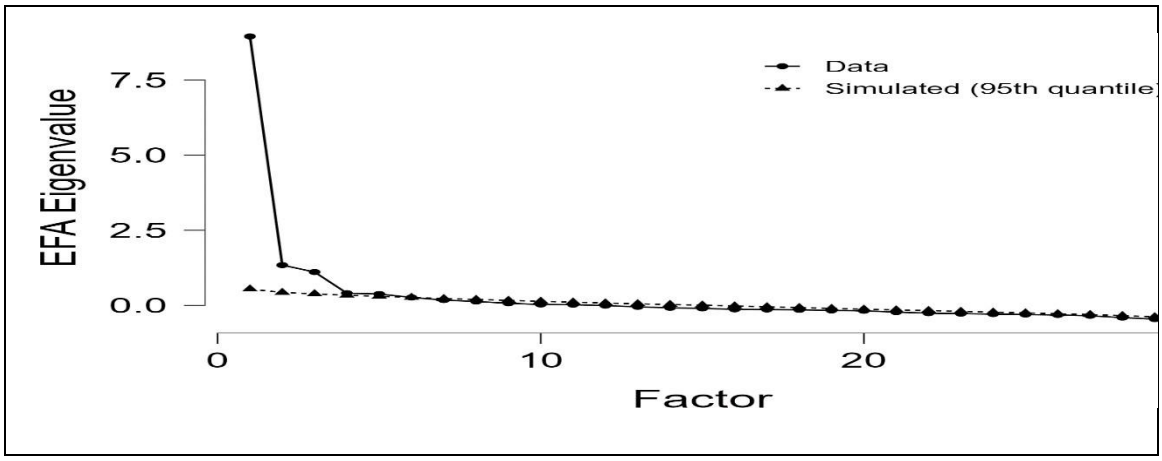
ölçek geçerliği ve sağlama geçerliği gibi bazı yöntemler yer almaktadır (Tavşancıl, 2018). Bu çalışmada yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla iç tutarlığı değerlendirmeye yönelik analizler yapılmış ve 72 maddeden meydana gelen ölçeğin korelasyon katsayıları yorumlanmıştır. Korelasyon, bir değişkenin değeri arttıkça diğer değişkenin değerinin de arttığı ya da bir değişkenin değeri arttıkça diğer değişkenin değerinin azaldığı yani değişkenler arasındaki ilişkinin bir ölçüsüdür. Korelasyon katsayıları, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü tanımlamaktadır (Schober, Boer ve Schwarte, 2018). Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması ise mükemmel negatif bir ilişkiyi göstermektedir. Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak; 0.30 ile 0.00 arasındaysa düşük düzeyde, 0.70 ile 0.30 arasındaysa orta düzeyde ve 0.70 ile 1.00 arasındaysa yüksek düzeyde bir ilişki göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Buna göre taslak ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları incelenmiş ve korelasyon değeri 0.30'un altında olan madde bulunmadığı tespit edilmiştir.

4.5.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör, bir dizi değişken arasındaki ilişkilerin yoğunlaştırılmış ifadesi olan boyut ya da yapı olarak tanımlanabilir. Faktör analizi, insanların yetenek alanlarıyla ilgili olarak ilk kez Spearman (1904) tarafından geliştirilmiştir. Faktör analizi, karmaşık veri kümelerini basitleştirmek amacıyla bazı istatistiksel tekniklerden meydana gelmektedir. Sosyal bilimler alanında faktör analizi genel olarak değişkenler arasındaki korelasyonlara uygulanmaktadır (Kline, 1994). AFA, psikoloji alanında kuramların ve ölçümlerin geliştirilmesinde ve doğrulanmasında temel bir araç olan çok değişkenli istatistiksel bir yöntemdir (Watkins, 2018). AFA'da bir grup gözlenen değişken arasındaki korelasyon tanımlanarak ilgili faktöre dönüşmektedir (Hadi, Abdullah ve Sentosa, 2016). AFA'da amaç ana yapıları veya boyutları keşfetmektir (Kline, 1994). Ancak tüm veri yapıları için faktör analizi uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Spherecity (BTS) katsayısıyla incelenebilir (Çakır, 2014). KMO, değişkenlerin faktör analizine uygunluğunu belirlemede yani değişkenler arasındaki korelasyonları tümel olarak derecelendirmede kullanılan bir ölçüdür (Alpar, 2021, 279). KMO değeri 0 ila 1 arasında değişmektedir (Field, 2009). KMO=1 olması her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından hatasız, mükemmel bir şekilde kestirildiği anlamına gelmekte ve KMO değeri 0.60'ın üzerindeyse çoğunlukla yeterli kabul edilmektedir (Alpar, 2021). Bartlett testinin varsayımları, örneklemin normal dağılım göstermesi ve grupların bağımsız olmasıdır (Kuş

ve Keskin, 2008). Bu bilgiler doğrultusunda çalışmada hesaplanan KMO= .937 (p<.00) değeri uygulamanın yapıldığı örneklemin AFA için uygunluğunu, BTS (x^2= 722.544, p<.001) sonucu ise ölçek maddelerinin faktör yapılarına ayrışabileceğini göstermiştir.

AFA sürekli birlikte hareket eden gözlemlenen değişken gruplarını yakalamaktadır. Bu esnada, gözlemlenen değişkenlerin tutarlı hareketleri, faktör çıkarma ve faktör döndürme aracılığıyla tanımlanmaktadır (Hadi, Abdullah ve Sentosa, 2016). Faktör çıkarmanın amacı, maddeler arasındaki ortak varyansı doğru bir şekilde açıklamak için gereken gizli faktörlerin sayısını belirlemektir. Faktör analizinde, faktörlerin çıkarılmasına yönelik ortak faktör yöntemi ve temel bileşenler yöntemi olmak üzere iki temel yöntem yer almaktadır. Ortak faktör yönteminin amacı, maddeler arasındaki korelasyonları açıklamak için gerektiği kadar çok gizli değişkeni (faktör) ortaya çıkarmaktır (Reise, Waller ve Comrey, 2000). Ortak faktör analizi, bazı faktörleştirme yöntemlerini kapsamakta olup bunlardan birini temel eksen faktörleştirme oluşturmaktadır. Temel eksen faktörleştirme yönteminde korelasyon matrisinin köşegen elemanlarında ilk ortak varyans kestirimi olarak, ilgili olan değişken bağımlı, diğer değişkenler bağımsız değişkenler olacak şekilde hesaplanılan R^2 'leri dikkate alınabildiği gibi en büyük korelasyon katsayıları da dikkate alınabilmektedir (Alpar, 2021). Bu yöntem AFA'da fazla kullanılmakla birlikte düşük olan faktörler açısından da faydalı olmaktadır (Winter ve Dodou, 2011). Bu bağlamda ölçekte "temel eksen faktörleştirme" sonucunda, herhangi bir maddeyle faktörleşmeyen, birden fazla faktöre yüklenen, faktör yükleri .45'den küçük olan 43 madde aşama aşama faktör analizi yenilerek çıkarılmıştır. Faktör yüklerinin .45 ve üzerindeki değeri iyi bir ölçü olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2018). Faktör sayısının 3 olarak belirlenmesinin ardından, varimax nispeten hızlı bir yöntem olmasına rağmen basit yapıyı sağlamak için eğik döndürme (oblique) yöntemlerinden promax kullanılmıştır. Promax, faktör analizinde sonuçlar açısından daha olumludur (Hendrickson ve White, 1964). Bu konuda yapılan araştırmalar promax'ın varimax'dan daha iyi bir biçimde orthogonal faktörleri dahi ortaya çıkardığını göstermiştir (Cattel, 1993). Ölçek maddelerinin faktör sayısıyla ilgili çizgi grafiğine Şekil 4.1'de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği çizgi grafiği

Şekil 4.1'de görüldüğü gibi birinci faktörün %19.3, ikinci faktörün %12.9, üçüncü faktörün %8.5 şeklinde toplam varyansa katkı sağladığı ve üç faktörde yer alan maddelerin toplam varyansı %40.7 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde %40 ila %60 arasındaki bir oran açıklanan varyans için yeterli kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988). Döndürme sonrasında öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğine ait faktörler ve madde yük değerlerine Tablo 4.12'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Üç Faktörlü Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeğine Ait Faktör Yükleri

Maddeler	**Faktör 1**	**Faktör 2**	**Faktör 3**
bilişsel71	0.78		
bilişsel49	0.67		
bilişsel70	0.64		
bilişsel69	0.62		
bilişsel47	0.62		
bilişsel51	0.62		
bilişsel72	0.60		
bilişsel52	0.58		
bilişsel61	0.57		
bilişsel66	0.54		
bilişsel59	0.53		
bilişsel60	0.52		
bilişsel67	0.50		
bilişsel64	0.50		
bilişsel48	0.49		
duyuşsal2		0.73	
duyuşsal3		0.69	
duyuşsal5		0.61	
duyuşsal12		0.61	
duyuşsal13		0.59	
duyuşsal8		0.59	
duyuşsal14		0.58	
duyuşsal6		0.53	
duyuşsal35		0.53	

Tablo 4.12. (devam) Üç Faktörlü Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeğine Ait Faktör Yükleri

duyuşsal28	0.71
duyuşsal24	0.70
duyuşsal25	0.69
duyuşsal27	0.68
duyuşsal30	0.55

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi AFA sonucunda ölçeğin geneli için madde faktör yükleri 0.49 ila 0.78 değerleri arasındadır. Pozitif veya negatif olmasına bakılmaksızın faktör yükleri 0.60 ve üzerindeyse yüksek, 0.30 ve üzerindeyse orta düzeyde yüksek olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994, 6). Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.49 ile 0.78 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.53 ila 0.73 arasında; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.55 ila 0.71 arasındadır. Buna göre ölçeğin faktör yüklerinin orta düzeyde yüksek ve yüksek değerler aralığında olduğu belirlenmiştir. Faktörlerdeki madde sayılarına ve Cronbach alpha değerlerine Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Faktörlerin Madde Sayıları ile Cronbach Alpha Değerleri

Faktörler	Madde Sayıları	Cronbach Alpha Değeri
Birinci faktör	15	.90
İkinci faktör	9	.86
Üçüncü faktör	5	.80
Ölçeğin Toplamı	29	.92

Tablo 4.13'te görüldüğü faktörlerin madde sayıları 5 ila 15 arasında olup toplam 29 madde bulunmaktadır. Cronbach alpha katsayıları ise .80 ila .92 arasındadır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek puanlarının güvenirliği bakımından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Buna göre ölçeğin faktörlerine ve toplamına ait güvenirlik katsayıları yeterli düzeydedir. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin AFA sonucunda kalan 29 maddesine ve alanyazınla ilişkisine (Chew ve Cerbin, 2021; Goleman, 2020;) Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. AFA Sonucunda Kalan Maddeler ve Alanyazın İlişkisi

No	Alanyazın ilişkisi	Maddeler
1	Etkisiz öğrenme stratejisi	Öğrendiğim bir konuyla ilgili kendi kendime sorular oluşturup cevaplayamam.
2	Üst Biliş	Konuları önem sırasına ve önceliklerime göre sıralamakta zorlanırım.
3	Seçici dikkat	Okuduğum bir metindeki benzer ve zıt düşünceleri ayırt etmekte zorlanırım.
4	Zihinsel çaba	Konuların güçlük derecesine göre zamanımı doğru planlayarak çalışamam.
5	Üst biliş	Daha iyi nasıl öğrenebileceğimle ilgili zihinsel bir plan oluşturamam.

Tablo 4.14. (devam) AFA Sonucunda Kalan Maddeler ve Alanyazın İlişkisi

6	Seçici dikkat	Hangi bilginin benim için önemli ve değerli olduğunu ayırt edemem
7	Üst biliş	Öğrenmeyle ilgili sorumluluklarımı yerine getirmede zihinsel bir disipline sahip değilim.
8	Üst biliş	Dinlediğim bir konuyu kendi cümlelerimle ifade etmekte zorlanırım.
9	Bilgi transferi	Öğrendiğim bilgileri ödevlerimi yaparken kullanmakta güçlük çekerim.
10	Bilgi transferi	Öğrendiğim bir bilgiyi grafik, tablo, şekil üzerinde yorumlamakta güçlük çekerim.
11	Bilgi transferi	Öğrendiğim bilgi ve becerileri gerekli olduğunda doğru bir şekilde kullanamam.
12	Bilgi transferi	Öğrendiğim bir çözüm yöntemini başka bir soruyu çözerken kullanmakta zorlanırım.
13	Seçici dikkat	Dikkatimi bir konudan diğerine hızlı bir şekilde yoğunlaştıramam.
14	Etkisiz öğrenme stratejisi	Öğrendiğim bilgilerin kalıcı olması için zihnimi zorlamam.
15	Etkisiz öğrenme stratejisi	Tekrar etme, not alma, özetleme gibi öğrenme stratejilerini etkili kullanamam.
16	Zevk	Okul öğrenmek için cazip bir yer değildir.
17	Sürpriz	Öğretmenlerin anlattıklarının çoğu ilgimi çekmez.
18	Korku	Geleceğe dair akademik bir hedefim yoktur.
19	Üzüntü	Bana göre okul öğrencilerin öğrenmeye zorlandıkları ve mutsuz oldukları bir yerdir.
20	Korku	Yalnızca derslerden geçmek zorunda olduğum için öğrenirim.
21	Zevk	Okulda öğrendiklerimin hayatımda hiçbir işime yaramayacağına inanırım.
22	Zevk	Gelecekte bir mesleğim olacağına inanmadığım için öğrenmekten zevk almam.
23	Üzüntü	Yeni bir konuyu öğrenirken kendimi mutsuz ve üzgün hissederim.
24	Zevk	Bana göre öğrenmek zevkli bir eylem değildir.
25	Utanç	Öğrenemediğim her konu için kendimi suçlarım.
26	Utanç	Bir konuyu öğrenemediğimde kendimi çok çaresiz hissederim.
27	Üzüntü	Öğrenirken zorlandığımda kendime çok acırım.
28	Korku	İçimdeki başarısızlık korkusu öğrenmeye olan merakımı ve ilgimi azaltır.
29	Utanç	Bir dersi/konuyu öğrenemediğimde diğer insanların beni aşağılayacağını düşünürüm.

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi birinci faktörde yer alan dört madde üst bilişle, dört madde bilgi transferiyle, üç madde etkisiz öğrenme stratejisiyle, üç madde seçici dikkatle ve bir madde zihinsel çabayla ilgilidir. İkinci faktörde yer alan dört madde zevk ile, iki madde korku ile, iki madde üzüntü ile ve bir madde sürpriz ile ilgilidir. Üçüncü faktörde yer alan üç madde utanç ile, bir madde üzüntü ile ve bir madde korku ile ilgilidir.

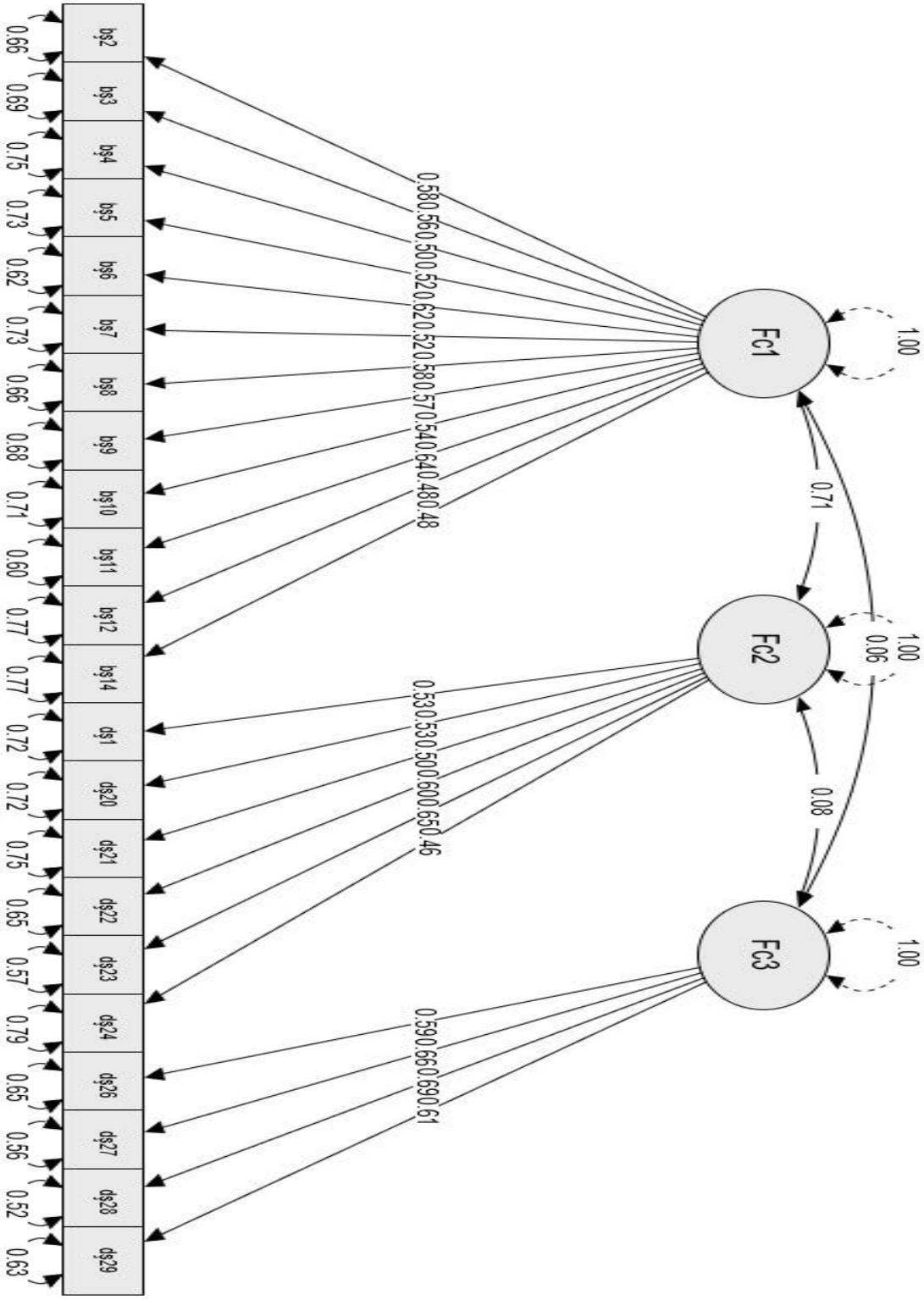
4.5.2.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde bir yapının doğrulanmasına yönelik kullanılan analitik bir araçtır (Brown, 2015, 2). Sosyal alan çalışmaları kapsamında yeni veya mevcut ölçmelerdeki psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve bir yapının doğrulanması gibi çeşitli amaçlar için kullanılmaktadır (Harrington, 2009). Ölçek geliştirme sürecinde ölçme aracının var olan yapısını inceleyerek faktörlerin sayısını ve madde-faktör ilişkileri modelini

doğrulamaktadır. DFA'nın sonuçları kuramsal yapıların yakınsak ve ıraksak geçerliğine ilişkin ikna edici kanıtlar ortaya koyabilmektedir (Brown, 2015). DFA'da modellerin analiz yapılmadan önce belirlenmesine bağlı olarak yalnızca bir özel parametre tahmin dizisi yer almaktadır ve modele bağlı olarak hata korelasyonlarının hesaplanmasına olanak sağlamaktadır (Kline, 2019). Kısacası birtakım değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş boyutlar/yapılar/faktörler üzerinde ağırlıklı yer alabileceği fikri DFA yapılarak test edilmektedir (Alpar, 2021).

4.5.2.4.1. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Birinci düzey ölçüm modeliyle bir ölçeğin alt boyutlarına ait olan gizil değişkenlerin bağlı oldukları alt boyutlara olan etkileri hesaplanarak, alt boyutların geçerliği ve yapısal açıdan güvenirliği tespit edilmektedir (Demiray Özden, 2019). Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğine yönelik birinci düzey DFA analizi yapılmış ve DFA modeli ile madde-faktör bağlantılarına Şekil 4.2'de yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Modeli

Şekil 4.2. incelendiğinde, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği için yapılan birinci düzey DFA neticesinde; birinci boyutta bulunan 1, 13 ve 15. maddeler, ikinci boyutta bulunan 16, 17 ve 19. maddeler ile üçüncü boyutta bulunan 25. maddeler .40'ın altında faktör yüküne sahip olmaları nedeniyle modelden çıkarılmıştır. Faktör yükleri için sınır değer .30' a kadar indirilebilmekle birlikte faktör yüklerinin .45 ya da daha üzerinde olması iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2016). Birinci düzey DFA analizi sonucunda öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin 22 madde ve üç boyuttan meydana geldiği görülmektedir. Ölçeğin üç boyuttan meydana gelen faktör yükleri aralığı birinci faktör için .48-.64; ikinci faktör için .46-.60 ve üçüncü faktör için .59-.69 şeklindedir. Buna göre faktör yüklerinin iyi bir ölçü olarak kabul edilen (.45 ve üzeri) değer aralıklarında olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği ölçüm modelinin hesaplanan uyum indeksleri Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Birinci Düzey Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri

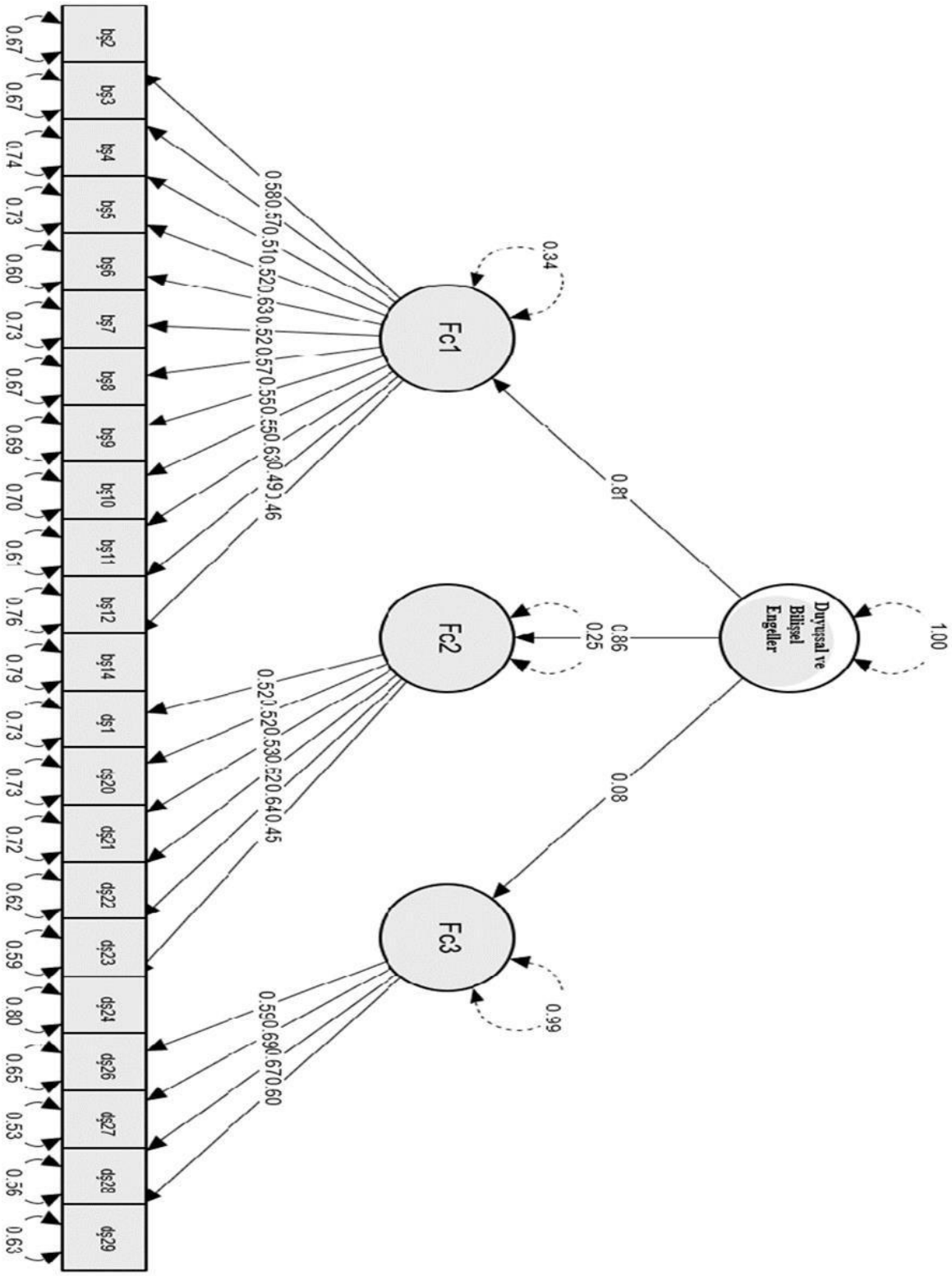
Uyum İndeksleri	**Mükemmel Uyum Ölçütleri**	**Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri**	**Hesaplanan Uyum İndeksleri**	**Birinci Düzey DFA Uyum Düzeyi**
χ^2/df[1]	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.67	Mükemmel Uyum
RMSEA[2]	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.04	Mükemmel Uyum
SRMR[3]	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.05	Mükemmel Uyum
GFI[3]	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.98	Mükemmel Uyum
NFI[3]	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.80 \leq NFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir
CFI[3]	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
IFI[3]	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
NNFI (TLI)[3]	$.95 \leq NNFI\ (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI\ (TLI) \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum

[1](Kline, 2011), [2](Browne ve Cudeck, 1993), [3](Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Baumgartner ve Homburg, 1996;)

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin birinci düzey ölçüm modeline yönelik uyum indeksleri tabloda yer alan uyum indeksleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda hesaplanan uyum indekslerinin RMSEA=0.04, SRMR=0.05, GFI=.98, NFI=.94, CFI=.97, IFI=.97 ve NNFI (TLI)=.97 ile mükemmel ve kabul edilebilir düzeyde oldukları belirtilebilir. DFA analizinde, χ^2 değeri 345.090, serbestlik derecesi ise 206 olarak bulunmuş ve χ^2 değeri serbestlik derecesine bölünerek 1.67 sonucu elde edilmiştir (χ^2=345.090, df=206, χ^2/df=1.67). Elde edilen bu veriler doğrultusunda 22 madde ve üç boyuttan oluşan ölçeğin hesaplanan uyum indeksleri anlamlıdır.

4.5.2.4.2. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Birinci düzey faktör analizi yapılarak ölçeklerin boyutlarında yer alan ifadelerin her birinin bağlı oldukları boyutu tutarlı ve doğru bir şekilde ölçtüğünün tespit edilmesinin ardından bu boyutların ölçeğe yönelik etkilerinin belirlenmesi amacıyla ikinci düzey ölçüm modeli yapılmaktadır (Demiray Özden, 2019). Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği ikinci düzey DFA analizine Şekil 4.3' yer verilmiştir



Şekil 4.3. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Modeli

Şekil 4.3 incelendiğinde, üç boyuttan meydana gelen öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin faktör yükleri aralığı birinci boyut için .46-.63, ikinci boyut için .45-.64 ve üçüncü boyut için .59-.69 şeklindedir. Araştırmalarda faktör yüklerinin .30 ve üzerinde bulunması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Buna göre faktör yüklerinin iyi bir ölçü olarak kabul edilen (.45 ve üzeri) değer aralıklarında olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin ikinci düzey ölçüm modelinin hesaplanan uyum indekslerine Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği İkinci Düzey Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri	İkinci Düzey DFA Uyum Düzeyi
χ^2/df[1]	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.61	Mükemmel Uyum
RMSEA[2]	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.04	Mükemmel Uyum
SRMR[3]	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.05	Mükemmel Uyum
GFI[3]	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir
NFI[3]	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.80 \leq NFI \leq .95$	.81	Kabul Edilebilir
CFI[3]	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir
IFI[3]	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir
NNFI (TLI)[3]	$.95 \leq NNFI\ (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI\ (TLI) \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir

[1](Kline, 2011), [2](Browne ve Cudeck, 1993), [3](Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Baumgartner ve Homburg, 1996;)

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin ikinci düzey ölçüm modeline yönelik uyum indeksleri tabloda yer alan uyum indeksleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda hesaplanan uyum indekslerinin RMSEA=0.04, SRMR=0.05, GFI=.91, NFI=.81, CFI=.91, IFI=.91 ve NNFI (TLI)=.90 ile mükemmel ve kabul edilebilir düzeyde oldukları belirtilebilir. DFA analizinde, χ^2 değeri 333.162, serbestlik derecesi ise 206 olarak bulunmuş ve χ^2 değeri serbestlik derecesine bölünerek 1.61 sonucu elde edilmiştir (χ^2=333.162, df=206, χ^2/df=1.61). 22 madde ve üç boyuttan oluşan ölçeğin; model veri uyumu için kabul edilen değer aralıklarıyla hesaplanan uyum indekslerinin karşılaştırılması sonucunda maddeler ve boyutlarla birlikte öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller yapısına ait olan model doğrulanmıştır.

4.5.2.5. Güvenirliğe Yönelik Bulgular ve Boyutların Adlandırılması

Psikolojik ölçümlerde güvenirlik oldukça önemli bir konudur (DeVellis, 2003). Var olan binlerce ölçme araçlarının her birine yönelik ilk olarak "güvenilir mi" ve "geçerli mi" sorusu sorulmaktadır. Güvenirlik, ölçme aracının aynı birey veya bireylere aynı ortamda

uygulandığı takdirde aynı sonuçların elde edilip edilemeyeceği sorunuyla ilgilenmektedir (George ve Mallery, 2019). Ölçek güvenirliği, gizil değişkenin gerçek puanına yüklenilen varyansın oranıdır. Bu açıdan alpha, bir ölçeğin ortak bir kaynağa yani gizil bir değişkenin gerçek puanına yüklenebilen toplam varyansın oranı şeklinde tanımlanabilir. (DeVellis, 2003). Cronbach alfa, iç tutarlılığın bir ölçüsü olarak tasarlanmıştır (George ve Mallery, 2019). Ölçek geliştirme çalışmalarında boyutlarda yer alan değişkenler ile maddelerin belirlenmesinin ardından boyutların adlandırılma işlemi gerçekleştirilmektedir (Karagöz ve Köstereliođlu, 2008). Bu doğrultuda öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin boyutlarının adlandırılmasına ve güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen verilere ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

4.5.2.5.1. Birinci Boyut

Ölçekte yer alan bilişsel 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 14 nolu maddeler birinci boyutta yer almıştır. Ölçeğin örtük ön yargı boyutu için Cronbach alpha katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme sürecinde bireylerin bilişsel açıdan zorlanmalarının ve birtakım engellerle karşılaşmalarının arka planında kendilerinin farkında olarak veya olmayarak oluşturdukları gizil ön yargıları yer alabilir. Bu nedenle birinci boyut "örtük ön yargı" şeklinde adlandırılmıştır. Örtük ön yargıya yönelik insanlar arasında evrensel bir eğilim vardır. Bunlar genellikle bireyin değerlerinden, geleneklerinden, geçmişinden, inançlarından, kültürel çevresinden, yaşadığı toplumdan vb. gelen bilgi ve etkilerle sürekli olarak adeta bir bombardımana maruz kalarak insan beyninde kök salmaktadır. Beyin ise gelen bu bilgileri birtakım kategoriler dahilinde gruplandırma ve genel açıklamalar yoluyla etiketleme eğilimindedir. Ön yargı, beynin bu kategorileri "kötü" ya da "iyi" etiketleriyle etiketlemesinin ardından ayrım gözetmeksizin genellemeleri uygulamasıyla ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber örtük ön yargının koşullu öğrenmeden de kaynaklanabileceği ileri sürülmektedir. Ayrıca örtük ön yargı sosyal tecrübelerden de büyük oranda etkilenmektedir. Kalıplaşmış çağrışımlara ve ön yargılara tekrar tekrar maruz kalmak örtük ön yargıların temelini oluşturmaktadır (Oberia ve Anand, 2018).

4.5.2.5.2. İkinci Boyut

Ölçekteki duyuşsal 18, 20, 21, 22, 23 ve 24 nolu maddeler ikinci boyut altında yer almıştır. Ölçeğin kendini engelleme boyutu için Cronbach alpha katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Duyuşsal açıdan kendi özelliklerinin farkında olmayan veya olsa dahi bunları dikkate

almayan bireyler öğrenme süreçlerinde kaynağını kendilerinin oluşturduğu duyuşsal engellerle karşılaşabilirler. Bu açıdan ikinci boyut "kendini engelleme" şeklinde adlandırılmıştır. Birey, kendi temel yeterlikleri hakkında aşırı bir biçimde endişeleniyor ve yetersiz olarak yargılanma olasılığıyla yüzleşemiyorsa, muhtemel bir başarısızlığı deneyimlemek veya riske atmaktansa harcanması gerekli olan çabadan daha az çaba harcayarak başarısızlığa davetiye çıkarmayı yeğleyebilir (Jones ve Berglas, 1978). Bireyin benlik kavramı kendini engelleme stratejilerinin temel unsurlarıdır. Kendini engelleme, bireylerde bitmek bilmeyen bir öz saygı veya kendini küçümseme döngüsünü gerekli kılabilir. Araştırmaların çoğu davranışsal açıdan kendini engellemenin, bazı önemli yeteneklerin ölçülmesini kapsayan değerlendirme tehdidine karşı bir yanıt olarak verildiğini ortaya koymuştur. Bu açıdan erkeklerin zekâ ya da yetenekle ilgili tehditlere karşı kadınlara nazaran daha duyarlı olmaları mümkündür. Daha "uygun" olarak değerlendirilebilecek tehditlerin kadınlarda kendini engelleme davranışına yol açtığını tahmin etmek de olasıdır (Zuckerman ve Tsai, 2005).

4.5.2.5.3. Üçüncü Boyut

Ölçeğin duyuşsal 26, 27, 28 ve 29 nolu maddeler üçüncü boyutta yer almıştır. Ölçeğin kendine acıma boyutu için Cronbach alpha katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme esnasında karşılaştıkları problemlerle baş etmekte zorlanan veya bunun için herhangi bir çaba göstermek istemeyen bireyler bu durumu kendileri için acınası bir hal olarak algılayabilirler. Bu nedenle üçüncü boyut "kendine acıma" şeklinde adlandırılmıştır. Kendine acıma, haz ve acının özel bir birleşimini kapsayan duygulanımsal bir durum olarak tanımlanabilir. Kendine acıma, sıklıkla stresli olaylar karşısında verilen bir tepkidir. Kendine acıma, sadece yalnızlık duygu ve korkularını değil aynı zamanda başkalarına yönelik suçlama, kıskançlık, düşmanlık ve öfke duygularını da içeren kişilerarası güçlü bir bileşen içermektedir. Yapılan bazı araştırmalar kendine acımanın duygusal yalnızlık ve bağlanma sorunlarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Stöber, 2003). Ayrıca kendine acıma, bireyin kendini yönlendirdiği cezalandırıcı saldırgan dürtülere karşı güçlü bir savunma sunmakta ve narsisizm artış gösterebilmektedir (Milrod, 1972).

Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinin toplamına ait Cronbach alpha katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha katsayısının .00-.39 olması güvenilir olmadığını, .40-.59 ise güvenirliğinin düşük düzeyde olduğunu, .60-.79 ise oldukça

güvenilir ve .80-1.00 ise güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Alpar, 2021). Bu bilgiler kapsamında ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 110 iken en düşük puan 22'dir. Buna göre ölçekten elde edilen puan arttıkça öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller artmakta, puan azaldıkça öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller azalmaktadır. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği Ek 5'de verilmiştir.

4.5.3. Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği II

Yeşil (2013) tarafından geliştirilen Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği-II (ÖSÖ-II) beşli Likert tipindedir ve maddeler "(0) Hiçbir zaman", "(1) nadiren", "(2) bazen", "(3) çoğu zaman" ve "(4) her zaman" şeklinde seçeneklere sahiptir. Görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla 32 maddeden meydana gelen taslak ölçekte düzenlemeler yapılarak uygulama sürecine uygun hale getirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında AFA, madde-toplam korelasyonu analizi ve madde ayırt edicilik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler kapsamında ilk olarak veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett (BTS) testleri yapılmış ve uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,905; BTS değerleri ise x^2=3797,116; sd=231; p<,001'dir. Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra ise temel bileşenler analizi (principle compenent analysis) ve Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktör yükleri ile faktörler incelenmiştir. Pearson's r testi ile madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik güçleri ise örneklem grubunun toplam puanları sıralanarak, belirlenen alt ve üst %27'lik gruplar üzerinde bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerine yönelik yapılan AFA sonucunda 22 madde ve iki alt faktörden meydana gelen bir yapı belirlenmiştir. Birinci faktörün adı "Dış Yönetimli Öğrenme Sorumlulukları" (DYÖS) olup 16 maddeden meydana gelmekte, ikinci faktörün adı ise "Öz Yönetimli Öğrenme Sorumluğu" (ÖYÖS) olup 6 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık testi yapılmıştır. İç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. DYÖS boyutunun Cronbach alpha katsayısı .89, ÖYÖS boyutunun Cronbach alpha katsayısı .74 ve ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Yeşil, 2013). Bu araştırmanın verileri ile yeniden hesaplanan Cronbach alpha katsayıları ise

dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda .74, öz yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda .62 ve ölçeğin genelinde .79'dur. Öğrenme sorumluğu ölçeği Ek 5'de verilmiştir.

4.5.4. Görüşme Formu

Bu araştırmada, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı sonucunda öğrencilerin uygulama süreci ile ilgili akademik, bilişsel, duyuşsal ve kariyer beklentileri açısından mevcut durumlarını veya değişimlerini betimlemelerine yönelik verileri elde etmek amacıyla nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma öncesinde hazırlanmış olan soruların genellikle sistematik ve tutarlı bir biçimde sorularak bazı konulara yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. Görüşme esnasında araştırmacı aldığı yanıtları derinleştirebilir (Berg ve Lune, 2015). Görüşmenin verimli ve etkili bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmesi için bu yöntemin zayıf ve güçlü yönlerini, temel niteliklerini iyi anlamak, nitel veriyi elde etmeyi kolaylaştıracak bir görüşme formunun hazırlanması ve görüşmenin yürütülmesi sürecinde dikkat edilmesi önerilen ilkeleri özümseyerek işe koşmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce araştırma konusuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak, ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir (Alkhazaleh ve Mahasneh, 2016; Armour, 2012; Bailen, Cesur ve Ertaş, 2013; Green ve Thompson, 2019; Khan, Adnan ve Raza, 2023; Mattley, 2002; Savolainen, 2015).

Araştırmanın öğrencilerin akademik yaşamlarına, kişisel özelliklerinin gelişmesine, kariyer hedeflerini belirlemelerine, öğrenme sürecinde karşılaştıkları duyuşsal ve bilişsel engellerle baş edebilmelerine etkisine ilişkin alt amaçlara uygun olarak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu açık uçlu beş sorudan oluşmakta olup katılımcıların her bir soruya ilişkin olumlu veya olumsuz yanıtları için seçenekler oluşturulmuştur. Ayrıca görüşme formu soruları hazırlanırken yapı, dil ve kapsam geçerliği için Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden iki uzman ile bir program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların incelemesi sonucunda görüşme formunda yer alan soruların alt amaçlara uygu olmakla birlikte öğrencilerin anlayabileceği ve yanıtlayabileceği düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel bilgiler formu eşliğinde iki öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda soruların dil ve anlaşılabilirlik gibi unsurlar açısından uygun olduğu belirlenmiştir. Görüşme formu Ek 5'te verilmiştir.

4.5.5. Gözlem Formu

Araştırmalarda hazırlanan gözlem formlarında sayısal gözlem formlarındaki gibi birbirinden bağımsız olan birtakım insan davranışları yerine bunların bütüncül bir bakış açısıyla tanımlanması ve kendine ait ortamında ifade edilmesi öncelik kazanmaktadır. Bu açıdan gözlem kişisel bir tecrübe haline gelmekte ve gözlenen olguların geçerliği ile anlamlılığı araştırmacının deneyimi ve tecrübesiyle de yakından alakalı olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde yapılmış olan alanyazın taraması çerçevesinde, rehberlik etkinlikleri programı uygulama sürecinde öğrencilerin aktif katılım, iletişim ve iş birliği, yönergelere uygun hareket etme vb. özelliklerini izlemek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlemde esnek bir yapı mevcuttur. Gözlem öncesinde bir form hazırlanarak gözlem esnasında da çıkarma veya eklemeler gibi değişiklikler yapılabilmektedir (Metin, Durmuş ve Durmuş, 2024). Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin işleniş özellikleri ve çalışmanın uygulama sürecindeki öğrenci davranışları ile ilgili alt amacı dikkate alınarak, on iki maddeden oluşan gözlem formu hazırlanarak Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden bir alan uzmanı ile bir program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların incelemesi sonucunda gözlem formunda yer alan on maddenin uygulama esnasında olası davranışları gözlemleyebilecek sayıda ve nitelikte olduğu belirlenmiştir. Pilot çalışmada dokuz hafta boyunca gözlemler yapılmış ve gözlem formunda yer alan maddelerin uygulama esnasında meydana gelebilecek davranışları kapsadığı belirlenmiştir. Gözlem formu Ek 5'te verilmiştir.

4.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel olmak üzere iki boyuttan meydana gelen verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesinde yer almakta olan bir Proje Anadolu lisesinin onuncu sınıf düzeyindeki deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerinden elde edilmiştir. Verilerin analizi nicel ve nitel olmak üzere yine iki boyutta yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, ölçme araçları kullanılarak ölçülmek istenilen değişkenler, ölçme araçlarının kullanıldığı aşamalar ile kullanılan analizlere tablo 4.17'de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Ölçme Araçları, Ölçülen Değişkenler, Kullanılan Aşamalar ve Analiz Yöntemleri

Ölçme Araçları	Ölçülen Değişkenler	Kullanılan Aşamalar	Analiz Yöntemleri
Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği	Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller	Öntest-sontest	Bağımlı gruplar t-testi Bağımsız gruplar t-testi ANCOVA Kruskal Wallis-H testi Mann Whitney U-testi Pearson Korelasyon Analizi Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı
Öğrenme sorumluluğu ölçeği	Öğrenme sorumluluğu	Öntest-sontest	Bağımlı gruplar t-testi Bağımsız gruplar t-testi Wilcoxon işaretli sıralar testi Kruskal Wallis-H testi Mann Whitney U-testi Pearson Korelasyon Analizi Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı
Görüşme formu	Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri	Deneysel uygulamanın sonunda	İçerik analizi
Gözlem formu	Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinde katılım, ilgi, iş birliği, iletişim vb. özelliklere ilişkin öğrencilerin davranışları	Deneysel uygulama boyunca	İçerik analizi

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi nicel boyutta öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluğu değişkeninin ölçülmesinde "Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği" ve "Öğrenme sorumluluğu ölçeği" öntest-sontest aşamasındadır. Bu aşamalara ilişkin kullanılan analiz yöntemleri bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, ANCOVA, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney U-testi, Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı ile Pearson korelasyon analizidir. Nitel boyutunda ise öğrenmeyi öğrenme temelinde rehberlik etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri deneysel uygulama sonunda, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri uygulama sürecine ilişkin öğrenci davranışları değişkeninin ölçülmesi aşaması deneysel uygulama boyuncadır. Bu aşamaya ilişkin analizlerde içerik analizi yöntemi yer almaktadır.

4.6.1. Nicel Boyut

Sosyal bilimlerin hemen her alanında nicel araştırmalar yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu araştırmalar alanyazında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu açıdan nicel yönelimli araştırmalar deneysel çalışmalar, tarama araştırmaları ve meta analiz olmak üzere üç başlık altında toplanabilmektedir. Tarama araştırmalarında geniş bir örneklem üzerinden evrendeki bireylerin görüşleri, tutumları, ihtiyaçları ve inançları gibi çeşitli özellikleri analiz edilmektedir. Meta analiz çalışmaları, birbirinden bağımsız olan nicel yönelimli ampirik çalışmaların bulgularının uygun istatistiksel süreçlerin ardından tek bir araştırma çerçevesinde birleştirilmesi temeline dayanmaktadır. Deneysel çalışmalarda ise araştırmacı tarafından çalışma grubu üzerinde bağımsız değişkenler ile bir müdahale yapılmakta ve bu müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmektedir (Çetin, İlhan ve Şahin, 2021).

Bu araştırmanın nicel boyutuyla ilgili olarak öntest aşaması için sınıfların mevcut programları dikkate alınarak uygun olan bir ders saati belirlenmiştir. Öğrencilerin hem kişisel bilgiler formunu hem de ölçeklerde yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup, kendilerine en uygun olan yanıtları vermelerine yönelik bilgilendirilmesinin ardından öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği ile öğrenme sorumluluğu ölçeği deney ve kontrol gruplarına öntest olarak uygulanmıştır. Her öğrencinin kendi okuma ve anlama hızına uygun gerekli süre sağlanmıştır. Deneysel işlemin sonucunda ise sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubuna kendi sınıfında, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubuna uygulamanın yapıldığı bilişim teknolojileri sınıfında sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizine yönelik SPSS 26 paket programı ve JASP programı kullanılmıştır. Veri seti üzerinde ilk olarak kayıp veri analizi yapılmış ve herhangi bir kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Bir olgunun deneysel olarak kanıtlanabilir olduğu anlamlılık testiyle ortaya koyulabilmektedir (Fisher, 1937). Bu nedenle bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin analiz sonuçlarının yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi, histogram grafiği, Detrended Q-Q grafiği, çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Gruptaki kişi sayısının 50'den büyük olduğu durumlarda verilerin normal dağılım özellikleri Kolmogorov-

Smirnov testi ile incelenmekte olup, kişi sayısının 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi ile incelenmektedir. Ayrıca normal dağılımı incelemeye yönelik Detrended Q-Q grafiği sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir (Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü, 2020). Analizlerde puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 ve -2 ile +2 aralığında olması normalden aşırı bir sapma göstermeyen normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü, 2020; George ve Mallery, 2010). Bunlara ek olarak analizlerde Levene testi kullanılmış olup, Levene değeri .05'den büyük olduğu durumda varyansların homojen dağıldığı kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Veriler bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi, ANCOVA, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney U-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı ve Pearson korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. ANCOVA analizine ilişkin ANOVA, Pearson korelasyon analizi, regresyon eğrilerinin homojenliği, saçılma diyagramı ve Levene testi varsayım testleri olarak kullanılmıştır. ANOVA testindeki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc test olarak Bonferroni testi yapılmıştır. Bağımlı gruplarda ham puanlar fark puanları haline dönüştürülerek fark puanının elde edilmesi ile evrene ait ortalama pozitiflik kazanmış olmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Bu nedenle bağımlı gruplar t-testinde öntest-sontest puanları fark puanlarına dönüştürülmüştür. Varyans analizi iki ya da daha fazla sayıda ortalamayı karşılaştırarak istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmaktadır. İki kestirimin karşılaştırılmasına dayalı olan varyans analizinde kestirimler her bir grupta bulunan puan farklarından sağlanarak bu kestirim hata varyansı veya yansız olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Varyans analizinin bağımlı değişkenin en az aralık ölçeği olması ve yine bağımlı değişkene ait olan puanların gruplariçi faktörünün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi gibi birtakım varsayımları bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Veri setlerindeki normal dağılıma ilişkin varsayımlar büyük gruba sahip olan örneklemlerde daha az sapma gösterebilmekte ve böylelikle bu gruplarda normallik daha iyi sağlanabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Büyük gruplardan elde edilen verilerin normal dağılıma yakın olan bir dağılım gösterdikleri kabul edilerek buna uygun parametrik istatistikler kullanılabilmektedir. Ancak bir grupta yer alan kişi sayısının 20'den az olması durumunda parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu bilgiler kapsamında öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol

grubunun anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri, öğrenmede kalıcılık stratejileri, aile yaşamında sorumluluk durumu ile okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde grupiçi kişi sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde grupiçi kişi sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin işlendiği deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA analizi için öncelikle varsayımların karşılanmasına yönelik analizler yapılmıştır. ANCOVA hata varyansını en düşük seviyede bağımlı ve bağımsız değişkene yönelik daha güçlü bir bakış fırsatı sağlayan bir analizdir (Tabachnick ve Fidell, 2020). ANCOVA gruplar arasında bazı değişkenler bakımından mevcut olan farkları kaldırarak bu şekilde bu değişkenlerin bağımlı değişkene etkilerini sabit hale getirmek için kullanılmaktadır. ANCOVA'nın çeşitli varsayımları bulunmaktadır. Bunlar bağımlı değişkene ait olan dağılımların normal veya normale yakın olması, gruplar içi regresyon katsayılarının eşit olması, ortak değişken ve bağımlı değişkenin doğrusallığının sağlanmış olması gerekir (Akgül, 2003; Kılıç, 2017; Porter ve Raudenbush, 1987). Bu bilgiler kapsamında öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında anlamlı farklılığa ilişkin yapılan analizlerde, ortak değişken ve bağımlı değişkenin doğrusal bir ilişki göstermemesi, gruplar içi regresyon katsayılarının eşit olmaması [$F(1,56)=12.778$, $p<.05$] nedeniyle ANCOVA testi yapılamamıştır. Bu nedenle deney ve kontrol grubu öğrenme sorumluluğu sontest puanlarına yönelik bağımsız gruplar t- testi, deney grubu öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanlarına yönelik bağımlı gruplar t-testi, kontrol grubu öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanlarına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Ölçme aracından elde edilen fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda Wilcoxon işaretli sıralar testi bağımlı gruplar t-testinin yerine kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2024). Ayrıca hem deney

hem kontrol grubunda öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları ile öğrenme sorumluğu sontest puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson korelasyon katsayısı ve Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda miktar açısından değişkenlerin ölçülmesinin zor olması veya ölçümlerin normal dağılım göstermemesi gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü, 2020). Kontrol grubunun öğrenme sorumluluğuna ilişkin öntest-sontest puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, histogram grafiği ve saçılım grafiğindeki ölçümlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizler neticesinde test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene veya grup değişkenine bağlı olduğunu yorumlayabilmek amacıyla bağımlı ve bağımsız gruplar t-testinde eta-kare hesaplanmıştır. Araştırmalarda bağımsız değişkenlerin esas etkisi veya etkileşim bağımlı değişkende oluşan değişimle ne kadar ilişkili ise bundan sonraki mantıklı soru meydana gelen bu ilişkinin "ne kadar" olduğuyla ilgilidir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Bu açıdan etki büyüklüğü olarak adlandırılan eta-kare (η^2), test puanlarındaki varyansın ne kadarının grup değişkenine ya da bağımsız değişkene bağlı olduğu hakkında yorum yapabilme imkânı vermektedir. Eta-karenin .01, .06 ve .14 değerleri sırasına uygun olarak küçük etki, orta etki ve geniş etki şeklinde yorumlanmaktadır. (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Kruskal Wallis-H testinde ise Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen d değeri araştırmada karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığına dair yorum yapabilmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Cohen d değeri; küçük: d=.20, orta: d=.50 ve geniş: d=.80'dir (Cohen, 1988).

4.6.2. Nitel Boyut

Çalışmanın nitel verileri görüşme ve gözlem yöntemleri ile toplanmıştır. Görüşme, bireylerin birbirini duymadığı, derinliğin çok az olduğu ve mesajların yanlış algılandığı aleni bir konuşmadan çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, iletişim ve günlük etkileşim sürecinde meydana gelen ön yargılar ile dinleme eksikliği gibi hatalar yapılmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda nitelikli bir görüşme sürecinin sağlanması amacıyla okul programından sınıfın (deney grubu) uygun olan dersleri belirlenmiştir. Her öğrenci daha önceden kendisiyle belirlenen zaman aralığında rehberlik servisine davet edilerek (ders öğretmeninin bilgisi ve onayı dahilinde) görüşme yapılmıştır. Öğrencilere, görüşme

esnasında yöneltilen soruları gerçek düşüncelerini ortaya koyacak biçimde yanıtlamalarının araştırmaya katkı sunacağı ifade edilmiştir. Araştırmacının ses kaydı alma veya not alma şeklinde iki farklı yöntemi kullanarak görüşme kayıtlarını oluşturacağı ve hangisiyle devam edileceğine ilişkin kararı öğrencinin kendisinin vereceği belirtilmiştir. Araştırmalarda yapılan ses kayıtları konuşulmuş olan her bilginin analize yönelik korunmasını sağlamaktadır. Görüşmeler esnasında araştırmacılar katılımcının sesinin yanı sıra bedensel tepkilerini de dikkate almak istediklerinde ikinci bir yol olan not almayı kullanmaktadırlar (Merrıam, 2013). Görüşmeler her bir öğrenci için ortalama 20-25 dakika aralığında gerçekleşmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi görünmeden bireyi etkileyebilen ikinci bir okumadır. Bu okuma okuyanı rahatlatan, ön yargılarını onaylayan bir okuma değil, yeni birtakım şeyleri bireyin önüne koyan, gerçek anlamda yeni şeyler öğreten bir okumadır. Dolayısıyla bu açıdan bir tür iletileni algılama sanatını ve iletişim psikanalizini andırmaktadır (Bilgin, 2014). Olgubilim araştırmalarındaki veri analizleri anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarma odaklı olduğu için sonuçlar betimsel bir biçimde sunularak sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bununla birlikte veriler aracılığıyla ulaşılan temalarla elde edilen bulgular açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda görüşmeler sonucunda elde edilen veriler objektif bir biçimde değerlendirilerek, içeriği tam olarak karşılayabilecek, temsil yeterliği yüksek tema ve kodların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca her araştırma sorusuna ilişkin belirlenen temalar ve kodlar tablolar haline getirilmiş, bulguların daha açık ve anlaşılır olması amacıyla öğrencilerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Güvenirlik çalışmalarıyla ilgili olarak; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri sonucunda görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerin güvenirlik analizine yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik analizi formülü kullanılmıştır:

Güvenirlik=Görüş birliği sayısı ÷ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100

Görüşlerine başvurulan bir eğitim bilimleri alan uzmanı ile araştırmacı 83 kod üzerinde görüş birliği sağlamış, 5 kodda ise görüş ayrılığı belirlenmiştir. Kodlar formülde yerine konulduğunda;

Güvenirlik=83÷ (83+5)x100= .94 olarak hesaplanmıştır.

İç tutarlılığı ortaya koyan bu değerin en az %80 olmasına bağlı olarak (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002), verilerin güvenirliğinin (yeterli) olduğu tespit edilmiştir.

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, nesnel gerçekliğe mümkün olduğu kadar yaklaşabilmektir. Nesnelliğe inanarak bunu devam ettirmeye çalışan nitel araştırmacılar, araştırmalarının bulgularında bir gerçeklik oluşturmaktan ziyade, uygulamalarında doğruluk, kesinlik gibi yapılara ve diğer araştırmacıların katılımına güvenmektedirler. Bu niteliksel durumlar karşısında araştırmacıların doğal ortamları bozmamasını ve müdahale etmemesini amaçlamak ise mantıklıdır (Stahl ve King, 2020). Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için birtakım yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları; verileri elde etmek amacıyla yeterli zamanın ayrılmasına bağlı olarak uzun süreli iletişim, araştırmanın katılımcılarında meydana gelen kişisel ön yargılara yönelik katılımcı teyidi, araştırma sürecini ayrıntılı, açık ve net bir biçimde tanımlamak, araştırmanın teorik yapısını ayrıntılı değerlendirmek (Başkale, 2016), araştırmacıların çalışmayı incelemesi (Creswell, 2003), araştırmanın bulgularında araştırmacının ön yargıları ya da görüşleri yerine katılımcılara ait ifadelerin yer almasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Dolayısıyla nitel araştırmalar açısından inandırıcılık, araştırmanın katılımcılarının aktardıkları tecrübelerinin ne ölçüde doğru olarak aktarıldığının bir ölçütü anlamına gelmektedir (Tutar, 2022). Bu bilgiler kapsamında araştırmada inandırıcılığı sağlamaya yönelik kuramsal çerçeveye oldukça geniş bir biçimde yer verilmiş olmakla birlikte araştırmanın desenlenmesi ile veri toplamak amacıyla kullanılacak araçların geliştirilmesinde uzman görüşleri alınmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından görüşmeler için ders programlarına uygun olan zaman aralıkları, öğrencilerin görüş ve düşünceleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Görüşmeler, araştırmacının psikolojik danışman/rehber öğretmen olmasına bağlı olarak görev yaptığı okulun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini aksatmayacak şekilde planlanmış ve rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında her bir öğrenciye yönelik araştırmanın amacına ilişkin gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra soruları yanıtlarken kendilerini rahat ifade edebilecekleri zaman aralığı sağlanmıştır. Araştırmanın gizlilik temelinde olacağı, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilecek olan verilerde öğrencilerin kişisel bilgilerine yer verilmeyeceği açıklanarak, bunun yerine kodlar kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler objektif bir biçimde değerlendirilerek, içeriği tam olarak karşılayabilecek, temsil yeterliği yüksek tema ve kodların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bulguların daha açık ve

anlaşılır olması amacıyla öğrencilerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda gözlemlenenler açık ve doğal bir yöntemle izlenir, tanımlanır, kaydedilir, analiz edilir ve yorumlanır (Büyüköztürk ve vd.). Nitel verilerin analizi yapılırken herhangi bir "tarif kitabı" veya yalnızca bir tek yolu bulunmamaktadır. Bunun için kısa notlar, bağlantılandırma stratejileri (anlatı analizi) ve sınıflandırma stratejileri (tematik analiz ve kodlama gibi) şeklinde analitik seçenekler bulunmaktadır (Maxwell, 2018). Bu araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının her bir etkinliği için on madde halinde gözlemlenecek davranışlara ilişkin hazırlanmış olan gözlem formu pilot çalışma grubunda dokuz hafta boyunca her etkinlikte kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından gözlemlenen tüm davranışların herhangi bir veri kaybına uğramasını engellemek amacıyla bazen uygulama esnasında kısa ve hatırlatıcı notlar alınmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilerin davranışlarına ilişkin gözlemler forma yazılmıştır. Pilot çalışma grubunda gözlem formunun her etkinlik için; iletişim ve iş birliği, aktif katılım, yönergelere uygun hareket etme, özgün ürünler ortaya koyma ile etkinliklere uygun düşünme becerilerini kullanabilme gibi olası davranışları gözlemlemeye uygun olduğu belirlenmiştir. Bunun sonucunda esas çalışma grubunda dokuz etkinliğe ilişkin her uygulamada gözlem formu kullanılmıştır. Esas çalışma grubunda da uygulama esnasında alınan kısa ve hatırlatıcı notlarla birlikte her etkinliğin ardından ilgili tüm anekdotlar gözlem formuna yazılmıştır. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin dokuz etkinliğine ilişkin uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından gözlem formlarına yönelik içerik analizi yapılarak kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar gözlemlenen davranışlarla birlikte tablolar halinde sunulmuştur. İçerik analizi, bazı nitel ya da nicel göstergelerden hareket ederek mesajdan çıkarılan ekonomik, psikolojik, tarihsel, sosyolojik ve benzer türdeki bilgilerin ötesinde birtakım sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Araştırmacı, aynı bir arkeolog edasında, veriler üzerinde bulduğu izlerde çalışmaktadır. Mevcut izler ise bazı olguların ve durumların işaretlerinden meydana gelmektedir. Görünen işaretlerin sağladığı keşfedilebilecek birtakım şeylerin varlığıyla araştırmacı, mantıksal bir şekilde çıkarım veya tümdengelim sayesinde mesaj, mesajın vericisi, kanal ve alıcısıyla ilgili bazı bilgiler elde edebilmektedir (Bilgin, 2014).

Güvenirlik çalışmalarına ilişkin; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri sonucunda gözlem formu ile elde edilen verilerin güvenirlik analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik analizi formülü kullanılmıştır.

Güvenirlik=Görüş birliği sayısı ÷ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100

Görüşlerine başvurulan bir eğitim bilimleri alan uzmanı ile araştırmacı 104 kod üzerinde görüş birliği sağlamış, 8 kodda ise görüş ayrılığı oluşmuştur. Kodlar formülde yerine konulduğunda;

Güvenirlik=104 ÷ (104+8)x100= .92 olarak hesaplanmıştır.

İç tutarlığı ortaya koyan bu değer en az %80 gerektiğinden (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002), verilerin güvenirliğinin olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilimler alanındaki birçok disiplin kökenini gözlem yöntemiyle temellendirmiştir. Bir araştırmacı insanların davranışlarını, sosyal süreçlerini ve yaşadığı olayları incelemekle ilgileniyorsa gözlem bu noktada oldukça faydalı bir veri toplama yöntemidir. Ayrıca nitelikli bir şekilde yapıldığında anketlerden ve görüşmelerden daha fazla, daha doğru bilgiler sunabilir (Jibril, 2018). Bir araştırmanın inandırıcı ve bulgularının dikkate alınmaya değer olduğuna okuyucular nasıl ikna edilebilir ya da bununla hangi ölçütler, nasıl argümanlar ileri sürülebilir? Geleneksel olarak araştırmacılar bunun gibi sorulara yönelik gerçek değerler, uygulanabilirlik, tutarlılık ve tarafsızlık şeklinde sorular sormanın faydalı olduğunu bulmuşlardır. Ancak geleneksel ölçütler natüralist paradigmaya uymamaktadır. Bu nedenle araştırmalarda geleneksel ölçütlerin neden uygun olmadığının gösterilmesi ve kabul edilebilir ölçütlerin önerilmesi gerekir. Araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, üçgenleme tekniği, araştırma süreci üzerinden dışsal kontrol sağlayabilecek akran değerlendirmesi gibi faaliyetler, araştırmanın hipotezlerine yönelik bilgiler, yeterli sayıda kaynak ve bulguların elde edildiği insan kaynaklarının değerlendirilmesine yönelik faaliyetlerin yapılması gerekir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda sınıflarda yapılan gözlemlerin inandırıcılığına ilişkin öne çıkan özellikler şöyle sıralanabilir (www.eric.ed.gov adresinden 4.01.2025 tarihinde erişilmiştir):

- Tutarlı olması: Gözlem sonuçları derse veya gözlemciye göre çok az değişir.
- Tarafsız olması: Gözlem sonuçları pedagojik veya bireysel tercihleri yansıtmaz.

- Otantik olması: Beklentiler anlaşılır olup etkili öğretime yönelik en iyi uygulamayı yansıtır.
- Mantıklı olması: Performansa yönelik standartları zorlayıcıdır fakat ulaşılabilirdir.
- Faydalı olması: Öğretmenler başarının sağlanması amacıyla eyleme geçirilebilir destek ve geri bildirim alırlar.

Bu bilgiler kapsamında araştırmada gözleme ilişkin inandırıcılığı sağlamaya yönelik ilk olarak alanyazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış gözlem formunun geliştirilmesinde uzman görüşleri alınmıştır. Yürütülecek olan araştırmayla ilgili öğrenciler açık ve anlaşılır bir biçimde bilgilendirilmiştir. Gözlemler uzun süreli bir etkileşim ve süreklilik temelinde dokuz etkinlik boyunca yapılmıştır. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan her rehberlik etkinliği uygulamasının ardından bir eğitim bilimleri uzmanından geri bildirimler alınarak bir sonraki etkinliğin eylemsel sürecine yansıtılmıştır. Ders planlarında farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak (Sokrat semineri, Altı şapkalı düşünme tekniği ve Philips 66 vb.) öğrencilerin birbirlerinin görüş ve düşüncelerine yönelik değerlendirmelerde bulunabilmelerine olanak sağlanmıştır. Araştırmacının öğrencilerle kurduğu iletişim ve iş birliğinde, objektiflik temelinde tutum ve davranışlara önem verilmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeyi öğrenerek, öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerin aşılması (veya azalması) ve öğrenme sorumluluğu kazanmaları hedeflenerek sonuçlara ilişkin pedagojik ve subjektif beklentilerden uzak tutulmuştur. Her kazanım kendi niteliklerine uygun öğrenci merkezli etkinlikler çerçevesinde hazırlanarak öğrencilerin performanslarını göstermeleri sağlanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde sınıf tahtasına etkinliklerle ilgili yazılan bilgi, görüş ve düşünceler ile öğrencilerin grup çalışmaları esnasında almış oldukları notlar araştırmacının gözlem formundaki anekdotlarıyla tutarlılık göstermiştir.

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisine ilişkin olarak, alt amaçlar doğrultusunda uygulanan öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği ile öğrenme sorumluluğu ölçeği verileriyle gerçekleştirilen nicel analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca görüşme ve gözlem formları kullanılarak elde edilmiş olan nitel verilerin içerik analizi bulguları da yer almaktadır.

5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Birinci Denence: "Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur" denencesini çözümlemek amacıyla öncelikle puan dağılımlarının varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Buna göre öntest puan dağılımları varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş (Levene F=.081; p>.05), deney grubu ile kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına Tablo 5.1'de yer verilmiştir.

Tablo 5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X̄	Ss	Sd	t	p
Deney	30	83.36	6.33	58	.14	.88
Kontrol	30	83.10	7.67			

Tablo 5.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t(58)=.14; p>.05]. Gruplar aritmetik ortalamaları açısından değerlendirildiğinde ise deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puan ortalaması X̄=83.36 iken kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puan ortalaması X̄=83.10'dur. Bu sonuç ile deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puanları

arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiş olup birinci denence kabul edilmiştir.

5.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest Puanları Kontrol Edildiğinde Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Bulguları

İkinci Denence: "Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır" denencesini çözümlemek amacıyla ilk olarak ANCOVA varsayımlarına yönelik analizler yapılmıştır. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest ile sontest puanlarına ilişkin Kovaryans Analizinin yapılabilmesi için ortalama puanların karşılaştırılmasında örneklemlerin ilişkisiz olduğunu sınamak amacıyla yapılan öntest×grup ortak testi ANOVA sonuçları Tablo 5.2'de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest×Grup Ortak Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyuşsal-Bilişsel Öntest	65.326	1	65.326	.393	.533
Grup Duyuşsal-Bilişsel	118.453	1	118.453	.713	.402
Hata	9307.468	56	166.205		
Toplam	193578.000	60			
Düzeltilmiş Toplam	13833.733	59			

Tablo 5.2 incelendiğinde öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarında duyuşsal-bilişsel engeller öntest×grup ortak testi etkisi anlamlı bir fark göstermemektedir [F(1,56)=.713, p>.05]. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerin öntest puanlarını temel alarak hesaplanan regresyon eğrilerinin homojenliği varsayımının sağlanarak, etkileşim değişkeninin anlamlı çıkmaması ile ANCOVA varsayımlarından birinin gerçekleştiğini göstermektedir. ANCOVA varsayımlarından bir diğeri de öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişkinin var olup olmadığına ilişkin korelasyon katsayıları ile saçılım diyagramının incelenmesidir. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği öntest ve

sontest puanları arasında r=0.55 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bunun saçılım diyagramında pozitif yönlü yani doğrusal olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla Kovaryans Analizi varsayımlarının ikincisi de sağlanmıştır (Saçılım diyagramı Ek 7'de verilmiştir). Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sontest puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puanlarında gözlenen farkın anlamlılığına yönelik ANCOVA sonuçlarına Tablo 5.3'te yer verilmiştir.

Tablo 5.3. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	30	46.26	46.24
Kontrol	30	63.20	63.22

Tablo 5.3 incelendiğinde öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sontest puan ortalaması deney grubunda 46.26 iken düzeltilmiş ortalama 46.24, kontrol grubunda sontest puan ortalaması 63.20 iken düzeltilmiş ortalama 63.22'dir. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puanlarına göre düzeltilmiş öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçlarına Tablo 5.4'te yer verilmiştir.

Tablo 5.4. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyuşsal-Bilişsel Öntest	106.746	1	106.746	.646	.425
Grup Duyuşsal Bilişsel	4325.626	1	4325.626	26.158	.000*
Hata	9425.921	57	165.367		
Toplam	193578.000	60			

*p<.05

Tablo 5.4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puanlarına göre grupların düzeltilmiş öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F(1,57)=26.158, p<.05]. Grupların öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği düzeltilmiş puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonucunda; deney grubunda öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$=46.24) daha düşük iken kontrol grubunda öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal bilişsel

engeller sontest puan ortalamaları daha yüksektir ($\bar{X}$=63.22). Bu sonuç ile deney ve kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puanları kontrol altına alındığında öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve ikinci denence kabul edilmiştir.

5.3. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Üçüncü Denence: "Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır" denencesini çözümlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım özellikleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 sınırlarında olduğu belirlenmiştir. Buna göre çarpıklık değerinin .154, basıklık değerinin ise .341 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 5.5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.5. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	η^2
Öntest	30	83.36	6.33	29	15.66	.000*	.69
Sontest	30	46.26	11.13				

*p<.05

Tablo 5.5 incelendiğinde deney grubunda uygulanmış olan öğrenmeyi öğrenme temelindeki onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [t(29)=15.66; p<.05]. Deney grubunda yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin uygulama yapılmadan önce öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller puan ortalamaları $\bar{X}$=83.36 iken öğrenmeyi öğrenme temelindeki uygulamanın ardından $\bar{X}$=46.26'ya düşmüştür. Bu sonuç, öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engelleri azaltmada önemli bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Bu etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare değeri .69 olup bu değer göz önünde bulundurulduğunda deney grubunda gözlenen varyansın %69 oranında öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerine bağlı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla etki

büyüklüğü dikkate alındığında (η^2=.69) öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları üzerinde geniş düzeyde bir etkisinden söz edilebilir. Bu sonuç ile deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest-sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiş olup üçüncü denence kabul edilmiştir.

5.4. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları

Dördüncü Denence: **"**Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur" denencesini çözümlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım özellikleri incelenmiş ve çarpıklık değerinin ±1, basıklık değerinin ise ±2 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bağımlı gruplarda ham puanlar fark puanları haline dönüştürülerek fark puanının elde edilmesi ile evrene ait ortalama pozitiflik kazanmaktadır. Bu nedenle öntest-sontest puanları fark puanlarına dönüştürülmüş ve çarpıklık değerinin .268, basıklık değerinin ise 1.241 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 5.6'da yer verilmiştir.

Tablo 5.6. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	η^2
Öntest	30	83.10	7.67	29	7.32	.000*	.58
Sontest	30	63.20	14.31				

p<.05*

Tablo 5.6 incelendiğinde sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engelleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [t(29)=7.32; p<.05]. Kontrol grubunda yer alan onuncu sınıf öğrencilerinin uygulama yapılmadan önce öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller puan ortalamaları $\bar{X}$=83.10 iken uygulamanın ardından $\bar{X}$=63.20'ye düşmüştür. Bu sonuç, kontrol grubunda uygulanan onuncu sınıf rehberlik programında ön görülen etkinliklerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri azaltmada etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Bu etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare değeri .58

olup bu değer göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubunda gözlenen varyansın %58 oranında onuncu sınıf rehberlik programında öngörülen etkinliklere bağlı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla etki büyüklüğü dikkate alındığında (η^2=.58) onuncu sınıf rehberlik programında öngörülen etkinliklerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller üzerinde geniş düzeyde bir etkisinden söz edilebilir. Bu sonuç ile kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest-sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve dördüncü denence reddedilmiştir.

5.5. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Beşinci Denence: "Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur" denencesini çözümlemek amacıyla öncelikle puan dağılımlarının varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Buna göre öntest puan dağılımları varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş (Levene F=2.14; p>.05) ve deney grubu ile kontrol grubunun öğrenme sorumluluğuna ilişkin bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına Tablo 5.7'de yer verilmiştir.

Tablo 5.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme Sorumluluğu Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	30	43.63	6.06	58	1.01	.31
Kontrol	30	41.40	10.15			

Tablo 5.7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğrenme sorumluluğu öntest puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t(58)=1.01; p>.05]. Gruplar aritmetik ortalamaları açısından değerlendirildiğinde ise deney grubunun öğrenme sorumluluğu öntest puan ortalamaları $\bar{X}$=43.63 iken kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu öntest puan ortalamaları $\bar{X}$=41.40'tır. Bu sonuç ile deney ve kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu öntest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiş ve beşinci denence kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına yönelik olarak ANCOVA'nın yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların karşılanması amacıyla yapılan

analizlerde varsayımlar karşılanamamıştır [F(1,56)=12.778, p<.05]. Bu sonuca bağlı olarak ANCOVA yerine deney ve kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin bağımsız gruplar t-testi, deney grubunun öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin bağımlı gruplar t-testi ve kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları arasındaki anlamlılığa ilişkin ise Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

5.6. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Altıncı Denence: "Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır" denencesini çözümlemek amacıyla puan dağılımlarına ait varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Buna göre (Levene F=3.66; p>.05) varyansların homojen olduğu belirlenmiş ve deney grubu ile kontrol grubunun öğrenme sorumluluğuna ilişkin bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına Tablo 5.8'de yer verilmiştir.

Tablo 5.8. Deney ve Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	η^2
Deney	30	65.06	9.93	58	10.01	.000*	.41
Kontrol	30	41.80	7.96				

*p<.05

Tablo 5.8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öğrenme sorumluluğu son test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [t(58)=10.01; p<.05]. Gruplar aritmetik ortalamaları açısından değerlendirildiğinde ise deney grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puan ortalamaları $\bar{X}$=65.06 iken kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puan ortalamaları $\bar{X}$=41.80'dir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan öğrenmeyi öğrenmeye dayalı etkinliklerin kontrol grubundaki onuncu sınıf rehberlik programında öngörülen etkinliklere kıyasla öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üzerinde anlamlı biçimde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare değeri .41olup bu değer göz önünde bulundurulduğunda gözlenen varyansın %41 oranında öğrenmeyi öğrenmeye dayalı

etkinliklere bağlı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla etki büyüklüğü dikkate alındığında (η^2=.41) öğrenmeyi öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrenme sorumlulukları üzerinde geniş düzeyde bir etkisinden söz edilebilir. Bu sonuç ile deney ve kontrol gruplarının öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve altıncı denence kabul edilmiştir.

5.7. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Bulguları

Yedinci Denence: "Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır" denencesini çözümlemek amacıyla verilerin normal dağılım özellikleri incelenmiş olup, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık değerinin .460, basıklık değerinin ise .174 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 5.9'da yer verilmiştir.

Tablo 5.9. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	η^2
Öntest	30	43.63	6.05	29	9.58	0.00*	.73
Sontest	30	65.06	9.93				

*p<.05

Tablo 5.9 incelendiğinde deney grubu öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [t(29)=9.58; p<.05]. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinlikleri uygulaması yapılmadan önce öğrenme sorumluluğu puan ortalamaları $\bar{X}$=43.63 iken uygulamanın ardından $\bar{X}$=65.06'ya yükselmiştir. Bu sonuç öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını artırmada etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Bu farklılığın etkisini belirlemeye yönelik etki büyüklüğü indeksi eta-kare (η^2) hesaplanmıştır. Eta-kare değeri .73 olup bu değer göz önünde bulundurulduğunda deney grubunda gözlenen varyansın %73 oranında öğrenme sorumluluğu sontest puanlarına bağlı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla etki büyüklüğü dikkate alındığında (η^2=.73) öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üzerinde geniş düzeyde bir etkisinden söz edilebilir. Bu sonuç ile deney grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin

öntest-sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve yedinci denence kabul edilmiştir.

5.8. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sekizinci Denence: "Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur" denencesini çözümlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım özellikleri incelenmiştir. Bağımlı gruplarda ham puanlar fark puanları haline dönüştürülerek fark puanının elde edilmesi ile evrene ait ortalama pozitiflik kazanmaktadır. Bu nedenle öntest-sontest puanları fark puanlarına dönüştürülmüş ve çarpıklık değerinin 1.10, basıklık değerinin ise 2.76 olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak kontrol grubunun öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testine Tablo 5.10'da yer verilmiştir.

Tablo 5.10. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	11.40	114.00	1.03	.302
Pozitif Sıra	14	13.29	186.00		
Eşit	6	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5.10 incelendiğinde kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [z=1.03; p>.05]. Bu sonuç ise sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını artırmada bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuç ile kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiş ve sekizinci denence kabul edilmiştir.

5.9. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

"Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin sontest puanları arasında öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi,

aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri ve öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusunu çözümlemek amacıyla verilerin normal dağılım özellikleri incelenerek yapılan analizlere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçlarına Tablo 5.11'de yer verilmiştir.

Tablo 5.11. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları

Boyutlar/Ölçeğin Tamamı	Cinsiyet	n	S.O	S.T	U	p
Örtük Ön yargı	Kadın	16	15.84	253.50	106.50	.822
	Erkek	14	15.11	211.50		
Kendini Engelleme	Kadın	16	14.59	233.50	97.50	.545
	Erkek	14	16.54	231.50		
Kendine Acıma	Kadın	16	17.91	286.50	73.50	.106
	Erkek	14	12.75	178.50		
Ölçeğin Tamamı	Kadın	16	16.22	259.50	100.50	.632
	Erkek	14	14.68	205.50		
Toplam		30				

Tablo 5.11 incelendiğinde deney grubunun cinsiyet değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı U=106.50; kendini engelleme U=97.50; kendine acıma U=73.50; ölçeğin tamamı U=100.50) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri ile öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri

sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve test sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.12'de yer verilmiştir.

Tablo 5.12. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Anne Eğitim Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	İlkokul Mezunu	5	11.90	4	6.730	.151
	Ortaokul Mezunu	3	20.67			
	Lise Mezunu	6	9.25			
	Üniversite Mezunu	10	19.20			
	Yüksek Lisans/Doktora	6	19.00			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	İlkokul Mezunu	5	10.40	4	4.726	.317
	Ortaokul Mezunu	3	12.67			
	Lise Mezunu	6	13.17			
	Üniversite Mezunu	10	17.40			
	Yüksek Lisans/Doktora	6	20.33			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	İlkokul Mezunu	5	15.10	4	7.373	.117
	Ortaokul Mezunu	3	19.33			
	Lise Mezunu	6	19.08			
	Üniversite Mezunu	10	9.80			
	Yüksek Lisans/Doktora	6	19.83			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	İlkokul Mezunu	5	11,60	4	3.092	.543
	Ortaokul Mezunu	3	17,33			
	Lise Mezunu	6	12,25			
	Üniversite Mezunu	10	16,75			
	Yüksek Lisans/Doktora	6	19,00			
	Toplam	30				

Tablo 5.12 incelendiğinde, deney grubunun anne eğitim durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=6.730; kendini engelleme x^2=4.726; kendine acıma x^2=7.373; ölçeğin tamamı x^2=3.092) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.13'te yer verilmiştir.

Tablo 5.13. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Baba Eğitim Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Örtük Önyargı	Ortaokul Mezunu	5	18.30	3	4.164	.244
	Lise Mezunu	8	10.81			
	Üniversite Mezunu	8	14.69			
	Yüksek Lisans/Doktora	9	18.83			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Ortaokul Mezunu	5	17.40	3	3.623	.305
	Lise Mezunu	8	10.50			
	Üniversite Mezunu	8	16.69			
	Yüksek Lisans/Doktora	9	17.83			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Ortaokul Mezunu	5	19.20	3	1.226	.747
	Lise Mezunu	8	15.06			
	Üniversite Mezunu	8	13.81			
	Yüksek Lisans/Doktora	9	15.53			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Ortaokul Mezunu	5	18.10	3	3.417	.332
	Lise Mezunu	8	11.19			
	Üniversite Mezunu	8	14.88			
	Yüksek Lisans/Doktora	9	18.44			
	Toplam	30				

Tablo 5.13 incelendiğinde, deney grubunun baba eğitim durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=4.164; kendini engelleme x^2=3.623; kendine acıma x^2=1.226; ölçeğin tamamı x^2=3.417) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.14'te yer verilmiştir.

Tablo 5.14. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Aile Gelir Düzeyi**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Örtük Önyargı	20000-30001	10	13.30	3	2.748	.432
	30001-40000	6	19.75			
	40001-50000	3	11.50			
	50001 ve üzeri	11	16.27			
	Toplam	30				

Tablo 5.14. (devam) Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kendini Engelleme	20000-30001	10	15.20	3	.456	.928
	30001-40000	6	17.58			
	40001-50000	3	14.17			
	50001 ve üzeri	11	15.00			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	20000-30001	10	14.75	3	3.092	.378
	30001-40000	6	20.42			
	40001-50000	3	10.33			
	50001 ve üzeri	11	14.91			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	20000-30001	10	13.80	3	3.003	.391
	30001-40000	6	20.08			
	40001-50000	3	10.50			
	50001 ve üzeri	11	15.91			
	Toplam	30				

Tablo 5.14 incelendiğinde, deney grubunun aile gelir düzeyi değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=2.748; kendini engelleme x^2=.456; kendine acıma x^2=3.092; ölçeğin tamamı x^2=3.003) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.15'te yer verilmiştir.

Tablo 5.15. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Aile Yaşamında Sorumluluk Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	Her zaman yardım eden	3	16.00	2	0.54	.973
	Çoğunlukla yardım eden	13	15.81			
	Bazen yardım eden	14	15.11			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Her zaman yardım eden	3	20.67	2	1.595	.450
	Çoğunlukla yardım eden	13	13.77			
	Bazen yardım eden	14	16.00			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Her zaman yardım eden	3	19.17	2	3.751	.153
	Çoğunlukla yardım eden	13	12.00			
	Bazen yardım eden	14	17.96			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Her zaman yardım eden	3	18.83	2	.953	.621
	Çoğunlukla yardım eden	13	13.92			
	Bazen yardım eden	14	16.25			
	Toplam	30				

Tablo 5.15 incelendiğinde, deney grubunun aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=0.54; kendini engelleme x^2=1.595; kendine acıma x^2=3.751; ölçeğin tamamı x^2=.953) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.16'da yer verilmiştir.

Tablo 5.16. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Okul Yaşamında Sorumluluk Durumu	N	S.O	Sd	X^2	p	Cohen d	Anlamlı fark
Örtük Önyargı	(1)Ödev vb. her zaman yapan	5	17.10	2	2.838	.242	-	
	(2)Ödev vb. çoğu zaman yapan	19	13.58					
	(3)Ödev vb. bazen yapan	6	20.25					
	Toplam	30						
Kendini Engelleme	(1)Ödev vb. her zaman yapan	5	19.60	2	5.976	.050*	1.03	
	(2)Ödev vb. çoğu zaman yapan	19	12.55					3>2
	(3)Ödev vb. bazen yapan	6	21.42					
	Toplam	30						
Kendine Acıma	(1)Ödev vb. her zaman yapan	5	16.70	2	4.496	.106	-	
	(2)Ödev vb. çoğu zaman yapan	19	13.21					
	(3)Ödev vb. bazen yapan	6	21.75					
	Toplam	30						
Ölçeğin Tamamı	(1)Ödev vb. her zaman yapan	5	18.50	2	5.269	.072	-	
	(2)Ödev vb. çoğu zaman yapan	19	12.79					
	(3)Ödev vb. bazen yapan	6	21.58					
	Toplam	30						

*p=.05

Tablo 5.16 incelendiğinde, deney grubunun okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında örtük önyargı (x^2=2.838) kendine acıma (x^2=4.496) boyutlarında ve ölçeğin tamamında (x^2=5.269) anlamlı bir farklılık bulunmamakta (p>.05) iken kendini engelleme boyutunda (x^2=5.976; p=.05) ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kendini engelleme boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin kendini engelleme boyutunda okul görevlerinde sorumluluklarını çoğu zaman yapanların okul görevlerinde sorumluluklarını bazen yapanlara göre öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerin anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir (U=24.000 p<.05). Diğer ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Bu anlamlı farkın etki düzeyini tespit etmek için Cohen d

değeri hesaplanmış ve 1.03 değeri elde edilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin okul görevlerindeki sorumluluğun kendini engelleme boyutu üzerinde geniş düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.17'de yer verilmiştir.

Tablo 5.17. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Kütüphanelerden Faydalanmalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Kütüphanelerden Faydalanma**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	Çoğu zaman faydalanan	8	16.31	2	.659	.719
	Bazen faydalanan	16	14.344			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	6	17.50			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Çoğu zaman faydalanan	8	17.50	2	.582	.748
	Bazen faydalanan	16	14.91			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	6	14.42			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Çoğu zaman faydalanan	8	15.81	2	.047	.977
	Bazen faydalanan	16	15.59			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	6	14.83			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Çoğu zaman faydalanan	8	16.81	2	.288	.866
	Bazen faydalanan	16	14.78			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	6	15.67			
	Toplam	30				

Tablo 5.17 incelendiğinde, deney grubunun kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=.659; kendini engelleme x^2=.582; kendine acıma x^2=.047; ölçeğin tamamı x^2=.288) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.18'de yer verilmiştir.

Tablo 5.18. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörler**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Örtük Önyargı	Bireysel özellikler	11	15.59	3	.437	.933
	Teknolojik araçların kullanımı	4	14.50			
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	6	14.00			
	Öğrenci merkezli eğitim	9	16.83			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Bireysel özellikler	11	15.95	3	1.469	.689
	Teknolojik araçların kullanımı	4	19.88			
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	6	14.17			
	Öğrenci merkezli eğitim	9	13.89			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Bireysel özellikler	11	16.18	3	1.892	.595
	Teknolojik araçların kullanımı	4	10.25			
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	6	17.67			
	Öğrenci merkezli eğitim	9	15.56			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Bireysel özellikler	11	16.14	3	.127	.988
	Teknolojik araçların kullanımı	4	15.25			
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	6	14.58			
	Öğrenci merkezli eğitim	9	15.44			
	Toplam	30				

Tablo 5.18 incelendiğinde, deney grubunun öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=.437; kendini engelleme x^2=1.469; kendine acıma x^2=1.892; ölçeğin tamamı x^2=.127) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.19'da yer verilmiştir.

Tablo 5.19. Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejiler**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Örtük Önyargı	Tekrar Stratejileri	10	17.55	2	1.790	.409
	Anlamlandırma Stratejileri	11	12.73			
	Örgütleme Stratejileri	9	16.61			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Tekrar Stratejileri	10	13.60	2	.721	.697
	Anlamlandırma Stratejileri	11	16.23			
	Örgütleme Stratejileri	9	16.72			
	Toplam	30				

Tablo 5.19. (devam) Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kendine Acıma	Tekrar Stratejileri	10	15.55	2	1.042	.594
	Anlamlandırma Stratejileri	11	17.27			
	Örgütleme Stratejileri	9	13.28			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Tekrar Stratejileri	10	15.90	2	.045	.978
	Anlamlandırma Stratejileri	11	15.09			
	Örgütleme Stratejileri	9	15.56			
	Toplam	30				

Tablo 5.19 incelendiğinde, deney grubunda öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında (örtük önyargı x^2=1.790; kendini engelleme x^2=.721; kendine acıma x^2=1.042; ölçeğin tamamı x^2=.045) boyutlar ile ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

5.10. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

"Öğrenmeyi öğrenmeye dayalı rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenme sorumluluğuna ilişkin sontest puanları arasında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri, öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusunu çözümlemek amacıyla verilerin normal dağılım özellikleri incelenerek yapılan analizlere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçlarına Tablo 5.20'de yer verilmiştir.

Tablo 5.20. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları

Boyutlar/Ölçeğin Tamamı	Cinsiyet	n	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Dış Yönetimli	Kadın	16	18.88	302.00	58.00	.024*	.48
	Erkek	14	11.64	163.00			
Öz Yönetimli	Kadın	16	15.22	243.50	107.50	.851	
	Erkek	14	15.82	221.50			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	16	17.41	278.50	81.50	.204	
	Erkek	14	13.32	186.50			
Toplam		30					

*p<.05

Tablo 5.20 incelendiğinde deney grubunun cinsiyet değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında öz yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda (U=107.50) ve ölçeğin tamamında (U=81.50) anlamlı bir farklılık bulunmamakta (p>.05) iken dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda kadın öğrencilerin lehine (U=58.00; p<.05) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Deney grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda bu farklılığın önemini tespit etmek için Cohen d değeri hesaplanmış ve .48 değeri elde edilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin dış yönetimli öğrenme sorumluluğu üzerinde orta düzeyde bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri ile öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve test sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.21'de yer verilmiştir.

Tablo 5.21. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Anne Eğitim Durumu	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	İlkokul Mezunu	5	17.90	4	4.642	.326
	Ortaokul Mezunu	3	15.00			
	Lise Mezunu	6	20.83			
	Üniversite Mezunu	10	11.55			
	Yüksek Lisans/Doktora	6	15.00			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	İlkokul Mezunu	5	19.90	4	3.795	.434
	Ortaokul Mezunu	3	11.83			
	Lise Mezunu	6	18.25			
	Üniversite Mezunu	10	12.25			
	Yüksek Lisans/Doktora	6	16.63			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	İlkokul Mezunu	5	18.70	4	5.675	.225
	Ortaokul Mezunu	3	14.00			
	Lise Mezunu	6	21.08			
	Üniversite Mezunu	10	11.10			
	Yüksek Lisans/Doktora	6	15.33			
	Toplam	30				

Tablo 5.21 incelendiğinde, deney grubunun anne eğitim durumu değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=4.642; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=3.795; ölçeğin tamamı x^2=5.675) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.22'de yer verilmiştir.

Tablo 5.22. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Baba Eğitim Durumu	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	Ortaokul Mezunu	5	13.70	3	5.671	.129
	Lise Mezunu	8	20.56			
	Üniversite Mezunu	8	16.88			
	Yüksek Lisans/Doktora	9	10.78			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Ortaokul Mezunu	5	12.80	3	1.628	.653
	Lise Mezunu	8	18.19			
	Üniversite Mezunu	8	16.38			
	Yüksek Lisans/Doktora	9	13.83			
	Toplam	30				

Tablo 5.22. (devam) Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçeğin Tamamı	Ortaokul Mezunu	5	14.10	3	4.360	.222
	Lise Mezunu	8	20.00			
	Üniversite Mezunu	8	16.56			
	Yüksek Lisans/Doktora	9	11.33			
	Toplam	30				

Tablo 5.22 incelendiğinde, deney grubunun baba eğitim durumu değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=5.671; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.628; ölçeğin tamamı x^2=4.360) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.23'te yer verilmiştir.

Tablo 5.23. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Aile Gelir Düzeyi**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Dış Yönetimli	20000-30001	10	17.55	3	1.655	.647
	30001-40000	6	11.75			
	40001-50000	3	15.17			
	50001 ve üzeri	11	15.77			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	20000-30001	10	16.35	3	2.543	.467
	30001-40000	6	11.25			
	40001-50000	3	20.67			
	50001 ve üzeri	11	15.64			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	20000-30001	10	17.45	3	2.282	.516
	30001-40000	6	10.92			
	40001-50000	3	17.50			
	50001 ve üzeri	11	15.68			
	Toplam	30				

Tablo 5.23 incelendiğinde, deney grubunun aile gelir düzeyi değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.655; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=2.543; ölçeğin tamamı x^2=2.282) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.24'te yer verilmiştir.

Tablo 5.24. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Aile Yaşamında Sorumluluk Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Dış Yönetimli	Her zaman yardım eden	3	14.67	2	.863	.650
	Çoğunlukla yardım eden	13	17.19			
	Bazen yardım eden	14	14.11			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Her zaman yardım eden	3	15.50	2	.433	.805
	Çoğunlukla yardım eden	13	16.65			
	Bazen yardım eden	14	14.43			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Her zaman yardım eden	3	15.33	2	.478	.788
	Çoğunlukla yardım eden	13	17.73			
	Bazen yardım eden	14	14.39			
	Toplam	30				

Tablo 5.24 incelendiğinde, deney grubunun aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=.863; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=.433; ölçeğin tamamı x^2=.478) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.25'de yer verilmiştir.

Tablo 5.25. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Dış Yönetimli	Ödev vb. her zaman yapan	5	17.60	2	1.479	.477
	Ödev vb. çoğu zaman yapan	19	16.13			
	Ödev vb. bazen yapan	6	11.75			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Ödev vb. her zaman yapan	5	14.10	2	2.180	.336
	Ödev vb. çoğu zaman yapan	19	17.18			
	Ödev vb. bazen yapan	6	11.33			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Ödev vb. her zaman yapan	5	16.70	2	2.038	.361
	Ödev vb. çoğu zaman yapan	19	16.63			
	Ödev vb. bazen yapan	6	10.92			
	Toplam	30				

Tablo 5.25 incelendiğinde, deney grubunun okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.479; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=2.180; ölçeğin tamamı x^2=2.038) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.26'da yer verilmiştir.

Tablo 5.26. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Kütüphanelerden Faydalanmalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Kütüphanelerden Faydalanma**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Dış Yönetimli	Çoğu zaman faydalanan	8	15.88	2	.392	.822
	Bazen faydalanan	16	16.06			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	6	13.50			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Çoğu zaman faydalanan	8	14.94	2	.356	.837
	Bazen faydalanan	16	16.34			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	6	14.00			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Çoğu zaman faydalanan	8	15.63	2	.343	.842
	Bazen faydalanan	16	16.13			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	6	13.67			
	Toplam	30				

Tablo 5.26 incelendiğinde, deney grubunun kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=.392; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=.356; ölçeğin tamamı x^2=.343) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.27'de yer verilmiştir.

Tablo 5.27. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörler	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	Bireysel özellikler	11	18.59	3	3.582	.310
	Teknolojik araçların kullanımı	4	11.88			
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	6	17.25			
	Öğrenci merkezli eğitim	9	12.17			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Bireysel özellikler	11	14.18	3	.678	.878
	Teknolojik araçların kullanımı	4	16.25			
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	6	17.75			
	Öğrenci merkezli eğitim	9	15.28			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Bireysel özellikler	11	17.00	3	1.749	.626
	Teknolojik araçların kullanımı	4	13.63			
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	6	17.92			
	Öğrenci merkezli eğitim	9	12.89			
	Toplam	30				

Tablo 5.27 incelendiğinde, deney grubunun öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=3.582; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=.678; ölçeğin tamamı x^2=1.749) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.28'de yer verilmiştir.

Tablo 5.28. Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejiler	N	S.O	Sd	X^2	p	Cohen d	Anlamlı fark
Dış Yönetimli	(1)Tekrar Stratejisi	10	17.35	2	7.531	.023*	.09	1,2>3
	(2)Anlamlandırma Stratejisi	11	19.23					
	(3)Örgütleme Stratejisi	9	8.89					
	Toplam	30						
Öz Yönetimli	(1)Tekrar Stratejisi	10	15.90	2	.390	.823	-	-
	(2)Anlamlandırma Stratejisi	11	16.36					
	(3)Örgütleme Stratejisi	9	14.00					
	Toplam	30						

Tablo 5.28. (devam) Deney Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçeğin	(1)Tekrar Stratejisi	10	16.85	2	3.633	.163	-	-
Tamamı	(2)Anlamlandırma Stratejisi	11	18.05					
	(3)Örgütleme Stratejisi	9	10.89					
	Toplam	30						

*p<.05

Tablo 5.28 incelendiğinde, deney grubunun öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında öz yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutu (x^2=.390) ile ölçeğin tamamında (x^2=3.633) anlamlı bir farklılık bulunmamakta (p>.05) iken dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermektedir (x^2=7.531; p<.05). Dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda örgütleme stratejilerini kullananlara göre tekrar stratejilerini kullananların lehine (U=20.500 p<.05), örgütleme stratejilerini kullananlara göre anlamlandırma stratejilerini kullananların lehine (U=14.500 p<.05) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Deney grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda bu farklılığın önemini tespit etmek için Cohen d değeri hesaplanmış ve .09 değeri elde edilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkeninin dış yönetimli öğrenme sorumluluğu üzerinde küçük bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

5.11. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

"Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin sontest puanları arasında öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri ve öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusunu çözümlemek amacıyla verilerin normal dağılım özellikleri incelenerek yapılan analizlere aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Kontrol

grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçlarına Tablo 5.29'da yer verilmiştir.

Tablo 5.29. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları

Boyutlar/Ölçeğin Tamamı	Cinsiyet	n	S.O	S.T	U	p
Örtük Ön yargı	Kadın	14	14.68	205.50	100.50	.632
	Erkek	16	16.22	209.50		
Kendini Engelleme	Kadın	14	12.75	178.50	73.50	.108
	Erkek	16	17.91	286.50		
Kendine Acıma	Kadın	14	16.75	234.50	94.50	.463
	Erkek	16	14.41	230.50		
Ölçeğin Tamamı	Kadın	14	15.18	212.50	107.50	.851
	Erkek	16	15.78	252.50		
Toplam		30				

Tablo 5.29 incelendiğinde kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı U=100.50; kendini engelleme U=73.50; kendine acıma U=94.50; ölçeğin tamamı U=107.50) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellere ilişkin sontest puanları arasında anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri ve öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve test sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.30'da yer verilmiştir.

Tablo 5.30. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Anne Eğitim Durumu	N	S.O	Sd	X^2	p
Örtük Önyargı	İlkokul Mezunu	6	12.50	4	1.436	.838
	Ortaokul Mezunu	3	18.33			
	Lise Mezunu	6	15.83			
	Üniversite Mezunu	13	15.46			
	Yüksek Lisans/Doktora	2	19.50			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	İlkokul Mezunu	6	13.25	4	1.022	.907
	Ortaokul Mezunu	3	18.67			
	Lise Mezunu	6	15.58			
	Üniversite Mezunu	13	16.15			
	Yüksek Lisans/Doktora	2	13.00			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	İlkokul Mezunu	6	17.67	4	1.435	.838
	Ortaokul Mezunu	3	18.83			
	Lise Mezunu	6	14.83			
	Üniversite Mezunu	13	13.77			
	Yüksek Lisans/Doktora	2	17.25			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	İlkokul Mezunu	6	13.17	4	.573	.966
	Ortaokul Mezunu	3	16.83			
	Lise Mezunu	6	16.25			
	Üniversite Mezunu	13	15.77			
	Yüksek Lisans/Doktora	2	16.50			
	Toplam	30				

Tablo 5.30 incelendiğinde, kontrol grubunun anne eğitim durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=1.436; kendini engelleme x^2=1.022; kendine acıma x^2=1.435; ölçeğin tamamı x^2=.573) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.31'de yer verilmiştir.

Tablo 5.31. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçek	Baba Eğitim Durumu	N	S.O	Sd	X^2	p
Örtük Önyargı	İlkokul Mezunu	2	11.00	3	2.439	.486
	Lise Mezunu	8	18.13			
	Üniversite Mezunu	13	13.38			
	Yüksek Lisans/Doktora	7	17.71			
	Toplam	30				

Tablo 5.31. (devam) Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kendini Engelleme	Ortaokul Mezunu	2	7.25	3	3.437	.329
	Lise Mezunu	8	19.31			
	Üniversite Mezunu	13	15.04			
	Yüksek Lisans/Doktora	7	14.36			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Ortaokul Mezunu	2	7.00	3	2.414	.491
	Lise Mezunu	8	14.63			
	Üniversite Mezunu	13	17.04			
	Yüksek Lisans/Doktora	7	16.07			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Ortaokul Mezunu	2	6.50	3	2.602	.457
	Lise Mezunu	8	17.63			
	Üniversite Mezunu	13	15.27			
	Yüksek Lisans/Doktora	7	16.07			
	Toplam	30				

Tablo 5.31 incelendiğinde, kontrol grubunun baba eğitim durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=2.439; kendini engelleme x^2=3.437; kendine acıma x^2=2.414; ölçeğin tamamı x^2=2.602) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.32'de yer verilmiştir.

Tablo 5.32. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Aile Gelir Düzeyi**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	10000-20000	5	9.90	4	3.214	.523
	20001-30000	5	14.10			
	30001-40000	9	18.17			
	40001-50000	4	15.50			
	50001 ve üzeri	7	17.07			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	10000-20000	5	11.40	4	2.444	.655
	20001-30000	5	15.20			
	30001-40000	9	16.28			
	40001-50000	4	20.38			
	50001 ve üzeri	7	14.86			
	Toplam	30				

Tablo 5.32. (devam) Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kendine Acıma	10000-20000	5	13.40	4	4.810	.307
	20001-30000	5	21.70			
	30001-40000	9	12.33			
	40001-50000	4	13.25			
	50001 ve üzeri	7	17.93			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	10000-20000	5	10.00	4	2.497	.645
	20001-30000	5	15.50			
	30001-40000	9	17.11			
	40001-50000	4	17.38			
	50001 ve üzeri	7	16.29			
	Toplam	30				

Tablo 5.32 incelendiğinde, kontrol grubunun aile gelir düzeyi değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=3.214; kendini engelleme x^2=2.444; kendine acıma x^2=4.810; ölçeğin tamamı x^2=2.497) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.33'de yer verilmiştir.

Tablo 5.33. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Aile Yaşamında Sorumluluk Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	Her zaman yardım eden	3	5.83	2	4.323	.115
	Çoğunlukla yardım eden	15	15.77			
	Bazen yardım eden	12	17.58			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Her zaman yardım eden	3	12.83	2	1.164	.559
	Çoğunlukla yardım eden	15	14.40			
	Bazen yardım eden	12	17.54			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Her zaman yardım eden	3	10.50	2	1.099	.577
	Çoğunlukla yardım eden	15	15.97			
	Bazen yardım eden	12	16.17			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Her zaman yardım eden	3	8.33	2	2.516	.284
	Çoğunlukla yardım eden	15	15.47			
	Bazen yardım eden	12	17.33			
	Toplam	30				

Tablo 5.33 incelendiğinde, kontrol grubunun aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında

boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=4.323; kendini engelleme x^2=1.164; kendine acıma x^2=1.099; ölçeğin tamamı x^2=2.516) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.34'de yer verilmiştir.

Tablo 5.34. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Okul Yaşamında Sorumluluk Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	Ödev vb. her zaman yapan	7	10.71	2	3.845	.146
	Ödev vb. çoğu zaman yapan	9	19.39			
	Ödev vb. bazen yapan	14	15.35			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Ödev vb. her zaman yapan	7	11.86	2	1.581	.454
	Ödev vb. çoğu zaman yapan	9	16.44			
	Ödev vb. bazen yapan	14	16.71			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Ödev vb. her zaman yapan	7	21.07	2	4.085	.130
	Ödev vb. çoğu zaman yapan	9	15.17			
	Ödev vb. bazen yapan	14	12.93			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Ödev vb. her zaman yapan	7	12.43	2	1.726	.422
	Ödev vb. çoğu zaman yapan	9	18.22			
	Ödev vb. bazen yapan	14	15.29			
	Toplam	30				

Tablo 5.34 incelendiğinde, kontrol grubunun okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=3.845; kendini engellemex^2=1.581; kendine acıma x^2=4.085; ölçeğin tamamı x^2=1.726) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.35'de yer verilmiştir.

Tablo 5.35. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Kütüphanelerden Faydalanmalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Kütüphanelerden Faydalanma**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	Her zaman faydalanan	2	7.75	3	2.395	.495
	Çoğu zaman faydalanan	2	18.25			
	Bazen faydalanan	21	15.24			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	5	18.60			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Her zaman faydalanan	2	12.50	3	1.040	.792
	Çoğu zaman faydalanan	2	17.25			
	Bazen faydalanan	21	16.31			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	5	12.60			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Her zaman faydalanan	2	18.00	3	2.801	.423
	Çoğu zaman faydalanan	2	22.00			
	Bazen faydalanan	21	13.83			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	5	18.90			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Her zaman faydalanan	2	10.75	3	1.120	.772
	Çoğu zaman faydalanan	2	20.00			
	Bazen faydalanan	21	15.43			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	5	15.93			
	Toplam	30				

Tablo 5.35 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=2.395; kendini engellemex^2=1.040; kendine acıma x^2=2.801; ölçeğin tamamı x^2=1.120) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.36'da yer verilmiştir.

Tablo 5.36. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörler**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	Bireysel özellikler	14	15.21	2	.320	.852
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	8	14.56			
	Öğrenci merkezli eğitim	8	16.94			
	Toplam	30				

Tablo 5.36. (devam) Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Kendini Engelleme	Bireysel özellikler	14	16.14	2	.349	.840
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	8	15.94			
	Öğrenci merkezli eğitim	8	13.94			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Bireysel özellikler	14	12.89	2	3.899	.142
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	8	20.50			
	Öğrenci merkezli eğitim	8	15.06			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Bireysel özellikler	14	15.25	2	.094	.954
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	8	16.31			
	Öğrenci merkezli eğitim	8	15.13			
	Toplam	30				

Tablo 5.36 incelendiğinde, kontrol grubunun öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=.320; kendini engelleme x^2=.349; kendine acıma x^2=3.899; ölçeğin tamamı x^2=.094) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanlarının öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.37'de yer verilmiştir.

Tablo 5.37. Kontrol Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejiler**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Örtük Önyargı	Tekrar Stratejileri	7	14.93	2	.077	.962
	Anlamlandırma Stratejileri	16	15.44			
	Örgütleme Stratejileri	7	16.21			
	Toplam	30				
Kendini Engelleme	Tekrar Stratejileri	7	10.14	2	3.425	.180
	Anlamlandırma Stratejileri	16	16.97			
	Örgütleme Stratejileri	7	17.50			
	Toplam	30				
Kendine Acıma	Tekrar Stratejileri	7	15.50	2	.011	.995
	Anlamlandırma Stratejileri	16	15.63			
	Örgütleme Stratejileri	7	15.21			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Tekrar Stratejileri	7	11.71	2	1.772	.412
	Anlamlandırma Stratejileri	16	16.31			
	Örgütleme Stratejileri	7	17.43			
	Toplam	30				

Tablo 5.37 incelendiğinde, kontrol grubunun öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları

arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (örtük önyargı x^2=.077; kendini engelleme x^2=3.425; kendine acıma x^2=.011; ölçeğin tamamı x^2=1.772) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

5.12. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

*"*Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluklarına ilişkin sontest puanları arasında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri ve öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusunu çözümlemek amacıyla verilerin normal dağılım özellikleri incelenerek yapılan analizlere aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi analiz sonuçlarına Tablo 5.38'de yer verilmiştir.

Tablo 5.38. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U testi Sonuçları

Boyutlar/Ölçeğin Tamamı	Cinsiyet	n	S.O	S.T	U	p
Dış Yönetimli	Kadın	14	15.11	211.50	106.50	.818
	Erkek	16	15.84	253.50		
Öz Yönetimli	Kadın	14	15.79	221.00	108.00	.867
	Erkek	16	15.25	244.00		
Ölçeğin Tamamı	Kadın	14	15.18	212.50	107.50	.851
	Erkek	16	15.78	252.50		
Toplam		30				

Tablo 5.38 incelendiğinde kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli U=106.50; öz yönetimli U=108.00; ölçeğin tamamı U=107.50) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden (okul-şehir) faydalanma, öğrenme ortamının özellikleri ile öğrenmede kalıcılık stratejileri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerde gruplariçi veri sayısının 20'den az olmasına bağlı olarak Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve test sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.39'da yer verilmiştir.

Tablo 5.39. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Anne Eğitim Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X²**	**p**
Dış Yönetimli	İlkokul Mezunu	6	12.00	4	7.672	.104
	Ortaokul Mezunu	3	14.00			
	Lise Mezunu	6	24.17			
	Üniversite Mezunu	13	14.04			
	Yüksek Lisans/Doktora	2	11.75			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	İlkokul Mezunu	6	15.33	4	3.375	.497
	Ortaokul Mezunu	3	13.50			
	Lise Mezunu	6	21.17			
	Üniversite Mezunu	13	13.92			
	Yüksek Lisans/Doktora	2	12.25			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	İlkokul Mezunu	6	14.08	4	6.142	.189
	Ortaokul Mezunu	3	13.50			
	Lise Mezunu	6	23.08			
	Üniversite Mezunu	13	14.08			
	Yüksek Lisans/Doktora	2	9.25			
	Toplam	30				

Tablo 5.39 incelendiğinde, kontrol grubunun anne eğitim durumu değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=7.672; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=3.375; ölçeğin tamamı x^2=6.142) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.40'da yer verilmiştir.

Tablo 5.40. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Baba Eğitim Durumu	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	İlkokul Mezunu	2	11.75	3	3.380	.275
	Lise Mezunu	8	18.56			
	Üniversite Mezunu	13	16.85			
	Yüksek Lisans/Doktora	7	10.57			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	İlkokul Mezunu	2	21.50	3	1.089	.780
	Lise Mezunu	8	15.81			
	Üniversite Mezunu	13	14.81			
	Yüksek Lisans/Doktora	7	14.71			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	İlkokul Mezunu	2	18.50	3	1.680	.641
	Lise Mezunu	8	16.63			
	Üniversite Mezunu	13	16.31			
	Yüksek Lisans/Doktora	7	11.86			
	Toplam	30				

Tablo 5.40 incelendiğinde, kontrol grubunun baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=3.380; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.089; ölçeğin tamamı x^2=1.680) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.41'de yer verilmiştir.

Tablo 5.41. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Aile Gelir Düzeyi	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	10001-20000	5	6.80	4	7.850	.097
	20000-30001	5	21.40			
	30001-40000	9	17.33			
	40001-50000	4	13.63			
	50001 ve üzeri	7	16.21			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	10001-20000	5	11.90	4	2.491	.646
	20000-30001	5	12.80			
	30001-40000	9	18.61			
	40001-50000	4	16.25			
	50001 ve üzeri	7	15.57			
	Toplam	30				

Tablo 5.41. (devam) Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçeğin Tamamı	10001-20000	5	9.30	4	3.367	.498
	20000-30001	5	16.00			
	30001-40000	9	18.17			
	40001-50000	4	16.13			
	50001 ve üzeri	7	15.79			
	Toplam	30				

Tablo 5.41 incelendiğinde, kontrol grubunun aile gelir düzeyi değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=7.850; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=2.491; ölçeğin tamamı x^2=3.367) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.42'de yer verilmiştir.

Tablo 5.42. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Aile Yaşamında Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	**Aile Yaşamında Sorumluluk Durumu**	**N**	**S.O**	**Sd**	**X^2**	**p**
Dış Yönetimli	Her zaman yardım eden	3	7.50	2	3.056	.217
	Çoğunlukla yardım eden	15	17.17			
	Bazen yardım eden	12	15.42			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Her zaman yardım eden	3	21.17	2	1.406	.495
	Çoğunlukla yardım eden	15	15.00			
	Bazen yardım eden	12	14.71			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Her zaman yardım eden	3	17.83	2	.356	.837
	Çoğunlukla yardım eden	15	15.77			
	Bazen yardım eden	12	14.58			
	Toplam	30				

Tablo 5.42 incelendiğinde, kontrol grubunun aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=3.056; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.406; ölçeğin tamamı x^2=.356) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.43'te yer verilmiştir.

Tablo 5.43. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Okul Görevlerinde Sorumluluk Durumu	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	Ödev vb. her zaman yapan	7	16.21	2	1.264	.531
	Ödev vb çoğu zaman yapan	9	17.78			
	Ödev vb. bazen yapan	14	13.68			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Ödev vb. her zaman yapan	7	17.29	2	1.576	.455
	Ödev vb çoğu zaman yapan	9	17.44			
	Ödev vb. bazen yapan	14	13.36			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Ödev vb. her zaman yapan	7	17.29	2	1.268	.531
	Ödev vb çoğu zaman yapan	9	17.11			
	Ödev vb. bazen yapan	14	13.57			
	Toplam	30				

Tablo 5.43 incelendiğinde, kontrol grubunun okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.264; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.576; ölçeğin tamamı x^2=1.268) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.44'te yer verilmiştir.

Tablo 5.44. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Kütüphanelerden Faydalanmalarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Kütüphanelerden Faydalanma	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	Her zaman faydalanan	2	7.50	3	2.975	.395
	Çoğu zaman faydalanan	2	14.50			
	Bazen faydalanan	21	15.31			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	5	19.90			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Her zaman faydalanan	2	19.00	3	1.189	.756
	Çoğu zaman faydalanan	2	15.00			
	Bazen faydalanan	21	14.50			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	5	18.50			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Her zaman faydalanan	2	15.75	3	.873	.832
	Çoğu zaman faydalanan	2	14.50			
	Bazen faydalanan	21	14.79			
	Hiçbir zaman faydalanmayan	5	18.80			
	Toplam	30				

Tablo 5.44 incelendiğinde, kontrol grubunun kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=2.975; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=1.189; ölçeğin tamamı x^2=.873) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.45'de yer verilmiştir.

Tablo 5.45. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörlere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörler	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	Bireysel özellikleri dikkate alma	14	14.68	2	2.484	.289
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	8	19.50			
	Öğrenci merkezli eğitim	8	12.94			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Bireysel özellikleri dikkate alma	14	16.00	2	.203	.903
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	8	14.31			
	Öğrenci merkezli eğitim	8	15.81			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Bireysel özellikleri dikkate alma	14	15.50	2	.208	.901
	Sınıf dışı ortamların kullanımı	8	16.50			
	Öğrenci merkezli eğitim	8	14.50			
	Toplam	30				

Tablo 5.45 incelendiğinde, kontrol grubunun öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=2.484; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=.203; ölçeğin tamamı x^2=.208) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçlarına Tablo 5.46'da yer verilmiştir.

Tablo 5.46. Kontrol Grubunun Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarının Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejilere Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejiler	N	S.O	Sd	X^2	p
Dış Yönetimli	Tekrar Stratejileri	7	13.57	2	.572	.751
	Anlamlandırma Stratejileri	16	15.66			
	Örgütleme Stratejileri	7	17.07			
	Toplam	30				
Öz Yönetimli	Tekrar Stratejileri	7	16.93	2	2.279	.320
	Anlamlandırma Stratejileri	16	13.34			
	Örgütleme Stratejileri	7	19.00			
	Toplam	30				
Ölçeğin Tamamı	Tekrar Stratejileri	7	14.07	2	2.036	.361
	Anlamlandırma Stratejileri	16	144.31			
	Örgütleme Stratejileri	7	19.64			
	Toplam	30				

Tablo 5.46 incelendiğinde, kontrol grubunun öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında boyutlar ile ölçeğin tamamında (dış yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=.572; öz yönetimli öğrenme sorumluluğu x^2=2.279; ölçeğin tamamı x^2=2.036) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

5.13. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanları ile Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

"Onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumlulukları sontest puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki var mıdır?" araştırma sorusunu çözümlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım özellikleri incelenmiş olup deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluğu sontest puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi yorumlamak için histogram grafikleri ve saçılım grafikleri incelenmiştir. Deney grubundan elde edilen ölçümlerde verilerin normal dağılım göstermesine bağlı olarak Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Kontrol grubundan elde edilen ölçümlerde ise veriler normal dağılım göstermediği için Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (saçılma diyagramları Ek 7'de verilmiştir). Analiz sonuçlarına Tablo 5.47'de yer verilmiştir.

Tablo 5.47. Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller ile Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyonu ile Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Grup	N	Değişkenler	Korelasyon
Deney Grubu Sontest Puanları	30	Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller Öğrenme sorumluluğu	Pearson R -.797*
Kontrol Grubu Sontest Puanları	30	Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller Öğrenme sorumluluğu	Spearman's rho .146

*p<.05

Tablo 5.47 incelendiğinde deney grubunda öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları ile öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Pearson R=-.797; p<.000). Kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları ile öğrenme sorumluluğu sontest puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Spearman's rho=.146; p>.443).

5.14. Deney Grubunun Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik görüşlerinden elde edilen nitel bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

5.14.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarına, Derse Katılımına ve Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına, derse katılımına ve akademik başarılarına etkisine ilişkin bulgulara Tablo 5.48'de yer verilmiştir.

Tablo 5.48. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıklarına, Derse Katılımına ve Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans
Ders çalışma alışkanlığı	Öğrenme ve verimli çalışma stratejileri	6
	Düzenli çalışma	6
	Öğrenmeyi öğrenme	3
	Çalışma sevgisi	2
	Planlı olma	2
	Odaklanma	2
	Çalışma disiplini	2
	Başarı inancı	1
	Anlamlı öğrenme	1
	Zihinsel canlandırma	1
	Kararlılık	1
	İlgilerini keşfetme	1
	Motivasyon	1
	Hazırbulunuşluk	1
Derse Katılım	Konu hakimiyeti	7
	Başarısızlık korkusu	5
	Cesaret	5
	Bilinç kazanma	3
	Kendini ifade edebilme	3
	Düşünme becerileri	2
	Çalışma isteği	1
	Konuşmayı azaltma	1
	Neden-sonuç ilişkisi	1
	Sözel dersler	1
	Sayısal dersler	1
Başarı	Ders notları	11
	Deneme sınavı netleri	4
	Zamanı kullanma	3
	Başarısızlık nedenleri	2
	Akademik öz güven	2
	Disiplinli çalışma	2
	Hedef belirleme	2
	Ezber kabiliyeti	1
	Geleceği planlama	1
	Öğrenme özellikleri	1
	Başarıyı öngörme	1

Ders Çalışma Alışkanlığı: Tablo 5.48'de görüldüğü gibi öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının ders çalışma alışkanlığına etkisine yönelik olarak öğrencilerden bazılarının üzerinde en çok yoğunlaştığı düşünceler öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini öğrenmeleri ve düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanmalarıdır. Öğrencilerden bazıları öğrenmeyi öğrenirken, bir kısmı ise ders çalışma sevgisi kazandıklarını, planlı olmayı, ders çalışırken nasıl odaklanması gerektiğini öğrendiklerini ve ders çalışmaya yönelik belirli bir disiplin kazanarak ders çalışma alışkanlığı edindiklerini belirtmişlerdir. Birer öğrenci ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik

etkinlikleri programının başarılı olacağına dair bir inanç kazanmasıyla, anlamlı öğrenmeyi öğrenmesiyle, öğrenilen bilgilerin zihinsel canlandırmalarla akılda kalıcılığının sağlanabildiğini öğrenmesiyle, ders çalışmanın kararlılık gerektirdiği bilincini kazanmasıyla, ilgi ve yetenek alanlarının neler olduğunu keşfetmesiyle, öğrenmeye yönelik motivasyon kazanmasıyla ve derslere hazırlıklı gelmenin başarıdaki önemini anlamasıyla ders çalışma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Etkinliklere öğrendiğimiz kavram haritası çalışma alışkanlığı kazanmamda çok etkili oldu. Örneğin, yazılıdan önce Tarih dersini çalışırken İstanbul'un fethiyle ilgili kavram haritası yaparak çalıştım ve sınavda da bu konuyla ilgili soru çıkınca hepsini yaptım, çok sevindim. Ayrıca Edebiyat dersinde de kavram haritasını kullanıyorum."

"Balık kılçığı tekniğini kullanıyorum ve böylece öğrenmekte zorlanmış olduğum konular arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak öğrenmiş oluyorum."

"Etkinliklerden önce ders çalışmayı hiç sevmezdim, şimdi ise çok hoşuma gidiyor özellikle matematik çalışmaktan büyük keyif alıyorum."

"Balık kılçığı tekniğini, matematik dersinde fonksiyonlarda kullanarak çalıştım ve konuyu çok iyi öğrendiğimi ifade edebilirim, şu an için de artık sınıfta ders başarısı olarak en iyi öğrencilerden biriyim."

"Artık dersler konusunda ne yapacağım, nasıl çalışacağım kararsızlığı yaşamıyorum. Önceden çok kararsız kalır kendimi işin içinden çıkamayacakmış gibi hissederdim. Şimdi ise önceden kafamda ne yapacağımı, nasıl ve ne zaman yapacağımı kurgulayıp buna göre hareket etmeye çalışıyorum."

Derse Katılım: Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik olarak öğrencilerden bazıları derslere çalıştıkça konu hakimiyetlerinin artması sonucunda, öğrencilerden bazıları programdan önce hissettikleri başarısızlık korkusunu programdan sonra artık yaşamamaları nedeniyle, bazı öğrenciler yapabileceklerine dair cesaret duygusunu kazandıkları için, bazı öğrenciler ders çalışmanın süreklilik gerektirdiği konusunda bilinçlenmeleri nedeniyle, öğrencilerden bazıları ise programdan önce derste söz hakkı istemekten çekinirken programla birlikte kendini rahatlıkla ifade edebilme becerisi kazandıkları için, öğrencilerden bir kısmı da konuları farklı düşünme becerilerine göre ele

almayı öğrenmelerine bağlı olarak derse katılımlarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Birer öğrenci ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının; önceden ders çalışmaktan kaçınırken programla birlikte isteyerek ders çalıştığından, ders esnasında artık daha az konuşup dersi daha fazla dinlemeye çalıştığından, konular arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğrendiğinden, sözel dersleri nasıl çalışması gerektiğini öğrendiğinden ve sayısal dersleri nasıl çalışması gerektiğini öğrenmesine bağlı olarak derse katılımlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Sınıfta akvaryum tekniğini kullandığınız etkinlikte en ortadaki sandalyeye ben oturmuştum ve o an ne kadar gerildiğimi anlatamam. Konuşmaya başlayınca orada olmak ve herkesin beni dinlemesi sonrası için çok cesaretlendirdi."

"Bu etkinliklerle birlikte Matematik dersine nasıl çalışmam gerektiğini anladım. Derslerde hoca soru sorduğunda tahtaya çıkıp çözebiliyorum."

"Artık derslerime daha fazla çalışıyorum ve neredeyse çoğu derste eksik olan konularımı tamamladığımı söyleyebilirim. Konulara hakimiyetim arttıkça derslere olan katılımım da arttı."

"Önceden başarısızlık korkusunu çok yoğun yaşardım ve bir de yanlış yaparsam benimle dalga geçerler diye düşünmekten kendimi alamazdım. Artık başarabileceğimi, çalışırsam her dersi yapabileceğime biliyorum. Bu nedenle de derse katılmaktan hiç çekinmiyorum."

"Konuları çalışırken aralarında neden-sonuç ilişkisi kuruyorum ve böylece daha kolay öğreniyorum, aklımda kalıyor. Aklımda kalınca da derslere rahatlıkla katılabiliyorum."

Başarı: Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik olarak öğrencilerden bazıları programdan sonra yazılı notlarının yükselerek, öğrencilerden bazıları deneme sınavlarındaki net sayılarında artış olarak, bazı öğrenciler programdan sonra zamanı doğru kullanmayı öğrenerek, öğrencilerden bir kısmı ise neden başarısız olduklarına dair sebepleri tespit ederek, akademik açıdan başarılı olabileceklerine dair öz güven kazanarak, disiplinli çalışma alışkanlığı kazanmayı öğrenerek ve akademik olarak kendilerine bir hedef belirleyerek başarılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Birer öğrenci ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının; sözel derslerde ezber yapabilme yetkinliği kazanarak, gelecekte kendini görmek istediği yere dair bir

planlama yapabilmesini sağlayarak, en iyi nasıl öğrendiğine dair özelliklerini keşfetmesini sağlayarak ve gelecekte başarılı bir insan olacağına dair öngörü kazanmasını sağlayarak başarılarına etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Etkinliklerden sonra ders notlarım yükseldi. Notlarım geçen döneme göre çok daha iyi geliyor."

"İlerideki hayatım için kendime bir hedef belirledim ve bu bende daha fazla çalışma isteği oluşturdu. Neredeyse çoğu yazılı sonucumun iyi olduğunu söyleyebilirim."

"Herhangi bir başarısızlık yaşadığımda önceden pes ederdim şimdi ise nasıl daha iyisini yaparım diye düşünüp başarısızlığıma neden olan sebepleri belirliyorum bu da ders başarıma olumlu yansıyor."

"İlk dönem deneme sınavında sınıfta sonuncu oldum. Bu dönem ise orta sıralardayım artık."

5.14.2. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Kişisel Özelliklerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına katkısına ilişkin bulgulara Tablo 5.49'da yer verilmiştir.

Tablo 5.49. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Katkısına İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans
Kişisel özellikler	Kendini tanıma	7
	Öz güven kazanma	5
	İlgi ve yeteneklerini keşfetme	5
	İletişim becerileri	2
	Kendini ifade edebilme	2
	Duygularını yönetme	2
	Bakış açısı kazanma	2
	Gereksiz fedakârlık	1
	Utanç duygusu	1
	Hayır diyebilme	1
	Duygularını fark etme	1
	Kendine inanma	1

Tablo 5.49'da görüldüğü gibi öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik olarak öğrencilerden bazıları kim olduğunu, kişisel özelliklerini kısacası kendilerini tanımalarını sağlayarak, öğrencilerden bazıları öz güven

kazanarak, bazı öğrenciler ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlayarak, öğrencilerden bir kısmı ise iletişim kurma becerileri kazanarak, kendilerini ifade edebilme becerisi kazanarak, duygularını yönetmeyi öğrenerek ve olayları-olguları değerlendirmeye yönelik farklı bakış açısı kazanarak kişisel gelişimlerine katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Birer öğrenci ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının; insanlara karşı gereksiz fedakarlıkta bulunmamayı öğrenmesiyle, topluluk karşısında utangaçlık duygusunu aşmasıyla, istemediği durumlar karşısında "hayır" diyebilmeyi öğrenmesiyle, neler hissettiğine dair duygularının farkında olmasıyla, her işin üstesinden gelebileceğine dair kendine inanmasıyla kişisel gelişimlerine katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Kendime olan güven duygum gelişti. Önceden tahtaya çıktığımda kelimeler ağzıma dolanırdı. Şimdi çok rahatım."

"Keman çalmak çok istediğim bir şeydi ancak hiç denememiştim. Acaba ben de yapabilir miyim diye düşünür kararsız kalırdım. Etkinliklerle birlikte keman çalabileceğimi ve bu ilgimin arkasından gitmem gerektiğini düşünerek keman kursuna yazıldım."

"*Geçen sene insanlara karşı çok soğuktum, onlara karşı ön yargılarım vardı. Duygularım birbirine karışırdı ben de bu yüzden insanlardan uzak dururdum. Duygularımı yönetmeyi öğrendim. Önceki halimi açıkçası narsistik olarak değerlendiriyorum. Şimdi ise kendimi rahat bıraktım, mükemmel olmaya gerek yok, bırak kendini hayatın tadı çıksın"*

"Hem okulda hem de okul dışındaki hayatımda kendimi rahat ifade edebilmemi sağladı bu program. Daha rahat konuşmaya başladım ve öğretmenlerimle de sohbet edebiliyorum. Önceden çok fazla çekinir kendimi ifade etmezdim."

"Önceden kendi düşüncelerimi dikkate almaz beni kim dinler ki diye düşünür ve arkadaşlarımın istekleri doğrultusunda hareket ederek hep ben fedakarlıkta bulunurdum. Bu durum beni çok yoruyordu. Etkinlikler benim de düşüncelerimin bir değerinin olduğunu ve önemli olduğunu öğrenmeme yol açtı. Şimdi öncelikle kendi duygularımın sesine kulak veriyor hiç kimseye karşı gereksiz fedakarlıkta bulunmuyorum."

5.14.3. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Kariyer Hedeflerini Belirlerken Üniversite Tercihlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlerken üniversite tercihlerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 5.50'de yer verilmiştir.

Tablo 5.50. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Kariyer Hedeflerini Belirlerken Üniversite Tercihlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Program Tercihi	Frekans
Kariyer hedefi	Kararlı kişilik	Tıp	3
	İlgi alanını belirleme	Tıp	3
	Psikomotor beceriler	Makine Mühendisliği	3
	Yaşam amacını belirleme	Elektrik-Elektronik Müh.	3
	Kendine inanma	Tıp	2
	Görsel hafıza	Diş Hekimliği	2
	Hedef belirleme	Bilgisayar Mühendisliği	2
	Kişisel özelliklere uygunluk	Belirlenmedi	2
	Karakter güçleri	Hukuk	2
	Önceliklerini belirleme	Çeviribilimi	1
	Araştırma sevgisi	Tıp	1
	Duygularını fark etme	Tıp	1
	Kendini gözlemleme	Uçak Mühendisliği	1
	Bilgi birikimi	Eczacılık	1
	Mesleki öngörü	Petrol ve Gaz Mühendisliği	1
	Güçlü kişilik	Hava Harp Okulu	1
	Psikoloji bilgisi	Tıp	1

Tablo 5.50'de görüldüğü gibi öğrenme öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik olarak öğrencilerden bazıları doktor olmanın kararlı bir kişilik yapısı gerektiği ve kendi kişiliklerinde bu özelliğin var olduğunu anlamalarına bağlı olarak Tıp programını, öğrencilerden bazıları ilgi ve yetenek alanlarının neler olduğunu artık belirledikleri için Tıp programını, bazı öğrenciler ise psikomotor becerilerin bazı mesleklerde önemli olduğunu ve kendilerinin bu konuda başarılı olabileceklerine dair farkındalık kazanmalarına bağlı olarak Makine Mühendisliği programını ve yaşamda ne yapmak istediklerine dair amaçlarını belirlemiş olmalarına bağlı olarak Elektrik-Elektronik Mühendisliği programını tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı kendine inanma duygularının gelişmesine bağlı olarak Tıp programını, çoklu zeka kuramına ait bilgilerden yola çıkarak görsel hafızalarının iyi olduğu düşüncesiyle Diş Hekimliği programını, gelecekte olmak istedikleri yere dair bir hedef belirlemelerine bağlı olarak

Bilgisayar Mühendisliği programını, kişisel özelliklerini keşfetmelerine bağlı olarak buna uygun bir programı ve adalet duygularının ön planda olduğunu fark ettikleri için Hukuk programını tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Birer öğrenci ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programında, kendi önceliklerine önem vermesi gerektiğini anlamasıyla Çeviribilimi programını, bilimsel bir araştırma yapmanın önemini daha iyi anlaması ve kendisinin de bilimsel araştırma yapmayı sevmesine bağlı olarak Tıp programını, örnek olaylarda insanlara yardım etme duygusunun çok baskın olduğunu hissetmesine bağlı olarak Tıp programını, insanlarla veya makinelerle iş yapma sorusunu kendisine sorma yetkinliği kazanması ve yanıtlayabilmesinden dolayı Uçak Mühendisliği programını, bir alandaki bilginin diğer alanlarla ilişkilendirilerek ortaya çıkan bilgi birikiminin ne kadar önemli olduğunu anlamasına bağlı olarak Eczacılık programını, sahada olabileceği bir meslek yapması gerektiğini artık keşfettiği için Petrol ve Gaz Mühendisliği programını, kişiliğinin güçlü yanlarını keşfetmesine bağlı olarak Hava Harp Okulunu ve psikoloji alanıyla ilgili edinmiş olduğu bilgilerin ilgisini çekmesine bağlı olarak Tıp programını tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Etkinliklerde bazı canlandırmalar yapmıştık. Bu çok hoşuma gitmişti. Görsel canlandırmaların daha fazla aklımda kaldığını fark ettim, eğer diş hekimi olursam bu hafızamın çok işime yarayacağını düşünüyorum."

"Eczacılık istiyorum, belki insanlar tepki gösterecekler neden tıp okumuyorsun da eczacılık okuyorsun diye. Ama ben bu tepkilerle baş edebilirim. Çünkü eczacılıkta ilaçlara dair yüzyıllardan beri gelen bir bilgi birikimi var ve ben bunları öğrenmek istiyorum."

"Bu etkinliklerde hem yaşamda olmak istediğim yer hem de başarılı olmak için bir hedef belirlemem gerektiğini anladım. Başarılı bir mühendis, başarılı bir insan olmak……"

"Etkinliklerde bazı örnek olayları içeren konular işlemiştik, soma maden faciasında ölen işçiler veya hayatın zor koşullarında mücadele eden çocuklar gibi. İnsanlık üzerine işlenen bu konular beni çok etkiledi. İnsanlara yardım etmek onları iyileştirmek için tıp okumak istiyorum."

"Etkinliklerde adalet duygumun çok güçlü olduğunu anladım. Bu nedenle de diğer bölümlerin bana göre olmadığına hukuk okumak istediğime karar verdim. Ben adaletsizliği sevmiyorum.

Karşı tarafın ne hissettiğini, sesini çıkartamayışını onlarla olan iletişimlerimde anlayabiliyorum."

5.14.4. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Bilişsel Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bilişsel engellerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 5.51'de yer verilmiştir.

Tablo 5.51. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Bilişsel Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans
Bilişsel engellere etki	Öğrenme stratejileri	9
	Zihinsel çaba	5
	Odaklanma	3
	Örtük ön yargı	3
	Öğrenmede süreklilik	2
	Zamanı kullanma	2
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	1
	Öğrenilenlerin transferi	1
	Öğrenme engelleri	1
	Akademik erteleme	1
	Sözel dersleri sevme	1
	Öğrenme inancı	1

Tablo 5.51'de görüldüğü gibi öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik olarak öğrencilerden bazıları öğrenme stratejilerini kullanarak, öğrencilerden bazıları konuları kavrayabilmek için yeterli düzeyde zihinsel çaba göstererek, bazı öğrenciler ders çalışırken dikkatini yoğunlaştırıp odaklanmayı sağlayarak, öğrencilerden bazıları ise öğrenmeye yönelik sahip oldukları ön yargıları fark edip bunlardan kurtularak öğrenme süreçlerindeki bilişsel engellerle baş edebilmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı öğrenmede sürekliliği sağlayarak, bir kısmı ise ders çalışırken zamanı doğru kullanmayı öğrenerek öğrenme süreçlerindeki bilişsel engellerle baş etmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Birer öğrenci ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programıyla; öğrenmiş olduğu konuları evde imkanları ölçüsünde deneyler aracılığıyla yaparak-yaşayarak öğrenerek, öğrendiği bilgileri ilgili olan diğer konularla ilişkilendirerek, öğrenmesine engel olan olan faktörleri belirleyerek, ders

çalışmayı ertelemek yerine düzenli çalışmanın önemini kavrayarak, sözel dersleri çalışmaya olan isteksizliğinin ortadan kalkıp dersleri sevmeye başlayarak ve etkinliklerle birlikte öğrenebileceğine dair güçlü bir inanca sahip olarak öğrenme süreçlerindeki bilişsel engellerle baş etmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Zihinsel olarak kendimi yetersiz görüyordum. Ben de bir sorun var yapamıyorum zaten yapamayacağım diye düşünüyordum. Bu nedenle yeni konuları öğrenmeye çalışmakta istemiyordum. Şimdi ise öğrenebildiğimi gördüm ve daha fazlasını da öğrenebileceğime inanıyorum."

"Önceden en büyük sorunum çok çalışamayıp hemen masadan kalkmaktı. Çalışırken çok sıkılırdım. Artık dikkatimi toparlayıp derse uzun süre odaklanabiliyorum ve eskisi gibi masadan kalkma isteğimin oluşmadığını fark ediyorum."

"Etkinliklerden sonra özellikle edebiyat ve coğrafya gibi sözel ağırlıklı dersleri kavramakta zorlanmıyorum. Çünkü öğrenme stratejilerini kullanıyorum. Çalışırken önemli gördüğüm yerleri not alıyorum ya da özetini çıkartarak çalışıyorum."

"Konuları çalışırken içten içe öğrenemeyeceğime dair çok fazla ön yargılarım vardı. Özellikle de zorlandığım bir konu olduğunda bunları daha çok hissediyordum. Bu ön yargılarım aynı zamanda korku duymama da neden oluyordu. Yaptığımız çalışmalarda ön yargılı olmamam gerektiğini bunun öğrenmeyle ilgili sorunlarımı çözemeyeceğimi fark ettim."

"Masanın başına oturunca tedirgin olurdum nasıl başlayacağım, ne yapacağım diye. Bu nedenle de hep yarın çalışırım diye ertelerdim. Artık net planlarım var, tedirginliğim ortadan kalktı."

5.14.5. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Duyuşsal Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki duyuşsal engellerine etkisine ilişkin bulgulara Tablo 5.52'de yer verilmiştir.

Tablo 5.52. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerindeki Duyuşsal Engellerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans
Duyuşsal engellere etki	Öz güven kazanma	8
	Motivasyon sağlama	5
	Olumsuz duygularla baş edebilme	3
	Duygu düzenleme	3
	Yaşama tutunabilme	2
	Öğrenme mutluluğu	2
	Korkularını yenme	2
	Zorbalıkla baş etme	2
	Güçlü iletişim	1
	Kendine değer verme	1
	Kendine merhametli olma	1

Tablo 5.52'de görüldüğü gibi öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik olarak öğrencilerden bazıları öz güven duygusunu kazanarak, bazı öğrenciler öğrenmek için ihtiyaç duydukları motivasyonu sağlayarak, bazı öğrenciler öğrenmelerine engel olan (yapamam, başaramam gibi) olumsuz duygularla baş edebilmeyi öğrenerek, öğrencilerden bazıları ise öğrenme ortamlarına uygun duygularını düzenleyebilmeyi öğrenerek öğrenme süreçlerindeki duyuşsal engellerle baş edebilmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı okulu ve aslında yaşamı kapsayan etkinliklerle yaşama tutunma duygusunu geliştirerek, öğrenci merkezli olan etkinliklerde kendilerini mutlu hissederek de öğrenebileceklerini öğrenerek, öğrenemeyeceklerine veya başaramayacaklarına dair korkularını yenerek ve aile, arkadaş gibi öğrenme süreçlerini zorba davranışları veya cümleleriyle olumsuz etkileyen durumları çözümlemeyi öğrenerek öğrenme süreçlerindeki duyuşsal engellerle baş etmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Birer öğrenci ise öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programına yönelik; öğrenme sürecinde yer alan öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla güçlü bir iletişim bağı kurarak, kendi duygu ve düşüncelerinin (öz benliğinin) değerli olduğunu anlayarak ve kendine yönelik merhamet duygusu geliştirerek öğrenme süreçlerindeki duyuşsal engellerle baş edebilmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Daha öz güvenliyim. Programda ilk başta öğrenciler konuştukça ben konuşmaya çekiniyordum. Sonra ben de yapabilirim diye düşünmeye başlayınca kendime olan güven

duygum da gelişti. Herkes de benim gibi öğrenci yanlış söylesem ne olur ki diye düşünüyorum artık."

"Duygusal olarak kendimi iyi hissetmediğimde bunu derslerime çok fazla yansıtıyordum. Özellikle mutsuzsam bütün günümü veya haftamı olumsuz etkiliyordu. Bu nedenle etkinliklere katıldığım bu sürecin bana çok büyük katkıları oldu. Şimdi duygularımı düzenleyebiliyorum ve derslerime eskisi gibi yansıtmıyorum."

"Bilgisayar becerilerim iyi düzeyde ve bununla da ilgili bir programa katılmıştım. Sonrasında hatır, gönül için bir sürü iş yaptım kendi öğrenmeme ayıracağım zamanı, yorulacağımı düşünmeden. Çünkü başkaları sıkıntı çekmesin diye düşünürdüm kendimi düşünmek yerine. Bu çalışmalarda kendime aslında kötülük yaptığımı fark ettim. Şimdi öncelikle kendime değer atfediyorum, bir karar alacaksam da eğer en önce bana uygun mu değil mi diye düşünüyorum."

"Korkularını yenmemi sağladı bu etkinlikler. Önceden çok korkardım yapamamaktan ve başaramamaktan. Şimdi ise daha fazla öğrenmek için deniyorum ve bundan kesinlikle bir korku duymuyorum."

Kendime karşı çok acımasızdım ancak bunu zihnimin bir köşesinde tutup kendime de itiraf etmiyordum. Bu nedenle de gelecekte ben ne yapacağım, nerde olacağım gibi şeyleri düşünmekten hep kaçardım. Bu etkinlikler köşede tuttuğum ve beni çok etkileyen bu düşüncelerimi fark etmemi sağladı."

5.15. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programında Deney Grubunda Yapılan Gözleme İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programında deney grubunda yapılan gözlemlerden elde edilen nitel bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

5.15.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Birinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının birinci etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.53'de yer verilmiştir.

Tablo 5.53. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Birinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Anlamlandırma
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Merak duygusu
Öğrencilerin dinleme becerileri	Yeni ortam
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Afet İnan
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Soru sorma
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Açıklama yapma
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	5N1K tekniği
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Duygusal bağ
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Nedensel düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Meslek seçimi

Tablo 5.53'de görüldüğü gibi öğrenciler deneysel uygulama sürecinin ilk etkinliği olması nedeni ile yapılan çalışmaları, alışmış oldukları ders işleyişinden farklı olarak nasıl bir sürecin hâkim olacağına dair anlamlandırmaya çalışarak aktif katılım sağlamaya çalışmışlardır. İlk etkinlik olması nedeniyle iletişim ve iş birliği yapmalarında merak duygusu çerçevesinde hareket etmişlerdir. Sınıf ortamından farklı bir yerde, farklı bir çalışmaya katılmış olmaları dinlemelerinde etkin olmuştur. Merak ettikleri, ilk kez hakkında bilgi sahibi oldukları konular hakkında sorular sormuşlar örneğin, "Afet İnan'ın kim olduğu" sorusunu yöneltmişlerdir. İlk etkinlik olmasına bağlı olarak öğrencilerden beklenen davranışlar açıklanmış, ara ara tekrar edilmiş ve böylelikle yönergeler takip edilmiştir. 5N1K tekniğinin kullanıldığı okuma metninde her öğrenci tekniğe uygun ancak kendi bakış açısını yansıtan ürünler ortaya koymuştur. Okuma metnindeki kahramanın (Yağmur) içerisinde bulunduğu durum ile kendi duyguları arasında bağ kurarak empati yapmışlardır. Çoklu zekâ kuramıyla ilgili etkinlikte, zekâ türleri ve kendi yeterlikleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarında nedensel düşünme becerileri öne çıkmıştır. Zekâ türlerini kendi ilgi alanlarıyla, ailelerinin beklentileriyle ele alarak meslek seçimleriyle ilişkilendirmişlerdir.

5.15.2. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının İkinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının ikinci etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.54'te yer verilmiştir.

Tablo 5.54. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının İkinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Duygu konusu, teknoloji kullanımı
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Anlaşılma duygusu
Öğrencilerin dinleme becerileri	Örnek olaylar, mevcut bilgiler
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Gelecekteki durum
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Problem çözme
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Hiyerarşik sıralama
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Öğrenme yaşantısı
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Yaşamın içinden, yaşamla ilişkilendirme
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Sezgisel ve eleştirel düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Duygu düzenleme, drama tekniği

Tablo 5.54'te görüldüğü gibi etkinlikte duygu konusunun ele alınması ve öğrencilerin teknolojik araçlarla kurdukları iletişimde emojileri kullanması aktif katılımda etkili olmuştur. Teknolojik araçların kullanımıyla ilgili yetişkinlerin (aile, öğretmen vd.) genellikle eleştirel yaklaşımlarıyla karşılaşan öğrencilerin, herhangi bir eleştiriye maruz kalmadan nasıl kullandıklarının kendi bakış açılarından değerlendirilmesi iletişim ve iş birliği sağlamalarına olumlu yansımıştır. Duygularla ilgili seçilen örnek olaylar ve bunlardan bazıları hakkında ("İyi ki Varsın Eren" gibi) öğrencilerin bilgi sahibi olması dinleme becerilerinde etkili olmuştur. Bazı örnek olaylardaki kişilerin gelecekteki durumlarına yönelik merak ("Akbaba ve Küçük Kız" ile ilgili olarak, küçük kız öldü mü yaşıyor mu? veya "Afgan Kızı" şu an nerede, ne yapıyor? gibi) soru sormaya yönlendirmiştir. Anlık ve durumsal duygu düzenlemeyle ilgili olarak problem çözme tekniğinin kullanıldığı etkinlikte sorumluluklarını yerine getirme belirginlik kazanmıştır. Problem çözme tekniğinin kullanıldığı etkinlikte, öğrencilerin öğrenme yaşantılarında problem çözme tekniği hakkında bir bilgi ve deneyimlerinin olmaması nedeniyle yönergelere uygun hareket etmede hiyerarşik sıraya uyma önem kazanmıştır. Öykü tamamlama çalışmasının öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarıyla bağ kuracak şekilde hazırlanmış olması özgünlüğü desteklemiştir. Örnek olayların yaşamın içinden olması, yaşamla ilişkilendirmeyi ve nihayetinde empati yapmalarını sağlamıştır. Etkinliklerin duygular ve öğrenme süreçleri temelinde olması, kendilerine yönelik değerlendirici bir bakış açısı oluşturarak sezgisel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini açığa çıkarmıştır. Duygu düzenlemeye vurgu yapılmasıyla birlikte, anlık ve durumsal duygu düzenleme için yapılan

drama çalışması etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini kolaylaştırmıştır.

5.15.3. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Üçüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının üçüncü etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.55'de yer verilmiştir.

Tablo 5.55. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Üçüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Gönüllülük, kart oyunu
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Yaşama yakınlık
Öğrencilerin dinleme becerileri	Video kullanımı
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Gelecekle ilişkilendirme
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Anlam bütünlüğü
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Ara tekrarlar
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Özgün düşünceler
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Yaşam koşulları
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Mantıksal ve eleştirel düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Neden-sonuç ilişkisi

Tablo 5.55'de görüldüğü gibi ilk etkinlikte üzerinde kararlılıkla ilgili önemli sözler ve atasözlerinin yer aldığı kartların gönüllü öğrenciler tarafından çekilerek yorumlanması ilgi çekmiş ve diğer öğrencilerin de katılımlarını etkilemiştir. Gerçek bir yaşam öyküsüne yer verilmesi (Ramanujan: 20.yüzyıl matematiğini yeniden şekillendiren adam) iletişim ve iş birliğine olumlu yansımıştır. Ramanujan'la ilgili video kullanımı dinlemeyi desteklemiştir. Matematik alanındaki başarılı bir insanın yaşamındaki zorluklar, akademik açıdan kendi gelecekleriyle ilişkilendirmeyi sağlamış ve bu durum sorularına yansımıştır. İzledikleri video veya okudukları metin ile hazırlanan sorular arasında anlam bütünlüğü sağlayarak tartışmalara katılmışlardır. "Savaşçı" adlı eserin belirlenen sayfa aralıkları, okumayı sessizce sürdürmeleri gerektiği gibi yönergeler ara ara tekrar edilmiştir. Arif Bey'in kapsamlı düşünmediğine, mesleki açıdan iyi bir değerlendirme yapmadığına dair özgün düşünceler tartışmada kendini göstermiştir. İzledikleri videoda ve okudukları metinde yaşam koşullarının önemli bir unsur olması empati yapmalarını sağlamıştır. Ramanujuan'ın tüm zor koşullarına rağmen ilgi ve yeteneğinin arkasından gitmesinde mantıksal düşünme becerileri, Arif Bey'in mesleki kararında ise eleştirel düşünme becerileri kendini göstermiştir. Kişilerin yaşadıkları olaylar ve

sonuçları neden-sonuç ilişkisi kurmalarını sağlayarak akademik-sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini kolaylaştırmıştır.

5.15.4. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Dördüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının dördüncü etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.56'da yer verilmiştir.

Tablo 5.56. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Dördüncü Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Öğretim teknikleri
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Ortak sorun alanları
Öğrencilerin dinleme becerileri	Yer değiştirme
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Problem belirleme
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Empati yapma, öz değerlendirme
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Akvaryum tekniği
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Bakış açısı
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Akademik hedefler
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Analitik, mantıksal ve eleştirel düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Öğrenme yaşantısı

Tablo 5.56'da görüldüğü gibi ilk etkinliğin bir film ile başlaması (October Sky) ve bunun belli bir kısmında durdurularak merak uyandırılması, balık kılçığı tekniğinde öğrencilerin problem alanlarını belirlemeye yönelik çabaları aktif katılımı sağlamıştır. Öğrencilerin çoğunun etkin karar almalarına yönelik problemlerinin öğrenme süreçleriyle ilgili olması iletişim ve iş birliğine katkı sağlamıştır. Etkinlikte film izlerken ön sıraları, tartışırken sandalyeleri, problem alanlarını belirlerken masaları kullanarak yer değiştirmeleri dinlemelerini olumlu etkilemiştir. Etkin karar verme ile ilgili yaşadıkları problemi belirlerken zorlanmaları soru sormalarını sağlamıştır. Film kahramanın kendileri gibi lise çağında bir genç olması empati yapmalarını, kararlarındaki zorlayıcı unsuru belirlemeye çalışmaları ise öz değerlendirme yaparak tartışmalara katılmalarına, çalışma yapraklarını tamamlamalarına katkı sağlamıştır. Akvaryum tekniğiyle yürütülen çalışmada, sandalyelerle oluşturulan halkalardan ve oturdukları yerlere göre tartışmadaki durumlarından dolayı yönergeleri dikkatle takip etmişlerdir. Tartışmalarda ve problem alanı belirlemede kendi bakış açıları çerçevesinde özgün düşünceler ileri sürmüşlerdir. Film kahramanı gibi kendilerinin de akademik bir hedefe sahip olması empati

yapmalarını kolaylaştırmıştır. Etkin karar verme ile ilgili problemlerini belirlerken analitik, film ile ilgili soruları yanıtlarken mantıksal, öğrenme süreçlerindeki sorun alanlarını tartışırken ise eleştirel düşünme becerileri ön plana çıkmıştır. Tüm etkinliklerin öğrenme sürecinin hem akademik hem de sosyal boyutlarına vurgu yapması, etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır.

5.15.5. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Beşinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının beşinci etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.57'de yer verilmiştir.

Tablo 5.57. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Beşinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Merhamet duygusu
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Psikolojik sağlamlık
Öğrencilerin dinleme becerileri	Yaşamdan kesitler
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Bilinenden bilinmeyene
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Kavramsal karikatür
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Yorumlama
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Empatik yaklaşım
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Gerçeklik algısı
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Yaratıcı ve eleştirel düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Kendini sorgulama

Tablo 5.57'de görüldüğü gibi örnek olayların (Hayat Tamircisi Hasan vd.) öğrencilerin merhamet duygularına hitap etmesi katılımlarında etkili olmuştur. Erdemler ve karakter güçlerine sahip olabilmenin psikolojik sağlamlık gerektirdiği tartışmalar, karikatür çalışmasının anlamlandırılma çabaları iletişim ile iş birliğine olumlu yansımıştır. Örnek olaylarda, karikatürlerde yaşamdan kesitlere yer verilmesi etkin dinlemeyi sağlamıştır. Hakkında bazı bilgilere sahibi oldukları Stephen Hawking gibi kişilere veya aşkınlık gibi kavramlara yönelik daha fazla bilgi elde etmek amacıyla bazı sorular sormuşlardır. Öğrenme süreçlerinde ilk kez kavramsal karikatür çalışması yaptıkları ve bunu da öğrenme süreçleriyle ilişkilendirmeye çalıştıkları için öğretmenin yorumlamasına ihtiyaç duymaları hem sorumluluklarını yerine getirmelerini hem de yönergelere uymalarını sağlamıştır. Örnek olaylar, karikatürler, Alev Alatlı'nın düşünceleri empatik bir yaklaşım

geliştirmelerini sağlayarak karikatür çizimlerinde özgünlük şeklinde kendini göstermiştir. Üç etkinliğin de yaşamın gerçek olayları üzerine kurgulanmış olması gerçeklik algılarını güçlendirerek empati yapmalarını sağlamıştır. Adalet, insanlık, ölçülülük kavramlarının ele alındığı tartışmada eleştirel düşünme becerileri, kavramsal karikatür çalışmasında ise yaratıcı düşünme becerileri ön plana çıkmıştır. Ele alınan örnekler "ben olsam ne yapardım" sorusunu kendilerine sormalarına yol açmış ve etkinlikleri akademik, sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini kolaylaştırmıştır.

5.15.6. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Altıncı Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının altıncı etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.58'de yer verilmiştir.

Tablo 5.58. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Altıncı Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Tahminde bulunma, bilgi sahibi olma
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Bilgi sınırlılığı
Öğrencilerin dinleme becerileri	Dikkat çekme
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Pandomim tekniği
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Yönerge sorma
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Benzerlik
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Pandomim çalışması, öykü tamamlama
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Psikolojik durum, ilişkilendirme
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Analitik ve yaratıcı düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Deneyimli olma

Tablo 5.58'de görüldüğü gibi öğrencilerin yaptıkları çalışmalara göre bilim insanlarına yönelik tahminlerde bulunmaları ve daha önceki etkinliklerde öykü tamamlama çalışması yapmış olmaları aktif dinlemelerinde etkili olmuştur. Bilim insanlarına yönelik bilgilerinin sınırlı olması nedeni ile farklı çalışmalara benzer isimleri söylemeleri sınıfta esprili bir hava oluşturarak iletişim diline ve iş birliğine olumlu yansımıştır. Pandomim, icatlar gibi farklı etkinlikler dikkatlerini çektiği için etkin dinlemişler (izlemişler) ve pandomim sanatçısı hakkında soru sormuşlardır. Öykü tamamlama çalışmasında daha önce yaptıkları çalışmadaki benzer adımları izleyerek yönergeleri takip etmişlerdir. İcatlar, pandomim çalışmalarını eğlenceli bulmuşlar, öykü tamamlamada yaratıcı düşünme becerilerini kullanmışlar ve bunları

düşüncelerine, öykülerine yansıtmışlardır. Öykü kahramanının içerisinde bulunduğu psikolojik durumu anlamaları ve kendi öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri empati yapmalarını sağlamıştır. Bilim insanlarına yönelik tahminlerde bulunurken analitik düşünme becerileri, öykü tamamlama ve pandomim çalışmasında ise yaratıcı düşünme becerileri öne çıkmıştır. Eğitsel çabaya sahip olmanın ve olmamanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisine yönelik deneyimleri olduğu için etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirebilmişlerdir.

5.15.7. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Yedinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının yedinci etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.59'da yer verilmiştir.

Tablo 5.59. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Yedinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Yaşanma sıklığı
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Derslerle ilişkilendirme
Öğrencilerin dinleme becerileri	Ortak sorunlar
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Yeni kavramlar
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Grup tartışmaları
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Teknoloji kullanımı
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Bakış açısı
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Alan seçimi
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Yansıtıcı ve mantıksal düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Öğrenme stratejileri

Tablo 5.59'da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hatırlamakta zorlanma ve unutma sıklıkla yaşadıkları bir durum olduğu için aktif katılımlarında etkili olmuştur. Hatırlamakta zorlanma ve unutma kavramlarını doğrudan dersleriyle ilişkilendirmeleri iletişim ve iş birliğine olumlu yansımıştır. Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörlerden birçoğunun öğrenme süreçlerindeki ortak sorun alanlarını oluşturması nedeniyle etkin dinlemişlerdir. İleriye ket vurma, geriye ket vurma kavramları ilk kez duydukları için kavramsal karşılıklarını sormuşlardır. Her bir öğrenci kendi grubundaki tartışmada etkin katılım göstermiştir. Tartışmalarda kendi bakış açıları çerçevesinde özgün düşünceler ileri sürmüşlerdir. Bir sonraki eğitim-öğretim yılına yönelik alan seçimi yapmış olmaları nedeniyle sözel bilgilerin unutulmasıyla ilgili tartışmada empati yapmaları daha fazla kendini

göstermiştir. Hatırlamayı zorlaştıran, unutmaya neden olan faktörlerle ilgili kişisel değerlendirmelerinde yansıtıcı düşünme becerileri, öğrenme stratejileriyle ilgili tartışmada ise mantıksal düşünme becerileri öne çıkmıştır. Öğrenme stratejilerinin, öğrenme süreçlerinin okul-ev gibi yaşam boyutlarını kapsaması etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır.

5.15.8. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Sekizinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının sekizinci etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.60'da yer verilmiştir.

Tablo 5.60. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Sekizinci Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Takdir etme, ihtiyaç duyma
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	Tartışma konusu, soru sorma
Öğrencilerin dinleme becerileri	Öğrenme yaşantısı
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Öğrenme stratejisi
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	İş birliği
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Ara tekrarlar
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Grup çalışması
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Ders çalışma alışkanlığı
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Yansıtıcı, eleştirel ve mantıksal düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	Örnek verme

Tablo 5.60'da görüldüğü gibi öğrencilerin Prof. Dr. Aziz Sancar'ı tanıyarak takdir duymaları ile öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini öğrenmek için duydukları ihtiyaç aktif katılımlarında etkili olmuştur. Tartışma konusunun lise öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarıyla ilgili sorunlarına yönelik olması ile verimli çalışma stratejilerini öğrenmeye yönelik soruları iletişim ve iş birliğine olumlu yansımıştır. Öğrenme yaşantılarıyla etkinliğin konusunun örtüşmesi etkin dinlemelerini sağlamış, öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinden hangisinin en etkili olabileceğine yönelik sorular sormuşlardır. Workshop çalışmasında iş birliği etkili bir şekilde kendini göstermiş, bu durum sorumluluklarını yerine getirmelerine yansımış, çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair yönergeler ara ara tekrarlanmıştır. Grup çalışmasının sonucunda özgün düşünceler içeren ürünler ortaya koymuşlardır. Ders çalışma alışkanlıklarını öğrenme ve verimli ders çalışma stratejileri çerçevesinde yeniden gözden

geçirmeleri empati yapmalarını sağlamıştır. Kendi çalışma alışkanlarını dikkate alarak öğrenme ve verimli ders çalışma stratejilerini açıklamalarında yansıtıcı düşünme becerileri, lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili yaşadıkları en önemli sorunlara, çözümlerine ilişkin tartışmada ise eleştirel düşünme becerileri ile mantıksal düşünme becerileri öne çıkmıştır. Grup çalışması ile tartışmada, öğrenme yaşantılarında öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma durumlarıyla ilgili örneklere yer vermeleri etkinlikleri akademik-sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır.

5.15.9. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Dokuzuncu Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının dokuzuncu etkinliğine ilişkin bulgulara Tablo 5.61'de yer verilmiştir.

Tablo 5.61. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Dokuzuncu Etkinliğine İlişkin Bulgular

Gözlenen Davranışlar	Kodlar
Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı	Müziğin etkisi, fikir kazanma
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	İlgi çekme
Öğrencilerin dinleme becerileri	Ürün hazırlama, dikkat çekme
Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	Altı şapkalı düşünme
Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	Deneyim kullanma
Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	Anlama, onaylanma isteği
Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	Örnek olay, öykü, slogan
Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla empati yapması	Renklerin etkisi
Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	Analitik düşünme, yaratıcı düşünme
Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi	İlişki kurma

Tablo 5.61'de görüldüğü gibi etkinliğe Beethoven'ın 9. senfonisi ile başlanması ve ardından sanatçıya yönelik açıklamalar öğrencilerde etkinliğin devamına yönelik bir fikir oluşmasını sağlayarak aktif katılımlarında etkili olmuştur. Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilgilerini çekmesi ve grup çalışmasındaki görevlerde ne yapacaklarını merak etmeleri iletişim ile iş birliğine olumlu yansımıştır. İstasyon çalışmasının oluşturduğu bir hareketlilik olsa da bir şeyler üretmeye çalıştıkları için iyi bir dinleyici olmaya çalışmışlardır. Ayrıca altı şapkalı düşünme tekniğinde kullanılan şapkalar dikkatlerini çok çektiği için bu durum dinlemelerine olumlu yansımıştır. Son etkinlik olmasına bağlı olarak, önceki etkinliklerdeki deneyimlerini daha etkili kullanmaları sorumluluklarını yerine getirmelerinde etkili olmuştur. İstasyon tekniğinde her grup öncelikle görevlerini anlamaya çalışmıştır. Altı şapkalı düşünme

tekniğinde ise şapkaların rengine uygun düşüncelerini ifade ederken bazen renge uygun ifade edip edemediklerine dair onaylatma ihtiyacı hissetmişlerdir. İstasyon tekniğinde hazırlanan örnek olay, öykü ve sloganda özgünlük kendini göstermiştir. Altı şapkalı düşünme tekniğinde her bir rengin bir duygu bağlamında ifade edilmesi empati yapmalarına büyük katkı sağlamıştır. Altı şapkalı düşünme tekniğinde ortaya atılan problem cümlesi ile kendi öğrenme yaşantıları arasında bağ kurmalarında analitik düşünme becerileri, istasyon tekniğinde görevlerine uygun ürünleri hazırlamada ise yaratıcı düşünme becerileri öne çıkmıştır. Öğrenme yaşantıları ile etkinliklerdeki görevleri arasında kurdukları ilişkiler, etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır.

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının deney grubunda dokuz etkinliğe yönelik yapılan gözlemlerde öğrenciler, etkinliklerin duygularına hitap etmesi, teknolojik ögelerin kullanılması, öğretim yöntem ve teknikleri gibi birtakım faktörlere bağlı olarak aktif katılım göstermişlerdir. Etkinliğin konusunun ilgilerini çekmesi, dersleriyle ilişkilendirmeleri veya ortak sorun alanlarına sahip olma gibi etkenler hem öğretmenleriyle olan hem de kendi aralarındaki iletişim ve iş birliklerine olumlu yansımıştır. Etkinliklerde örnek olayların, videoların ve yaşamdan kesitlerin vb. kullanılması dinleme becerilerinde etkili olmuştur. Sunulan içerikleri kendi gelecekleriyle ilişkilendirmeleri, içeriklerde yer verilen kişilerin gelecekteki durumlarını merak etmeleri ve eksik veya bilmedikleri şeyleri öğrenmek istemeleri soru sormalarını sağlamıştır. Bazı konularla ilgili oluşan soru sorma ihtiyaçları ile kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri sorumluluklarını yerine getirmelerinde etkili olmuştur. Bazı görevlerin nasıl yapılacağına dair yapılan açıklamalar, görevleri sıralamasına uygun olarak yerine getirme ve bu doğrultuda ara tekrarların yapılması yönergelere uygun hareket etmelerini sağlamıştır. Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öznel bakış açıları ve öğrenme yaşantıları özgün ürünler ortaya koymalarına olumlu yansımıştır. Yaşam koşullarıyla birlikte akademik hedefleri ve sunulanları yaşamla ilişkilendirmeleri empati yapmalarında etkili olmuştur. Ele alınan konulara bağlı olarak yaratıcı, eleştirel, mantıksal ve analitik düşünme becerileri daha fazla öne çıkmıştır. Duygularını düzenleyebilmeleri, içerikleri birbiriyle ilişkilendirmeleriyle birlikte neden-sonuç ilişkisi kurmaları ile deneyimlerini kullanmaları gibi faktörler ise etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisiyle ilgili olarak; öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği, öğrenme sorumluluğu ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara, alanyazın çerçevesinde tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

1. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sonuçlarında; deney grubu ile kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest puanlarına göre düzeltilmiş öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edildiğinden, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinde azalmayı sağlayarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sonuçlarında; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark tespit edildiğinden, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin grup içerisinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sonuçlarında; onuncu sınıf rehberlik programından araştırma kapsamında belirlenen ve işleniş özelliklerine göre yeniden sıralanan kazanımların uygulandığı kontrol grubunda, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında sınıf rehberlik programından öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilecek niteliklere sahip olan kazanımların belirlenerek, işleniş özelliklerine göre yeni oluşturulan sıralamaya uygun bir biçimde yapılan

etkinliklerin, grup içerisinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Öğrenme sorumluluğu ölçeği sonuçlarında; deney grubu ve kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu sontest puanlarında deney grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edildiğinden, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğrenme sorumluluğu ölçeği sonuçlarında; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda, öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark tespit edildiğinden, öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin grup içerisinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Öğrenme sorumluluğu ölçeği sonuçlarında; onuncu sınıf rehberlik programından araştırma kapsamında belirlenen ve işleniş özelliklerine göre yeniden sıralanan kazanımların uygulandığı kontrol grubunda öğrenme sorumluluğu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin grup içerisinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmasında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sontest puanlarında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, kütüphanelerden faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaz iken; kendini engelleme boyutunda okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Böylelikle öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinliklerinde kendini engelleyen öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha fazla duyuşsal ve bilişsel engel algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

8. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubunun öğrenme sorumluluğu ölçeği dış yönetimli öğrenme sorumluluğu sontest puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin dış yönetimli öğrenme sorumluluğu puan ortalamaları daha yüksek olduğundan, öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik

etkinliklerinde kadın öğrencilerin dış faktörlere yönelik daha fazla sorumluluk kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Böylelikle öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinliklerinde örgütleme stratejilerine göre tekrar ve anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

9. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sontest puanlarında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Böylelikle bağımsız değişkenlerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engelleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme sorumluluğu ölçeği sontest puanlarında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, okul görevlerinde sorumluluk durumu, kütüphanelerden faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Böylelikle bağımsız değişkenlerin öğrencilerin öğrenme sorumlulukları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği ile öğrenme sorumluluğu ölçeği sontest puanları arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş iken, kontrol grubunun öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller ölçeği sontest puanları ile öğrenme sorumluluğu ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Böylelikle deney grubunda uygulanan öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik

algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinde azalmayı sağlarken öğrenme sorumluluklarında ise artmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

12. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin ders çalışma alışkanlığında, derse katılımında ve akademik başarılarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

13. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

14. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlerken üniversite tercihlerinde etkisinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

15. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bilişsel engelleri ile baş edebilmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

16. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki duyuşsal engelleri ile baş edebilmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan dokuz rehberlik etkinliğine ilişkin gözlemlerde; öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim ve iş birliğinin sağlandığı, dinleme becerilerinin etkin olduğu, merak ettikleri konularla ilgili sorular sordukları, etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirdikleri, yönergelere uygun hareket ettikleri, özgün ürünler ortaya koyabildikleri, etkinliklerde sunulanlarla empati yapabildikleri, etkinlere uygun bir biçimde düşünme becerilerini kullanabildikleri ve etkinlikleri akademik-sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre yapılan tartışmalara yer verilmiştir.

6.2.1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engellere Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme tam anlamıyla, bireylerin beceri ve bilgileri uygulayabilmesi olup gerçek yaşam örnekleriyle, vakalar ve problemleri temel alarak, buluş yoluyla, sosyal ve doğal gereksinimlere dayanarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğretmen de dahil olmak üzere kendisi hariç hiç kimse bireyin öğrenmesini sağlayamaz (Ünal, 1999). Öğrenme yeteneği büyük oranda bilginin nasıl yönetildiğiyle ilişkilidir (Dror, Makany ve Kemp, 2011). Dersin öğretmen tarafından başlatılarak yönlendirildiği geleneksel yaklaşımlarda, öğrenciler konuya veya konuyla ilgili materyale yönelik kendi duygusal tepkilerini incelemenin gerekli olmadığı ve bilginin genellikle pasif alıcıları konumunda kalabilmektedirler. Bu durum öğrenme konusuna veya materyaline yönelik verdikleri tepkilerin kendileri ve başkaları üzerindeki etkilerinden habersiz kalarak bilginin uygulamada yetersiz kalmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla sadece ciddi bir biçimde üzerinde düşünülen deneyimler tam öğrenmeyi sağlayabilmektedir (Kohonen, 2007). Bilişsel beceriler düşünmeyi, okumayı, öğrenmeyi ve öğrenme ile birlikte akıl yürütmeyi, bilgiyi akılda tutmayı, yanıtlamayı kolaylaştırmaktadır (Khan, Adnan ve Raza, 2023). Sınıfların kalabalık olması, sürenin sınırlılığı, öğrencilerin dil engelleri veya okuma yetenekleri gibi birtakım faktörler öğretmenlerin bilişsel alana yönelik yeterli düzeyde değerlendirmelerde bulunmalarını engelleyebilmektedir. Bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal açıdan uygun bir sosyal etkileşimin öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken duygusal ögeler olduğunun da bilincinde olunması gerekir. Nihayetinde eğitim alanındaki son yenilikler öğretmenleri öğrencilerin öğrenmesinden daha fazla sorumlu hale getirerek duyuşsal ve bilişsel alana ilişkin daha nitelikli çalışmalar yapmaya teşvik etmektedir (Worrel, Evans-Fletcher ve Kovar, 2002). Bu nedenle bireylerin hem duyuşsal hem de bilişsel açılardan doyumunun sağlanması ve donanımlı bir hale getirilmesi gerekmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu bağlamda Derin (2021) tarafından ters yüz edilmiş sınıf modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri açısından ele alındığı araştırmada, uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencilerini öğrenmeyi öğrenme yetkinliği bakımından daha olumlu bir hale getirdiği hem deney grubunda hem de kontrol grubunda başarı puanlarında bir artışın oluştuğu ancak bunun deney grubunda daha fazla olup başarı

farkının ise deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Drăghicescu, Cristea, Petrescu, Gorghiu, Gorghiu (2015) tarafından öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin yapılan çalışmada, nasıl öğrenileceğini öğrenmenin hem yetişkinler hem de gençler için sosyal-mesleki çevreye katılım ve uyum fırsatı sağlayarak, toplumda ise gerçek bir yeterliği ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Letina (2020) ise araştırmaya dayalı öğretimin, çocukların yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde büyük katkılarının olacağını, bu nedenle öğrencilere fazla sayıda fırsatlar sunarak öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve yeni bilgiler elde etmelerine olanak tanınması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırma faaliyetlerine katılmanın, araştırmanın konusu/alanı hakkında kavramsal bir anlayışa sahip olmanın ve araştırma becerileri kazandırmanın fen bilimlerinde temel aktiviteler içerisinde olması gerektiğini vurgulayarak, öğrencilerin kendilerine sunulan öğretim fırsatıyla öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığını, öğrenme sürecine ilişkin algılarının geliştiğini, öğrenme stratejilerini daha verimli kullandıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla burada üzerinde önemle durulan öğrencilere öğrenme olanaklarının oluşturulması ve öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin çıkarımların, bu araştırmanın yapısıyla ve sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ileri sürülebilir.

Hoskins ve Fredriksson (2008) yine bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak, öğrenmeyi öğrenmenin daha çok öğrenme ortamıyla etkileşim aracılılığıyla yakalanabilecek bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Higbee ve Thomas (1999) matematik başarısında duyuşsal ve bilişsel faktörlerle ilgili yaptıkları çalışmalarında, grup ödevlerinin öğrencilerin birlikte çalışmasına, mevcut bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgileri bütünleştirmelerine ve kendi anlamlarını keşfetmelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Juniati ve Budayasa (2021) ise matematik öğretmeni adaylarının performansında duyuşsal ve bilişsel faktörlerin çalışan belleğin kapasitesinin temel ve ileri matematik becerilerini ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği ancak matematik kaygısının problem çözme ile ileri matematik becerilerinde olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde matematik başarısında bilişsel ve bilişsel olmayan faktörlerin rolünün değerlendirilmesinin (Semeraro, Giofrè, Coppola, Lucangeli ve Cassibba, 2020) sonucunda, öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesinin matematik kaygısı üzerindeki etkilerinin, matematik başarısıyla ilişkili olabileceği ileri sürülmüştür. Duygusallaştırılmış öğrenme deneyimlerinin duyuşsal alan üzerindeki etkisine yönelik kapsamlı bir analizin Kuo, Batool, Tahir ve Yu (2024) tarafından ele alındığı çalışmada, öğrenme deneyimleri alanında bilişsel, duygusal ve psikomotor

alanın etkileşimine yönelik karmaşık anlamlar ortaya çıkmıştır. Özellikle bilişsel ve duygusal alan arasında pozitif yönlü yüksek bir korelasyon elde edilmiş olup duygusal ile psikomotor alan arasında ise eşit düzeyde bir korelasyon hesaplanmıştır. Ayrıca duygusal deneyimler ile bilişsel ve psikomotor alan arasında güçlü, pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel kuramlar ile gelişimine yönelik yürütülen çalışmada (Khan, Adnan ve Raza, 2023), öğrencilerin bilişsel becerileriyle ilişkili olan dersleri almalarının yararlı olduğu çünkü onların gelişimine daha fazla yardımcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın, yeni beceriler geliştirebilmeye ve bireyin bilgi kapasitesini genişletebilmeye yönelik fırsatlar oluşturduğu da doğrulanmıştır. Mühendislik alanında problem çözme becerilerinde bilişsel, duyuşsal ve konatif ögelerin etkisinin incelendiği araştırmada (Omar, Mohamad, Mukhtar ve Paimin, 2019) ise mühendislik öğreniminde problem çözmede uzmanlaşma konusunda bilişsel-duyuşsal, duyuşsal-konatif ve bilişsel-konatif ögeler arasında bir ilişki olduğu, bu kombinasyonlarla araştırmanın problem çözme becerisine katkısı olan faktörlerin daha iyi tanımlanarak, anlaşılmasına yönelik yararlı bilgiler sunduğu belirtilmiştir. Çok modlu (multimodal) veriler aracılığıyla problem çözmede öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal durumlarının incelenmesi (Mangaroska, Sharma, Gašević ve Giannakos, 2022) sonucunda, belirli bilişsel-duygusal durumların hem öğrencilerin performansıyla hem de problem çözmeleriyle ilgili etkilerinin olduğu belirlenerek bilişsel boyuttan başlamak üzere yakınsak düşünme ve dikkatin performans ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hafıza yükü ve bilişsel yükün, etkinliğin tamamında performans ile negatif yönde ilişkili olduğu; duygusal boyut açısından ise karışıklık ile hayal kırıklığının performansla pozitif yönde ilişkili olduğu, sevinç ile can sıkıntısının ise etkinliğin tamamında performansla negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme süreci, program ile öğrenme ortamına ilişkin özelliklerin bireye ait olan bilişsel ve duyuşsal özelliklerle açık veya örtük bir biçimde etkileşimde bulunduğu bir bütün olarak ifade edilebilir. Bu bütünlükte program, öğrenme ortamı vb. bireyin dışında olan ve genellikle mevcut koşullara, düzenlemelere uyum sağlamasının beklendiği dışsal faktörler olarak değerlendirildiğinde, öğrenmeyi doğrudan etkileyebilecek bireyin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal özellikleri ise içsel faktörler olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla içsel faktörlerin program, öğrenme ortamı vb. gibi dışsal faktörlerle etkileşimde bulunarak öğrenmenin gerçekleştiği ileri sürülebilir. Ancak bu etkileşim esnasında öğrencilerin

zihinsel durumu, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği ve kavram yanılgıları gibi bilişsel engelleri; başarısızlık korkusu, utanma ve suçluluk duygusu gibi duyuşsal engelleri söz konusu olabilmektedir. Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engeller öğrencilerin, öğretmenlerin bazen farkında oldukları ve bunun için birtakım önlemler almaya çalıştıkları ancak çoğu zaman farkında olunmadığı veya kaynaklarının belirlenemediği güçlü bir soruna dönüşebilmektedir. Bu durumda öğrenenin belirgin akademik başarısızlığı, motivasyon ve öz güven kaybı gibi birçok olası durumlar öğrenme ortamına taşınabilmektedir. Böylesi bir tabloda bir de öğrenmenin geleneksel yaklaşımlarla gerçekleştirilmeye çalışıldığı göz önünde bulundurulduğunda durum içerisinden çıkılmaz bir hale dönüşebilmektedir. Bu durumda öğrenenin, öğrenmeye yönelik algıladığı duyuşsal ve bilişsel engellerinin farkında olmasını sağlayabilmenin, bunları aşabilmeye yönelik gerekli çabayı gösterebilmesinin yolunun öğrenmeyi öğretmek olduğu ileri sürülebilir. Çünkü öğrenmeyi öğrenen bireyler bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri çerçevesinde, akademik durumlarını objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilmekle birlikte karşılaştıkları durumlar veya zorluklar karşısında doğru çözüm yollarını belirleyebilirler. Dolayısıyla akademik ve sosyal yaşamları arasında da güçlü bir bağ oluşturarak öğrenmiş olduklarını günlük yaşamlarına veya gelecekteki kariyer planlamalarına profesyonel bir biçimde dahil edebilirler. Ayrıca sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri kullanarak, öğrenme ortamlarında yönlendirici bir rol üstelenerek akran desteği sunabilirler. Öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinlikleri programının yer verilen tüm bu yetkinlikleri kazandırmaya uygun bir biçimde hazırlandığı ve uygulamanın bu doğrultuda gerçekleştirilmeye çalışıldığı bilgisine dayanarak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasında etkili olduğu ileri sürülebilir.

6.2.2. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engellere Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada sınıf rehberlik programından öğrenmeyi öğrenme temelinde belirlenen ve işleniş özelliklerine göre yeniden sıralanan kazanımlara ait kontrol grubundaki etkinliklerin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf rehberlik programı öğrenme yaşantıları aracılığıyla öncelikle kendini tanıyabilen, kendi duygularını anlayarak bunları ifade edebilen, başka bireylerin duygularını anlayabilen, bireyler arası iletişim becerileri ile karakter güçleri açısından gelişmiş niteliklere sahip olan, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda alan/dal

tercihleri yaparak bunlara uygun akademik planlamalar yapabilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişim alanlarından kazanımlar belirlenmiştir. Akademik gelişim alanında öğrencilerde gerçekleşmesi beklenen davranışlardan bazıları; okul-sınıf kurallarına uymaları, okula yönelik aidiyet duygusuna sahip olmaları, akademik çalışmalarında çaba, devamlılık, kararlılık göstererek sorumluluk üstlenmeleri, başarılı olmalarını sağlayabilecek stratejileri, yöntem ve teknikleri öğrenmeleridir. Kariyer gelişim alanında kariyere yönelik bilgi sahibi olarak farkındalık kazanmaları, öğrenme süreçlerini kariyer hedefleri ile ilişkilendirerek bununla ilgili hazırlık yapmaları, kariyerleriyle ilgili bir karar vererek kariyer planlamalarını uygulamaları öğrencilerden beklenen davranışlar arasındadır. Sosyal duygusal gelişim alanında ise kendilerini tanımaları, duygularını anlayarak bunları yönetebilmeleri, bireyler arası sağlıklı ilişkiler kurmaları için gerekli olan tutum, davranış ve bilgileri elde etmeleri, hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak amacıyla gerekli tedbirleri alıp çaba göstermeleri ve yaşam becerileri açısından kendilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2020).

Ortaöğretimin sonucunda öğrencilerin hayata, yüksek öğretime ve çeşitli iş alanlarına yönlendirilebilmesi için kişisel özellikleri, mevcut kapasitesi ve sınırlılıkları, koşulları açısından çok iyi bir biçimde değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yeterli düzeyde ve sistemli olan bireyi tanıma çalışmaları bu dönemde daha da önemli bir hale gelmektedir. Bu bağlamda Berber (2010) tarafından onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının sınıf rehber öğretmenleri ile rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ele alındığı çalışmada, onuncu sınıf rehberlik programının hedefleri, kazanımları açısından toplum ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte olduğu ancak anlaşılır-açık bir biçimde hazırlanmasına rağmen uygulamada bazı güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte etkinliklerin yapılmasında en büyük sorunları süre yetersizliği, sınıf rehber öğretmenlerinin bu konu hakkındaki beceri ve bilgilerinin yetersizliği, etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi şeklinde tespit edilmiştir. Bu programın en güçsüz yönünü ise ölçme-değerlendirme çalışmalarının meydana getirdiği belirlenerek, onuncu sınıf rehberlik programında öğrencilerde olumlu davranış ve tutumların geliştirilmesine yönelik gerekli niteliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Şeker ve Kaya (2018) mesleki karar verme programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerine etkililiğini sınadıkları araştırmalarında, uygulanan programın onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Ayyıldız,

(2018) ise onuncu sınıf rehberlik programı kazanımlarına öğrencilerin genel olarak ulaştıklarını belirlemiştir. Sürücü (2009) araştırmasında, onuncu sınıf rehberlik programının öğrenci merkezli olup ihtiyaca göre hazırlanmış olması ile düzenli olmasının güçlü yanlarını meydana getirdiğini ifade etmiştir. Zaman alması, uygulayıcı yetersizliği gibi özellikleri güçsüz yanları olarak tespit ederek, programda yer alan bölümlere göre uygulama sürecinde farklılıkların oluştuğu ve uygulanacak kitlenin özelliklerinin de uygulamada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meydan (2010) öğrenmeyi öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmasında, sosyal bilgiler dersinin coğrafya ile ilgili ünitelerinin öğrenmeyi öğrenme stratejileri temelinde yürütülen öğretiminin, geleneksel öğretime göre kalıcılık ve öğrenci başarısında, kontrol grubunda öntest puan ortalamaları 24.285 olarak, son test puan ortalamaları ise 66.668 olarak tespit etmiştir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, derslerin geleneksel yöntemlerle işlendiği kontrol grubunda öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yöntemlerin olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fen bilimleri öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesine ilişkin Letina (2020) tarafından yapılan araştırmada, deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi öğrenme deneyimine sahip oldukları, farklı koşullarda öğrenmeye olumlu yaklaştıkları ve öğrenmenin niteliğine katkıda bulunan belirli stratejileri kullandıklarıyla ilgili anlamlı bir fark belirlenmiştir. Diğer bir yandan ise deney ile kontrol grubunun final sınavları esnasında ilköğretim fen bilgisini öğrenme motivasyonları açısından eşit oldukları görülmüştür. Brown (1988) okul öncesi çocuklarıyla öğrenmeyi öğrenme üzerine yaptığı araştırmada, deney grubundaki üç yaşındaki çocuklar ortak eylem örüntüsünü belirleyerek uygulayıcının yardımıyla problem benzerliğini tartışabilmişlerdir. Ancak hem deney hem de kontrol grubunun dört ve beş yaşındaki öğrencilerinin, kendilerine herhangi bir baskı veya sınırlandırma uygulanmamasına rağmen problemlerin benzerliklerinden söz ettikleri belirlenmiştir. Bukova Güzel (2008), deney grubunun yapılandırmacı öğrenme ortamının belirlenmesi ölçeğinin tamamından ve boyutlarından almış oldukları puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarına kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak kontrol grubunun öğrenmeyi öğrenme boyutundaki puanlarının tam ortalamada olduğu, deney grubunun ise bu ortalamanın çok az üzerinde olduğunu belirlemiştir. Bu durum diğer alanlara nazaran öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili konularda daha fazla problemlerinin oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin Demir (2009) tarafından incelendiği araştırmada,

epistemolojik inanç ölçeğinde, öğrenmenin yeteneğe ve çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançta kalıcılık bakımından, deney grubuyla birlikte birinci ve ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel farkındalık sontest puanlarının değerlendirme, farkında olma, kendini denetleme ve bilişsel stratejiler boyutunda deney grubu lehine; farkında olma boyutunda ise deney grubu ile birinci ve ikinci kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ünal ve Ergin (2006) ise öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile fene ilişkin tutumlarında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemiştir. Ancak hem deney grubunun hem de kontrol grubunun öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı puanları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırılmış bir öğrenme aracı olarak yazmanın incelendiği araştırmada (Tynjälä, 1998), üç ders kitabı inceleyen ve bilginin transferi için yazma ödevleri yapıp bunları grup halinde tartışan deney grubu öğrencileri kendi başlarına kitaplar okuyarak derslere katılan kontrol grubu öğrencilerine göre öğrenmelerini daha çeşitli biçimlerde tanımlamışlardır. Bununla birlikte deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrenciler öğrenme süreçlerindeki bilgi edinimleri açısından gerekli olan tanımlamayı yapmışlardır. Probleme dayalı öğrenmenin, öğrenme ürünlerine etkisinin Gürlen (2011) tarafından incelendiği araştırmada, öğrenenlerin başarısında probleme dayalı öğrenmenin etkili olduğu, geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun öz yeterlik sontest puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yani grupların özyeterliklerinin üzerinde problem dayalı öğrenme yaklaşımının herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Arıkan (2020) ise sosyal ve duygusal öğrenme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinde artış olduğunu, kontrol grubunda ise daha az düzeyde bir artışın olduğunu belirlemiştir. Sosyal duygusal yeterlik ölçeğinin tüm boyutlarına ait sontest puanlarında deney grubu lehine artış olduğu ancak karar alma ve ilişki boyutlarında ise kontrol grubunda artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler okul yaşamlarında günün belirli saat aralıkları içerisinde, bulundukları kademelere uygun olarak bazı dersler görmekte ve bunlarla ilgili hedeflere ulaşmaları veya ürünler ortaya koymaları beklenmektedir. Türkiye'de derslerin bir eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretim programlarına uygun bir biçimde işlenişi genel olarak sağlanmaya

çalışılmakta ancak bazen konuların yoğunluğu, içeriklerin zorluk seviyesi, süre yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ya da bazı ders/derslerin daha az önemli kabul edilerek yerine başka bir dersin işlenmesinden kaynaklanan öğrenme sorunlarıyla karşılaşılabilmektedir. Ortaöğretim açısından değerlendirildiğinde ise bu tablonun en çok karşılaşıldığı derslerin başında "Rehberlik" dersinin geldiği ileri sürülebilir. Çünkü lisede daha çok üniversite sınavına yönelik bir hazırlık sağlama beklentisinde olan öğrencilerin, bu beklentilerine daha fazla yanıt verebilmek için ders öğretmenleri (aynı zamanda sınıf rehber öğretmenleri) bazen alanlarına bağlı olarak kendi derslerini anlatmayı tercih edebilmektedirler. Bazen de rehberlik alanına ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin yeterli bilgiyi ve tecrübeyi tam anlamıyla sağlayamamış olması, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri açısından ihtiyaçları olduğuna dair yetersiz inançları vb. faktörler rehberlik dersinin amaçlarına ulaşmasını engelleyebilmektedir. Ancak bu çalışmada sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda, öncelikle sınıf rehber öğretmeniyle güçlü bir iletişim bağı oluşturularak hangi kazanımların nasıl işleneceği ve DİSREP hakkında bilgiler sunulmuştur. Daha sonra sınıfın uygun bir ders saati alınarak öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve işlenişe yönelik bilgiler sunulmuştur. Sınıf rehber öğretmeniyle her hafta hem işlenişten önce hem işlenişten sonra görüşmeler yapılmış ve paylaşımlarda bulunulmuştur. Rehberlik dersinin öncelikle gerekli bilgi ve donanım sağlanarak, diğer derslerde olduğu gibi aksatılmadan, etkinliklerdeki tüm içeriklerin sunulmasına gayret gösterilerek işlenişinin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasında etkili olduğu ileri sürülebilir.

6.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Öğrenme Sorumluluğuna Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, öğrenme konusunda öğrencileri daha fazla sorumluluk almak üzere yönlendirerek, geleneksel olan öğrenme sorumluluklarından vazgeçmek için büyük oranda güvene dayalı olan bir süreç olarak nitelendirilebilir (McCabe ve O'Connor, 2014). Öğrenmenin gerçekleşmesi ve gerçekliği özgürce deneyimleyebilmek için kontrolün öğrencilere aktarılması gerekir. Bu ise öğretmenin her zaman üstlenmiş olduğu rolden farklı bir rol üstlenmiş olması anlamına gelmektedir. Öğretmenler bu yeni rollerinde danışmanlık ve öğrencilerin kabulü ile onları sürece dahil edebilmektedirler. Bu

anlamda öğrencileri ikna etmeye çalışmak veya manipüle etmek yerine süreçten kendilerinin sorumlu olduğu hissettirilmeye çalışılmalıdır. Yani öğreticilerin rolü, öğrencilerine belirli tecrübeleri dikte etmek değil öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almalarına yardımcı olmaktır. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin hâkim olacağı bu süreç ise öğretim programının işlenişinde ne olacağına ilişkin yine hem öğrencinin hem de öğretmenin sorumlu olacağı bir katkıyı içermektedir. İlk başlarda nasıl bir işleyişin olacağına dair az bir öngörüye sahip olan öğrenciler zamanla ve öğrenmiş oldukları şeylerde derinleştikçe sınırları zorlayabilecekler, neden ve nasıl ilerlemeleri gerektiği hakkında kendilerinden emin bir biçimde söz edebileceklerdir (Edwards, 1982). Bu bağlamda Hakkari (2020) tarafından meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarına ilişkin yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme sorumluluğu ölçeğinin boyutları açısından; öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenmeye etkin katılım göstermede ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakar (2017) potansiyel gelişim alanı çerçevesinde yapılan öğrenmeyle ilgili görevlerin öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sorumluluklarını, fen alanındaki başarılarını ve bu alanı öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirdiğini araştırma sonuçlarında ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Swain (2012) öğrenme sorumluluğunun yükseköğrenim öğrencileri için de oldukça önemli olduğunu ve üniversitelerin, öğrencileri akademik sorumlulukları hakkında bilgilendirdiklerini ifade etmiştir. Bu kapsamda, Lee ve Lee (2024) ters yüz edilmiş öğrenme ve tartışma temelindeki derslere ilişkin bir üniversitenin uluslararası öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, ters yüz edilmiş öğrenmeye uygun işlenen derslerin öğrencilerin akademik esnekliğini geliştirmede, öz kontrollerinde, olumlu tutumlarında, görev sorumluluklarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Benzer şekilde Sadeghi, Shakiba ve Hamzei (2021) tarafından bir üniversitenin diş hekimliği öğrencileriyle sınıf yönetim biçiminin öğrencilerin sorumlulukları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, bireysel yönetim boyutunun ve davranış yönetimi boyutunun öğrencilerin sorumlulukları üzerinde etkili olduğu, katılımcılar üzerinde en fazla etkinin ise bireysel yönetim boyutu olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmalardan farklı olarak Wanabuliandari, Ardianti ve Nugraha (2022) tarafından ilkokul öğrencilerinin öz sorumluklarının analiz edilmesi üzerine yapılan çalışmadaki gözlemlerde; problem çözme, düşünce, öneri geliştirme cesareti olmayan bazı öğrencilerin olduğu ve bu öğrencilerin günlük yaşamlarında düşük öz sorumluluklarının olduğu

görülmüştür. Okul öğrenmelerinde ise kopya çeken öğrenciler hala çok sayıda bulunmaktadır. Araştırmada uygulanan anketlerde öğrencilerin öz sorumluluklarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarının anlaşılmasını sağlayarak, bağımsızlıkların ve sorumlulukların gelişiminin daha iyi anlaşılması ve uygulanmasında bilişsel öğrenme teorilerinin önemli araçlar olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu araştırmada olduğu gibi eğitim ve psikoloji kuramları temelinde yapılan deneysel çalışmalarda önemli araçlar olarak nitelendirilebilir (Jorgensen, 2000). Diyantari ve Irawaty (2017) tarafından Endonezya'da yapılan çalışmada, öğretmenlerin demokratik sınıf kuralları ve net olan beklentiler geliştirmeleri, sorumluluğu paylaşmaları, açık hedefler ve planlar ortaya koymaları, problem çözme yaklaşımı benimsemeleri, öğrencileri diğer bireyleri önemsemeye teşvik etmeleri, onları toplumsal etkinliklere dahil etmeleri ve tüm bunların gerçekleşmesine yönelik günlük tutmaları gerektiği belirtilmiştir. Çalışma ve öğrenme sorumluluğu küçük yaşlardan itibaren artmaya başlayarak ilerleyen yaşlarda oluşumu daha da iyileşir. Bu nedenle, öğrenme ve çalışmaya yönelik sorumluluğun ciddi bir şekilde kazandırılması oldukça önemlidir. Diğer araştırmalardan farklı olarak kaynaştırma öğrencilerine yönelik Yıldızhan ve Eker (2023) tarafından öz düzenlemeli destekli öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisinin incelendiği araştırmada, öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin çalışma ve öğrenme sorumluluk düzeylerinde öz düzenlemeli öğrenme destekli yapılan öğretimin, anlamlı ve yüksek bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmasını sağladığı gibi; öz düzenlemeli öğrenme temelinde yapılan etkinliklerin de öğrencilerin çalışma ve öğrenme sorumluluklarının artmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuloğlu (2022) tarafından ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarına yönelik yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sorumluluklarının bilincinde oldukları, bu doğrultuda ders çalışmadıkları zaman dilimlerinde kendilerinde bir tedirginlik ve mutsuzluk duydukları yapılan görüşmelerde öne çıkan kodları oluşturmuştur. Bunu ise pişmanlık, stres, üzgün olma duyguları takip etmiştir. Sorumlulukların belirleyici faktörleri ile ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenme sonuçlarına etkisine ilişkin analizler sonucunda, sorumluluk verilerinin düşük kategorisi %31.9, orta kategorisi %37.5 ve yüksek kategorisi

%30.6 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının orta düzeyde olduğu ve sürekli olarak iyileştirilmesine ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanmıştır (Hafida, Prayitno, Machromah, Kusuma ve Fatchurahman, 2021). Yine ortaokul öğrencilerinin öz denetim puan ortalamaları $\bar{X}$= 3.13 ve sorumluluk puan ortalamaları ise $\bar{X}$= 3.26 olarak hesaplanmıştır. Kadın öğrencilerin sorumluluk puan ortalamaları ile öz denetim puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin sorumluluk becerileri ile öz denetim becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin öz denetim değerleri yükseldikçe sorumluluk değerlerinde de aynı şekilde artış olacağı şeklinde açıklanmıştır (Gökalp, Uluçınar, Değirmenci ve Yüksel, 2021).

Türkiye ile İsviçre'nin ilköğretim programlarının bir durum çalışması kapsamında Arı (2012) tarafından karşılaştırıldığı araştırmada, İsviçre ilköğretim programında öğrencilerin sosyalleşmeleri ve öğrenme sorumluluğu kazanmalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Türkiye'de ise genellikle proje ödevleri ve performans ödevleri aracılığıyla öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Ayrıca İsviçre'de öğretmenlerin derslerin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğine ilişkin herhangi bir sorumluluğunun bulunmadığı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin sorumluluğunun ve bilimsel yaratıcılığının, yaratıcı sorumluluk temelli öğrenme ile artırılmasının hedeflendiği çalışmada (Suyidno, Susilowati, Arifuddin, Misbah, Sunartii ve Dwikoranto, 2019), öğrencilerin karşılaştığı gerçek yaşam problemlerinin üstesinden gelmek için bilimsel yaratıcılık ve sorumluluk temel faktörler olarak kabul edilmiştir. Ancak ne bilimsel yaratıcılığın ne de sorumluluğun okullarda öğrencilere öğretilmediği belirtilmiştir. Araştırmada yaratıcı sorumluluk temelli öğrenmenin fizik öğreniminde öğrencilerin sorumluluğunu ve bilimsel yaratıcılığını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sorumluluk duygusu, bireyin dünyayı algılamaya başladığı anlardan itibaren gözlemleriyle başlayarak eylem ve tecrübelerle elde edilmiş içsel bir ivme olarak nitelendirilebilir. Ancak sorumluluk duygusunun gelişiminin her bireyde aynı şekilde gerçekleşmesinin beklenmesi doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü kişisel özellikler, aile, yaşanılan çevre ve sahip olunan imkanlar vb. gibi faktörler bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, bir çocuk tüm ihtiyaçlarının ebeveynleri tarafından karşılandığı hatta zaman zaman onun yerine okulla ilgili görev ve sorumluluklarının ebeveynler tarafından yerine getirilmeye çalışıldığı

bir ortamda büyürken, başka bir çocuk yaşamla ilgili kendi giderlerini karşılamak veya ailesine destek olmak üzere çalışmak zorunda bırakıldığı bir ortamda yetişebilmektedir. Ayrıca çocuğun anne-babadan ayrı bir birey olduğu ve olması gerektiği düşüncesi ile yetiştirilmesi de günümüz aile yapılarında karşılaştığımız olası durumlardan birini oluşturabilmektedir. Bu duruma bir örnekle daha açıklayıcı bir nitelik kazandırılmak gerekirse bir ebeveynin başka bir kişiye/kişilere ya da topluluğa karşı çocuğuyla ilgili cümleler kurarken "biz çok erken kalkmayı sevmiyoruz", "biz ödev yapmayı pek sevmiyoruz", "biz kahvaltı yapmaktan hiç hoşlanmıyoruz", biz fen dersini yapamıyoruz" şeklinde başlayıp devam eden, çocuğun öncelikle "ben" olmasına ve "sorumluluk duygusu" kazanmasına engel olabilecek yaklaşım ve davranışları yer alabilmektedir. Kendisini böyle başlayan cümlelerle muhtemelen iki kişi olarak bir bütün halinde algılayan çocuk sorumluluklarını ihmal etmesini, yapmamasını veya bunun başkaları tarafından yerine getirilmesini bir sorun olarak değerlendirmeyebilir. Hatta bu durumu oldukça normal olarak da nitelendirebilir. Aynı zamanda teknolojik araçlar ve bununla ilgili uygulamalar, yaşam amaçları ve yaşamdan beklentilerdeki değişiklikler, mesleklerin ve çalışma koşullarının değişmesi gibi birçok faktör de sorumluluk duygusunun kazandırılmasında etkili olabilmektedir. Günümüzde bir meslek sahibi olmanın, bir iş yerinde belirli zaman dilimlerinde bulunmayı gerektirdiği bir durumdan, bazı meslek dallarının teknolojik araçların aracılığı ile kişinin iş yerine gitmesine gerek kalmadan da yapılabileceği bir duruma gelinmiş bulunulmaktadır. Dolayısıyla hem aile, çevre, teknolojik araçlar vb. hem de mesleklerin konfor alanlarındaki değişimleri özellikle ortaöğretim çağındaki öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluklarında etkili olabilmektedir. Tüm bu etkenlerin yanı sıra öğrenciler akademik yaşamlarında zorlandıklarında, öğrenmek istemediklerinde veya istedikleri başarıyı elde edemediklerinde görev bilinçleri daha da azabilmekte ve öğrenmeyle ilgili yapmaları gereken sorumlukları yapmaktan kaçınabilmektedirler. Ancak bu araştırmada, etkinliklerin içerikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan öğrenci merkezli uygulamaların, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olup kendi öğrenmelerini yönetmesini sağlayarak öğrenme sorumluluğu kazanmalarında etkili olduğu ileri sürülebilir.

6.2.4. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenme Sorumluluklarına Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada sınıf rehberlik programından öğrenmeyi öğrenme temelinde belirlenen ve işleniş özelliklerine göre yeniden sıralanan kazanımlara ait kontrol grubundaki etkinliklerin,

öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmasında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk kavramına yönelik bireyin iletişim becerileri, liderliği ve öz güveni gibi özelliklerinin gelişimini özümseyen, bütünsel bir açıdan ele alan az sayıda çalışmanın yapıldığı ifade edilebilir. Bu açıdan modern pedagojinin görevlerinden birini, öğrencilerde bireysel ve profesyonel sorumluluğun gelişimini tanımlayan işlevsel ve yapısal modellerin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Lazarevaa ve Zavodevkina (2016) öğrencilerin kişisel ve mesleki sorumluluklarına ilişkin yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin bireysel ve mesleki sorumluluklarının geliştirilmesinin ancak birtakım pedagojik koşullar aracılığıyla sağlandığı burada ise eğitimin içeriğinin ve öğrenci merkezli öğretim ilkelerinin önemli olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Öğrenme sorumluluğu akran etkisi açısından değerlendirildiğinde, öğrenciler içgörülerini paylaştıklarında ve birlikte öğrendiklerinde, öğrenme süreçlerinde giderek daha düzenli bir hal alan özgün öğrenme deneyimlerinin bağlantılarını da keşfetme imkanına sahip olmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin başarının "doğal bir yetenek" olmadığını aksine belirli bir çabaya bağlı olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Böylelikle öğrenciler kendine özgü girişimleri ve deneyimlenmiş başarıları ile öğrenmenin yapıcı bir süreç olarak daha fazla değerlendirilmesine fırsat veren beceriler kazanabilmektedirler (Kazlauskienė, Gaučaitė, Cañabate, Colomer ve Bubnys, 2021). Dolayısıyla sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin içerik, öğrenci merkezlilik, akran eğitimi ve akranlar arası görev paylaşımı gibi nitelikler açısından gerekli yeterliğe sahip olmayışı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmamasında etkili olan faktörlerden bazılarını oluşturabilir.

Çatalbaş ve Semerci (2016) tarafından yapılan hayat bilgisi dersinde öz düzenlemeli öğrenme modelli destekli etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisini belirlemek amacıyla deney grubundaki öğrencilerle hayat bilgisi dersi öz düzenlemeli öğrenme modeline uygun işlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerle öğretmen kılavuz kitabına uygun olarak işlenmiştir. Araştırmada kontrol grubunun öğrenme ve çalışma sorumluluğu düzeylerinin deney grubundaki kadar yüksek olmadığı belirlenmiştir. Azrak (2023) tarafından sosyal bilgiler dersinde öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada, kontrol grubundaki ilerlemeye göre deney grubundaki ilerlemenin anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik motivasyonlarına ve öğrenme sorumluluklarına etkilerine yönelik bir devlet üniversitesinde Üstün Şentürk (2023) tarafından yapılan çalışmada kontrol

grubundaki öğrencilerin öğrenme sorumluluğu sontest puan ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenlemeli öğrenmenin temel bileşenlerine ilişkin Masui ve De Corte (2005) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki akranları kadar makro ekonomi sınavlarından iyi puanlar elde edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Smithkrai, Longthong ve Peijsel (2015) Kuzey Tayland'da üniversite öğrencilerinin bireysel sorumluluğunu geliştirmek için film kullanmanın etkisi incelenmişlerdir. Araştırmada herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunun öğrencilerinde, bireysel sorumlulukları açısından önemli bir artışın yaşanmadığı tespit edilmiştir. Ancak beş haftalık oturumlarda bireysel sorumluluğu içeren filmlerin izletildiği iki deney grubunun öğrencilerinin bireysel sorumluluklarında artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası araştırma sonuçları bir müdahale neticesinde yani film müdahalesi aracılığı ile öğrencilerin bireysel sorumluluklarının artabileceğini ortaya koymuştur. Montessori eğitiminin çocuklarda sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirildiği çalışmada (Kuşcu, Bozdaş ve Doğru, 2014), geleneksel eğitime devam eden kontrol grubundaki çocuklar sırasını bekleme, başladığı işi tamamlama ve sorumluluk alma açısından değerlendirildiğinde, Montessori eğitimi alanların bu davranışları daha sık olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. Ahvaz'daki bir kız lisesinde ters yüz edilmiş öğrenme modelinin ve problem çözme yönteminin matematik dersindeki sorumluluk duygusuna etkileri değerlendirildiğinde (Razm, Hafezi, Marashian, Naderi ve Dashtbozorgi 2021), geleneksel yöntemle işlenişin sürdürüldüğü kontrol grubunun problem çözme öğretim yöntemlerinin, ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kullanılarak müdahalenin gerçekleştirildiği deney grupları gibi yüksek puan alamadıkları, problem çözme ve sorumluluk puanlarında önemli bir iyileşmenin meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Google eğitim araçlarını kullanarak öğrenci sorumluluğunu ve özerkliğini desteklemek amacıyla yapılan araştırmada (Borova, Chekhratova, Marchuk, Pohorielova ve Zakharova, 2021), Google Forms ile Google Classroom'un öğrencilerin günlük öğrenme alışkanlıklarına dahil edilmesinin yolları analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kontrol grubunun Google eğitim araçları kullanılarak eğitimlerine devam eden deney grubundaki gibi başarılarında, motivasyonlarında ve sorumluluklarında bir artışın gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Fuentes ve Casinillo (2024) tarafından öğrencilerin fen dersindeki performanslarını artırmada aşamalı sorumluluk bırakma yönteminin etkililiğini açıklamak

üzere yapılan çalışmada, kontrol grubundaki öğrencilerin fen dersindeki performansları açısından düşük seviyede oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aladağ (2009) sosyal bilgiler öğretiminde değerlerle ilgili eğitimlerin öğrencilerin sorumluluklarına etkisini ele aldığı araştırmasında, kontrol grubundan dört öğrenci ile yapılan görüşmede, yalnızca iki öğrenci sorumluluk kavramını tanımlamaya çalışmış, diğer iki öğrencinin ise bu konuya ilişkin herhangi bir bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin sorumluluk sahibi bireylerin özellikleri hakkında da yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lembang'da sekizinci sınıf öğrencileriyle bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin öğrencilerin sorumluluğunu artırmadaki etkililiğini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada (Patah, Ihsan ve Ma'mun, 2020), bireysel ve sosyal sorumluluk modeli ortalama son test puanı kontrol grubu için 59.843 iken bu puan deney grubunda 77.500 olmuştur. Yani deney grubu için 0.6247 puanlık bir fayda söz konusu iken bu fayda kontrol grubunda 0.2803 olarak kalmıştır. Bu sebeple bireysel ve sosyal sorumluluk modeline, öğrencilerin sorumluluğunu artırmak için ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bir sorumluluk eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisinin Hayta Önal (2005) tarafından ele alındığı araştırmada ise kontrol grubunun ön test puan ortalaması 158.60 iken son test uygulaması sonucunda puan ortalamalarının 149.86'ya düştüğü görülmüştür. Sorumluluk eğitim programı uygulanarak müdahalenin gerçekleştirildiği deney grubunun ise ön test puan ortalamalarına göre son test puan ortalamalarında artış olduğu belirlenmiştir.

Sorumluluk duygusu ve öğrenme sorumluluğu kavramlarının birbirleri ile örtüştüğü ifade edilebilir. Çünkü üzerine düşen bireysel ve toplumsal görevleriyle ilgili farkındalık sahibi olan bir çocuk veya yetişkin birey bunu öğrenme ortamına ya da öğrenmesi gereken durumlara taşıyabilme sorumluluğunu da gösterebilir. Böylelikle öğrenme sürecine ilişkin gözlemleri, edinimleri ya da yaşadığı problemleri sorumluluk bilinciyle gözden geçirerek, çıkarımlarda bulunarak neler yapması gerektiğine ilişkin kendine yeni görev alanları ve iş birliği çerçevesinde görev paylaşımları oluşturabilir. Ancak hem bu araştırmada kontrol grubunda öğrenme sorumluluğuna ilişkin elde edilen sonuçlardan hem de yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere her öğrencinin her türlü öğrenme deneyimi sonucunda öğrenmeye yönelik sorumluluk kazanmasının beklenmesi doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmeyebilir. Bunun nedenleri arasında ise öğrenmenin içeriği, öğrenenin katılımı, ilgisi, yeterliği ve öğrenme ortamının özellikleri gibi birçok faktör yer

alabilir. Dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan, yaşadıkları sorun alanları belirlenmeden, herhangi bir planlama yapılmadan birçok faktör öğrenme çatısı altında etkileşime girdiğinde öğrenme sorumluluğunun göstergeleri öğrenciden öğrenciye ciddi boyutlarda farklılıklar gösterebilir. Bu bağlamda öğrenme faaliyetlerinin en başından sonuna kadar öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınarak belirli bir amaç ve plan dahilinde yürütülmesi öğrenme sorumluluğunun kazandırılmasında önemli bir adım olarak nitelendirilebilir. Bu araştırma sonuçlarında da benzer bir durumun söz konusu olduğu açık bir şekilde görülebilir. Belirli bir plan dahilinde, öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi ve yeterlikleri dikkate alınarak öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin öğrenme sorumlulukları artarken herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda artış gözlenmemiştir. Bu açıdan öğrencilere, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarına dair görev bilincinin kazandırılmasında hazırlanan programların, uygulama yöntem ve tekniklerinin, öğretmenlerin vb. aracı rolünün oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir.

6.2.5. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Uygulandığı Deney Grubunda Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile yaşamında sorumluluk durumu, kütüphanelerden faydalanma, öğrenme ortamını etkileyen faktörler ile öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenlerinden etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre; dokuzuncu sınıf öğrencilerinde öğrenmeyi öğrenme eğitiminin Türk Dili ve Edebiyatı ile matematik dersi sınav başarısına etkisinin Güngör (2006) tarafından incelenmesi sonucunda, matematik dersi bakımından kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öz yönetimli öğrenmede cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Reio ve Davis, 2005). Yılmaz (2016) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin yapılan çalışmada, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme ve katılım ilişkisinden yola çıkarak dijital oyun tabanlı öğrenmenin motivasyon ile öğrenci başarısına etkisinin Chung ve Chang (2017) tarafından incelendiği çalışmada, dijital tabanlı

öğrenmede kadınlar ve erkekler arasında öğrenme başarısı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nijerya'nın Borno şehrindeki eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Goni, Ali ve Bularafa, 2015). Nasution, Sipahutar ve Gultom (2019) on birinci sınıf fen bilimleri ana dal öğrencilerinde, biyoloji öğrenmede öğrenme stilleri tercihleri açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Bartın üniversitesi lisansüstü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (Adabaş, 2016). Nijerya'nın Oyo şehrinde ortaokul öğrencileriyle Oba ile Lawrence (2015) tarafından yapılan araştırmada, kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Cinsiyet farklılıklarına yönelik bilimsel ve popüler yayınlardaki temel varsayım, insan beyninin "dişi" ve "erkek" olmak üzere iki formdan birini alabileceği ve bu iki form arasındaki farklılıkların altında kadınlar ve erkekler arasında biliş, duygu, kişilik ve davranış farklılıklarının yer aldığıdır. Ancak insan beyni sürekli olarak değişen heterojen bir "dişi" ve "erkek" beyin özellikleri mozaiğinden oluşmakta olup, (tamamen "dişi" veya tamamen "erkek" olmaktan ziyade) bir "dişi beyni" ile "erkek beyni" arasındaki süreklilikte açıklanamaz (Joel, 2011). Cinsiyete ilişkin beyindeki ve davranışlardaki grup farklılıkları herhangi bir kadın veya erkeğe ait bireysel özellik değerlerini göstermeyecektir. Bu sebeple beyin ile ilgili incelemelerde cinsiyet farklılıklarının hangi yönlerinin bireyin genel yapısından kaynakladığının, hangi yönlerinin ise beynin yapısı ve işlevlerindeki temel farklılıklarının altında yer alan biyolojik süreçlerden kaynaklandığının göz önünde bulundurulması gerekir (Jahanshad ve Thompson, 2017). Bu bağlamda araştırma sonuçlarından yola çıkarak, cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında bir farkın meydana gelmemesinin nedenlerini alışılagelmiş olan cinsiyet rollerine, kabullerine ve standardize olmuş bakış açılarına dayandırmak doğru bir yaklaşım olmayabilir. Daha ziyade kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri kişisel özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenmenin içeriği ve kullanılan öğretim materyalleri gibi birçok faktörün etkileşiminden söz edilebilir. Dolayısıyla araştırmada, bu etkileşimin benzer şekilde kendini göstererek cinsiyet grupları arasında bir farklılığa yol açmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada anne eğitim durumu değişkenine göre; Bahreyn'de ilkokul seviyesinde en az bir çocuğu olan annelerle yapılan araştırmada (Alibraheim ve Taifour, 2023), anne eğitim durumu ile çocukların akademik performansları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Asilloğulları (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin hayatın anlamını sorgulama ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Fang (2022) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada, anne eğitim durumunun hiçbir etkisinin olmadığı görülmüştür. Şiraz'da dokuzuncu sınıf öğrencileriyle mutluluk üzerinde mobil tabanlı bilişsel müdahalenin rolünün (Yektatalab, Geranmayeh ve Mehrabi, 2022) incelendiği çalışmada, anne eğitim durumu ile bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Mülhim (2018) tarafından beden eğitimi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçilik düzeylerinin ele alındığı araştırmada, bireysel yenilikçilik ortalama puanlarında, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmalarda ele alınan değişkenlerden birini ailenin eğitim durumu (anne/baba) oluşturmaktadır. Çünkü eğitimin, bireyin hayatını devam ettirme, kendini geliştirme, toplumun bir üyesi halinde uyum içerisinde yaşama ihtiyaçlarını karşılamak üzere önemli bir payı bulunmaktadır (Özaydınlık, 2014). Bu pay anne açısından ele alındığında bir çocuğun dünyaya gelme aşamasından başlayarak, yaşamının hemen hemen çoğu yıllarında ilgi, dikkat, anlayış ve sevgi gibi birçok faktörü bünyesinde bulundurarak bir insanın yetişmesinde oldukça önemli bir rol oynayabilmektedir. Bu nedenle annenin bulunduğu veya bulunmaya çalıştığı eğitim düzeyi, bir çocuğun yaşama yönelik donanımlarını yeterince sağlayabilmesinde etkili olabilmekte ve bu araştırmada olduğu gibi bir değişken statüsünde araştırmalarda yer verilerek, katılımcılardaki etkisi belirlenmeye çalışılabilmektedir. Ancak bir öğrencinin aile ortamından getirdiği özelliklerin okul olanakları, öğretim programı ve öğretmen yaklaşımı gibi birtakım etkenlerle karşılaşarak "öğrenme" olarak adlandırılan dönüşümün başladığı ifade edilebilir. Bu açıdan öğrenme ortamına taşınan ve etkili bir faktör olarak bazen kendini gösterebilen eğitim durumu, öğrenmeye yönelik bu dönüşüm sürecinde yeterli planlamaların yapılmasına ve koşulların sağlanmasına bağlı olarak bazen de etkili olmayabilir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin eğitim durumundan bağımsız bir biçimde azalmasını sağlayabilir. Bu açıklamalar kapsamında araştırmada yer verilen anne eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada baba eğitim durumu değişkenine göre; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumunun, öğrenme stillerini belirlemelerinde etkili olmadığı görülmüştür (Yenilmez ve Çakır, 2005). Neupane (2019) tarafından Nepal'in kırsal alanlarındaki ortaokullarda eğitim ve okul başarısındaki engellere ilişkin anket, görüşme ve

gözlemler kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Anket sonucunda en düşük kast grubundan (Dali) olan kadın öğrencilerin final sınav puanları en yüksek kast olan Brahman ve Chhetri öğrencilerinin puanlarından önemli ölçüde düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, Dalit ve Janajati (dezavantajlı etnik gruplar, yerli) öğrencilerinin okul başarısı, Brahman ve Chhetri öğrencilerinden önemli ölçüde düşük çıkmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucundan farklı olarak baba eğitim durumunun okul başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hakkari ilinin Yüksekova ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerle Ayra (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Suudi Arabistan'da öğrenmenin engellerine yönelik Khan (2011) tarafından yapılan araştırmada, olumsuz ebeveynlik stillerinin yaygın olduğu, özellikle babaların çocuklarının gelecekteki kariyerlerine ve eğitimlerine yönelik ilgisiz olduğu belirtilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2024) verilerine göre 2022 yılında en az bir eğitim düzeyini tamamlayan 25 yaş ve üzerindeki kadınların oranı %86.7 iken erkeklerde bu oran %96.1 olmuştur. Bu oranların aile içerisine yansımaları değerlendirildiğinde baba eğitim durumunun daha yüksek olduğu tablolarla karşılaşılabilmektedir. Eğitimden daha fazla faydalanma imkânı yakalamış ebeveynlerden biri olan babanın, çocuğunun eğitim-öğretim sürecine yönelik katkısının da daha fazla olabileceği düşünülebilir. Ancak burada ebeveynin sorumluluk duygusu, aile içi iletişim, çalışma koşulları, yaşam felsefesi, parçalanmış aile yapısı, okul ve öğretmenlerle iş birliği, öğrenme ortamına ait tüm nitelikler gibi sayılamayacak kadar birçok faktör etkili olabilmektedir. Yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere bazen yaşanılan bölgenin çocuklar için doğuştan getirdiği olumsuz koşulları veya aşırı refah seviyesi baba eğitim durumu değişkenini etkili veya etkisiz bir hale getirebilmektedir. Bazen ise okula ve öğretmene duyulan güven, öğrenme için hazırlanan içeriklerin, öğrencilerin kendilerinin de öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaları sağlanarak daha ilgi çekici ve daha öğretici bir hale getirilmesi, sınıf uygulamalarında yaparak-yaşayarak öğrenme kavramının bir eyleme dönüşmesi gibi birçok faktör baba eğitim durumunu etkisizleştirebilir. Aynı zamanda öğrencilerin merkezde olduğu bu eylemsel süreç öğrenmeyle ilgili bilişsel ve duyuşsal engellerinin azalmasını da sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmada yer verilen baba eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada aile gelir düzeyi değişkenine göre; İstanbul'da sanat ve mesleki kurslarda çalışmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri aile gelir seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Akçay, 2021). Nadeem, Akhtar ve Ahmad (2021) tarafından Pakistan'da yapılan bir araştırmada, bu araştırmanın sonucundan farklı olarak yüksek aile gelir seviyesinin daha yüksek okuryazarlık becerileri ile düşük aile gelir seviyesinin ise daha düşük okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinde herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir (Güven, 2004). Pokhara Üniversitesi'ndeki lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin akademik performanslarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Neupane ve Gurung, 2021). Filipinler'de hemşirelik lisans birinci sınıf öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme engelleri aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Nobis, Tronco, Tampus, Beria, Villegas ve Oducado, 2021).

Bireylerin akademik başarısında ve yaşamları boyunca onları etkileyebilecek aile kaynaklı özellikleri arasında ebeveynlerin eğitim düzeyi, bir iş alanında çalışıp çalışmadıkları, gelir seviyeleri, anne-baba ve çocuk ilişkisi, kardeş sayısı gibi birçok etken yer almaktadır. Doğuştan sahip olunan bu faktörler bireyler arasında fırsat eşitliği açısından olumsuz koşullar yaratabilmektedir. Bu açıdan eğitim, fırsat eşitsizliğini en asgari seviyeye indirmede devletlerin et etkin ve en temel politikalarından biri haline gelmektedir (Çiftçi ve Çağlar, 2014). Bu durum Türkiye açısından ele alındığında (kendi maddi olanaklarıyla veya burslar aracılığı ile farklı özel kurumlardan faydalanan öğrenciler haricinde) her türlü kademedeki devlet okulları, aynı eğitim ortamında ve aynı imkanları en asgari düzeyden en maksimum düzeyde aile gelir seviyesine sahip olan öğrencilere sunmaktadır. Elbette ki burada öncelikle sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı ile il ve taşra teşkilatlarının öğrenciler için sağlamaya çalıştığı eğitim-öğretim kapsamındaki tüm unsurların yeterliği, geliştirilmesi ya da yeniden ele alınması gerektiğine yönelik eleştirilere ve önerilere ayrı bir kapı aralanmalıdır. Ancak genel olarak bakıldığında Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olan fırsat ve imkân eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Kısacası okullarda her dersin özelliklerine uygun olarak yine her öğrenciye eşit bir biçimde sunulmaya çalışılan öğrenme fırsatları aile gelir düzeyi farklılıklarının okula yansımaları engellenebilmektedir. Dolayısıyla bu araştırma için hazırlanan içerikten her öğrencinin eşit ve en üst düzeyde faydalanmasına özen gösterilmesinin, aile gelir düzeyi değişkeninin etkisizliğini sağladığı ileri sürülebilir.

Araştırmada aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre; Akyüz (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türk aile yapısında genel olarak kız çocuklarının ev işlerine yardım etmesi, erkek çocuklarının ise ücretli bir işte çalışması beklentisi ifade edilerek ev işlerine yardım etme ile matematik başarısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Mevsimlik tarım işçisi olan çocukların öğrenme kayıplarının değerlendirildiği araştırmada (Avcı ve Ekici, 2023), çocukların devamsızlıklarında etkili olan faktörlerden birini kardeş bakımını ve ev işlerini üstlenmeleri oluşturmuştur. Amerikan okullarında müslüman kadınların eğitimlerinin incelendiği çalışmada (Elnour ve Bashir-Ali, 2003), kadın öğrencilerin ev işleriyle ilgili yerine getirmeleri gereken sorumluluklarının okul dışı veya okul sonrası aktivitelere katılımlarını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müslüman kadın öğrencilerin kardeşlerine bakmak, ev işlerine yardım ederek uzun süreli evde çalışmak durumunda kalmalarından dolayı okula hazırlıksız gelebildikleri belirlenmiştir. Bayındır (2021) diğerlerinden farklı olarak, öğrencilerin ev ile ilgili işlere yardım etmesinin psikolojik ve sosyal açıdan onlara fayda sağlamakla birlikte günlük hayatın bir parçası olduğunu öğretmekte, sorumluluk bilinci kazandırmakta, sosyalleşmelerine, değişimlere uyum sağlamalarına ve problem çözme yetkinliklerine katkı sağlamakta olduğunu araştırmasında yer vermiştir. Ev işlerine yardımcı olmanın akademik performansı iyileştirmeye etkisinin ele alındığı çalışmada (Wang, Yao ve Zhou, 2022), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ev işlerine katılım oranlarının yüksek olmadığı tespit edilmiştir.

Bir çocuğun aile yaşamında sorumluluk alması, yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı üzere çocuğun yaşamakta olduğu ülke veya toplumun sosyal-kültürel özelliklerine, okul-aile-toplum üçgeninin çocuktan beklentilerine vb. göre etkileri açısından farklı sonuçlar meydana getirebilmektedir. Çünkü bazı toplum veya aile yapılarında çocuğun yaşamın her alanında yer almaya çalışması veya yeterliklerinin üzerinde zorlanması normal karşılanabilirken bazılarında ise bu tutum ve davranışlar oldukça yanlış değerlendirilebilir. Her iki durumunda okul yaşamında yansımaları farklı şekillerde gerçekleşebilir. Hatta aynı ülke içerisinde bu konuya ilişkin farklı tutumlar sergilenebilir. Ülkemiz açısından mevsimlik tarım işçisi olan çocuklar buna en uygun örnek olarak verilebilir. Bu nedenle eğitim-öğretim çalışmaları sürdürülürken olumlu ve olumsuz tüm koşulların dikkate alınarak öğrenmenin okulda gerçekleşmesinin hedeflenmesi doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu hedefe yönelik hazırlanacak çalışmalarda ise öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına gösterilen özen, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerini

keşfetmelerini sağlayarak ailede sorumluluk alıp almama gibi farklı değişkenleri süreçte etkisiz hale getirebilir. Belirtilen tüm bu unsurlara bağlı olarak, araştırmada aile yaşamında sorumluluk durumu değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada kendini engelleme boyutunda okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğundan; öğretmenlerin ve öğrencilerin bakışından ev ödevlerine ilişkin bir portrenin oluşturulmaya çalışıldığı araştırmada (Alpayar, 2020), öğretmenlerin eğitsel olmayan ve eğitsel olan amaçlara uygun bir biçimde ödev verdikleri belirlenmiştir. Eğitsel açıdan amaçlar ders tekrarı, derse hazırlık, genişletme ve değerlendirme iken araştırmaya yönelik beceri geliştirme, sorumluluk kazandırma, etkileşim düzeyini artırma ise eğitsel olmayan amaçlardandır. Ev ödevlerine ilişkin olarak ise öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ödevlerin öğrencilerdeki etkisine yönelik Tayland'da yapılan bir çalışmada (Songsirisak ve Jitpranee, 2019), öğrencilerin öğrenmesinde ödevlerin faydalı olduğu, onları desteklediği, öğrenme becerilerini geliştirdiği, bilgi edinmelerini ve akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencileri iş birliğinde bulunmaya ve öğretmenleri ile etkileşimde bulunmaya teşvik ettiği görülmüştür. Aklar (2019) çalışmasında, öğrencilerin ev ödevlerine ayırdıkları zaman ve başarıları arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Pllana (2022) araştırmasında, lisede verilen ödevlerin öğrencilerin çalışmaya yönelik becerilerinin bir parçası olarak, öğrenme çıktılarına önemli ölçüde yararlı olduğunu belirtmiştir. Çin'de yapılan bir araştırmada (Wang ve Limpapath, 2022) ise farklı ödev tasarımları, ödevlerin niceliği ile kalitesi ve ayrıntılı geri bildirim ödevlerin anlamlılığını artırmanın yolları olarak keşfedilmiştir. Yine Çin de yapılan başka bir araştırmada (Zheng, 2023), öğrencilerin ödevleri akademik performanslarının gelişmesinde önemli bir parça olarak gördükleri, tamamlamak üzere istek ve çaba gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ödevler öğrenme materyalini daha iyi anlamak ve daha yüksek notlar alabilmek için önemli bir unsurdur. Benzer şekilde Carr (2013) çalışmasında, ödevlerin düzgün bir biçimde tasarlanıp uygulandığı takdirde öğrenmeyi güçlendirmek adına değerli bir araç olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin okul yaşamlarında ödev, proje vb. gibi derslerin türüne ve içeriklerine göre çeşitli sorumlulukları olabilmektedir. Genellikle belirli bir zaman diliminde tamamlanmak üzere öğretmenler tarafından verilmiş olan bu görevlerin öğrenmeyi sağlama, akademik başarıyı artırma ve not yükseltme gibi faydaları bulunabilmektedir. Ayrıca öz güven, öz yeterlik gibi kişisel özelliklerin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Böylece öğrenciler

okul görevleriyle ilgili kendilerinden beklenilen sorumlukları yerine getirdiğinde, bu durum öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerini çözümlemelerine yardımcı olabilmektedir. Öğrenme engellerini aşabilen öğrencilerin ise öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olduğu ileri sürülebilir. Bu bilgiler kapsamında araştırmada okul yaşamında sorumluluk durumu değişkeninin etkili olduğu ifade edilebilir. Örtük ön yargı ve kendine acıma boyutunda ise okul yaşamında sorumluluk durumu değişkeni etkili olmamıştır. Yaşam içerisinde bireylerin yaşadıkları durumlara, olaylara veya deneyimlere bağlı olarak örtük ön yargıları oluşabilir. Bu durum çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde farklı şekillerde kendini gösterebilir. Örneğin, ihmalin olduğu aile ortamında yetişmiş olan bir ergen hem sosyal ilişkilerinde hem de akademik yaşamında çevresindeki insanların kendisini görmezden geleceğine, duygu ve düşüncelerinin dikkate değer görülmeyeceğine yani kimliğinin yaşamının hiçbir döneminde kabul görmeyeceğine dair örtük ön yargılara sahip olabilir. Bir yetişkinde ise bu durum aşağılanma duygusunun yoğunluğu ve kendini değersiz hissetme gibi kronikleşmiş travmalarla veya tersine bir eğilim göstererek narsisizm ekseninde kendini gösterebilir. Böylesi bir tablo ise beraberinde kendine acıma duygusunu yaratabilir. Ergen bireyler açısından ele alındığında, örtük ön yargıların ve bununla ilişkili kendine acıma duygusunun öğrenme sürecine taşınması öğrenme engellerinin oluşmasına veya artmasına neden olabilir. Öğrenme sürecinin arka sahnesinde örtük ön yargılara, kendine acıma duygusunun eşlik etmesiyle birlikte öğrenme korku, kaygı ve öz güvensizlik gibi duygu durumlarının yoğun yaşandığı çözümsüz bir sürece dönüşebilir. Ancak öğrenci merkezli ve öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olan planlamalarla birlikte sunulacak çalışmalar bu durumun oluşmasını engelleyebilir. Öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinliklerinin bu niteliklere uygun olarak hazırlandığı bilgisi dikkate alındığında örtük ön yargı ve kendine acıma boyutunda okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre; Kayman ve Kaya (2021) ortaokul öğrencilerinin %55'nin kütüphaneye hiç gitmediklerini araştırmaları sonucunda elde etmişlerdir. Montenegro ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, Şili'de kütüphaneden ödünç kitap alıp verme ile kütüphane aracılığıyla elektronik kaynaklara erişimin karşılaştırılması sonucunda, elektronik kaynaklara erişimin öğrencilerin performansı üzerinde daha büyük etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin yazılı kaynaklar ile kütüphanelerden faydalanma alışkanlıklarının diğer

fakültelerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tümkaya ve Bal, 2006). Almulla ve Khasawneh (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin bilimsel problemlerini çözmek ve projelerini tamamlamak amacıyla kütüphaneleri kullandıkları ancak onların yaratıcılık ile üstün yeteneklerine yönelik ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nijerya'da öğrencilerin e-kaynakların kullanımına ilişkin gerekli becerilere sahip olmadıkları belirlenmiştir (Ekenna ve Mabawonku, 2013).

Türkiye İstatistik Kurumu (2022) verilerine göre yaygın ve örgün eğitim kurumlarında kütüphanelerin oranı %45.8'dir. Z kütüphane sayısı ise 3635 olup kütüphane haricindeki materyal sayısı ise 1 milyon 30 bin 622'dir. Öğrencilerin kütüphanelerden faydalanmaları ders çalışma alışkanlıklarına, zamanı kullanma becerilerine, öğrenim gördükleri kurumun program ve işleyişine, akran etkileşimine gibi birtakım faktörlere bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin bilgi aramak dışında, ders çalışmak için yalnızca ev ortamını uygun görmesi sıklıkla karşılaşılabilen bir durumdur. Hatta teknolojinin sunduğu olanakların bilgiye erişimi kolaylaştırmasına bağlı olarak bilgi arama da dahil olmak üzere, ders videoları dinleme ve soru çözme gibi çalışmalar bu araçlar aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bununla birlikte öğrenme sürecinin öğrencilerin dersi derste anlamalarını, öğrenmeye ilişkin engellerini mümkün olduğu kadar aşmalarını, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayacak şekilde planlanması ve uygulanması, bilgi aramaya duydukları ihtiyacı azaltabilmektedir. Elbette ki bu durum bir yandan "Rehberlik" dersi için olağan kabul edilebilirken diğer taraftan "matematik, tarih" vb. gibi dersler için öğrencileri bilgi aramaya yönlendirmelidir. Bu bilgiler kapsamında araştırmada kütüphanelerden faydalanma değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre; Tulloch (2011) tarafından üniversitede sınıf ortamının belirleyicileri ile etkileri üzerine yapılan araştırmada, Afro-Amerikalı ve diğer etnik kökenli öğrenciler arasında öğrenme ortamına yönelik algıları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin anlatıma dayalı öğrenme ortamı ile oyun tabanlı öğrenme ortamındaki bilgisayar öz yeterlik algıları ve başarıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Aktif öğrenme yöntemine göre düzenlenmiş sınıf ortamının etkisine yönelik yapılan araştırmada (Türkben, 2015), bu araştırmanın sonucundan farklı olarak aktif öğrenmeye uygun düzenlenmiş sınıf ortamının öğrencilerde olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu öğrenme ortamının özelliklerini öğretim üyeleri ile öğrencilerin bakış açısından ele alan (Rusticus, Pashootan

ve Mah, 2023) araştırmada, öğrenme ortamına ilişkin grup çalışmalarının belirli özellikleri, iş-yaşam dengesiyle mücadele ve topluluk duygusunun eksikliği gibi nitelikler olumsuz yönler olarak belirtilmiştir. Bonem, Fedesco ve Zissimopoulos (2020) tarafından öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin dönüşümü için kapsamlı bir araç-gereç ya da biçim aramak yerine, öğretmenlerin öğrenme deneyiminin merkezine öğrencileri alan bir uygulamayı benimsemeleri gerektiğini sonuçlar göstermiştir.

Öğrenme ortamı yeterliğinin okulun bulunduğu çevreye, sahip olduğu imkanlara, ortama ait tüm unsurların kullanılıp kullanılmamasına ya da kullanılma biçimlerine gibi birçok faktöre bağlı olduğu ifade edilebilir. Öyle ki bazen her türlü niteliklerle donatılmış bir öğrenme ortamında çoğu şey âtıl durumda kalabilirken bazen de okul yönetimi, öğretmen ve veli iş birliği gibi unsurlar işletilerek daha verimli bir hale getirmek için ayrı bir çaba gösterilebilmektedir. Her iki durumda da öğretmenlerin ortamı yorumlamaya, iyileştirmeye çalışmaya veya var olan imkanlardan en üst düzeyde faydalanmaya çalışmalarına yönelik özel çabalarına ihtiyaç duyulabilmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarında da yer verildiği üzere program akışının sekteye uğramaması ve öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla öğrenmenin merkezine öğrencilerin alınarak mevcut imkanlarla sürdürülmesi, öğrenme ortamından kaynaklanan eksikliklerin sürece yansımalarını engelleyebilir. Ayrıca öğrenmede verimliliği artırabilecek böyle bir ortam, öğrencilerin duygularından ve bilişsel özelliklerinden kaynaklanabilen öğrenme engellerinin azalmasına da katkı sunabilir. Bu açıdan araştırmada öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkenine göre; iş birliğine dayalı öğrenme stratejisinin lisansüstü öğrencilerin akademik performanslarına etkisinin incelendiği araştırmada (Mobark, 2014), öğrencilerin akademik performanslarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Denetim odağı, öğrenme stratejileri ve akademik başarı ilişkisi üzerine yapılan araştırmada (Ocak ve Gürbüz, 2011), denetim odağının öğrenme stratejilerini açıklamada anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel farkındalık ve kalıcılığa etkisinin ele alındığı çalışmada (Kanmaz, 2012), okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubunun, okumayı yönelik tutum puanları kontrol edildiğinde kalıcılık puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenme stratejileri

ile akademik performans arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada (Tan, Eak, Ooi ve Abdullah, 2021), akreditasyonlu ve normal girişli lisans öğrencilerinin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerinin türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak her iki grup için de daha yüksek performans sergileyenlerin çalışma ortamı yönetimi ve zaman yönetimi gibi stratejileri benimsedikleri belirlenmiştir. Matematik dersinde tam öğrenme stratejisinin ortaokul öğrencilerinin performansına etkisinin incelendiği çalışmada (Oginni, Akinola, Fadiji ve Amole, 2021) ise tam öğrenme modelinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrenme stratejisi, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerine ilişkin kendilerinden yola çıkarak, öğrenmek için en etkili ve verimli yolları keşfetmeleri olarak tanımlanabilir. Bu keşif ve betimleme sürecinde öğretmenlerden, bilgileri ve deneyimleri ışığında yol göstermeleri arzu edilir. Çünkü öğrenciler, kendilerine uygun öğrenme stratejilerini belirleyebilmek için öncelikle bunlarla ilgili bilgilere ihtiyaç duyabilirler. Bu anlamda öğrencilerin bulundukları kademeler dikkate alınarak, gelişimsel ve kişisel özelliklerine uygun içeriklerin sunulmasının, öğrenmede kalıcılığın sağlanması adına oldukça değerli ve önemli olduğu ifade edilebilir. Ancak öğrenme stratejilerinin ders planlamalarına doğru bir şekilde yerleştirilip sınıf uygulamalarında aktif bir biçimde kullanılması, sınıf ortamında öğrenmenin her öğrenci için gerçekleşmesini, kalıcılığını, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal-bilişsel engellerinin azalmasını sağlayabilir. Dolayısıyla öğrenmenin sınıf ortamında gerçekleşme olasılığı, öğrencilerin öğrenmede kalıcılık için kullandıkları stratejileri, ders dışında kullanma ihtiyaçlarını en aza indirgeyebilir. Bu bağlamda araştırmada öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

6.2.6. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Uygulandığı Deney Grubunda Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrenme sorumluluğu dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrencilerin dış yönetimli öğrenme sorumluluklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varıldığından; lise öğrencilerinin sorumluluk duygularının bazı değişkenler açısından ele alındığı araştırmada (Taylı, 2013), en belirleyici

değişkenlerden birinin cinsiyet olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın sonucuyla da benzer şekilde erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel ve sosyal sorumluluk öğretiminin sekiz ay boyunca sürdürüldüğü ve bu programın öğrencilerin cinsiyetlerine etkisinin değerlendirildiği araştırmada (Manzano-Sánchez, Valero-Valenzuela, Conde-Sánchez, ve Chen, 2019), deney grubunda kişisel sorumluluk ile kadın öğrencilerde içsel motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar bakımından bir iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Hazırlık sınıfındaki üniversite öğrencilerinin sorumluluk algılarına ilişkin çalışmada (Cesur ve Ertaş, 2013), kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek düzeyde sorumluluk gösterdikleri belirlenmiştir. Ters yüz edilmiş öğretimin ve problem çözme yönteminin kullanıldığı başka bir araştırmada (Razm, Hafezi, Marashian, Naderi ve Dashtbozorgi, 2021), ters yüz edilmiş öğretimin kadın öğrencilerin sorumluluk duyguları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin kendi öğrenmelerindeki sorumluluk duygularının cinsiyet farklılıkları açısından ele alındığı araştırmada (Spencer, Dupree ve Swanson, 1996) ise olumlu ve olumsuz akademik performans için kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sorumluluk alma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğrenme, eğitim araştırmaları haricinde kadınların rollerine ilişkin yeni beklentiler kadar, bu alanlardaki yeni gelişmeler sebebiyle eğitim için bir problem haline gelmiştir. Daha önceleri kadın öğrencilerin fen ya da matematik öğretimine yönelmeleri daha az düzeyde görülüp bu durum basit bir şekilde kabul edilirken, 1970'lerden itibaren sosyal alanlardaki yeni çıktılarla birlikte farklı beklentiler ortaya çıkmıştır. Böylelikle araştırmacılar, öğretim açısından bunların bir sonucu olup olmayacağıyla veya nasıl bir sonucun ortaya çıkacağıyla ilgilenmeye başlamışlardır (Yates ve McLeod, 2010). Bu bakımdan cinsiyetle birlikte değerlendirilmeye çalışan kavramlardan birinin sorumluluk olduğu ifade edilebilir. Sorumluluk duygusu yüksek olan kadınlar ve erkekler arasında güçlülük motivasyonu sorumluluk isteyen sosyal açıdan güç eylemleri öngörürken, sorumluluk duygusu zayıf olan kadınlar ve erkekler arasında ise güç motivasyonu daha rahat ve dürtülere dayalı eylemleri öngörmektedir (Winter ve Barenbaum, 1985).

Kadınların ve erkeklerin sorumluluk duygusuna sahip olmaları kişisel özelliklerinin bir parçası olabileceği gibi aile yaşantısı, sosyal çevre, okul yaşamı, kültürel özellikler ile inançlar gibi pek çok faktörden etkilenebilir. Bu etki Türk kültüründe kız çocuklar açısından ele alındığında ise beklentilerin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Örneğin, bir aile erkek

çocuğundan ev işlerine yardım etmesini, kardeşinin bakımıyla ilgilenmesini beklemezken aynı görevleri kız çocuklarından talep edebilmektedir. Dolayısıyla bu durum sorumluluk duygusunda etkili bir faktör olarak araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi okul yaşamına taşınabilmekte ve öğrenme ile ilgili sorumluluğun daha fazlasını kız öğrenciler üstlenebilmektedirler. Ayrıca burada cinsiyete özgü biyolojik faktörler de etkili olabilir. Bununla birlikte öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanmış olan bu programın öğrenci merkezli uygulamaları, öğrencileri aktif katılıma teşvik ederek, öğrenmelerine ilişkin sorumluluk kazanmalarına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmada cinsiyet değişkeninin etkili olduğu ileri sürülebilir. İç yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda ise cinsiyetin etkisi olmamıştır.

Araştırmada anne eğitim durumu değişkenine göre; lise öğrencilerinin öğrenme sorumluluğunda anne eğitim durumunun etkili olmadığı Kolan (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin öz güven ile sorumluluk duygularının akademik başarıları açısından değerlendirildiği araştırmada, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir (Ateş, 2020). Kenya'nın Nairobi şehrinde, çocukların ev ödevlerini yapmaları ile annelerin eğitim düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (Lucy, 2013). Ayrıca çocuklarının ödevlerine katılımları annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin ev ödevlerini yapmalarına yönelik yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı araştırmada (Işık ve Ozan, 2023) anne eğitim durumunun etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geçmişten günümüze toplumların çoğunda anne rolünden ev işlerini yürütmesi, çocuklarına bakması gibi birtakım görevleri üstlenmesi beklenilebilmektedir. Günümüzde ise bu rollere, çağın koşullarına uygun olarak bazı yeni görevlerin eklendiği ve bunlar arasında çocuklarının okulla ilgili çalışmalarına katılmanın, ev ödevlerine yardımcı olmanın yer aldığı ifade edilebilir. Ancak bir öğrenci ebeveyninden bağımsız olarak sorumluluk duygusunun hâkim olduğu bir kişilik özelliğine sahip olabileceği gibi okullar da programlar aracılığı ile bu niteliği kazandırabilir. Böylelikle öğrenmeye ilişkin sorumlulukların yerine getirilmesini, ebeveyn etkisi olmaksızın bire bir öğrenciler üstlenebilir. Bu kapsamda programların öncelikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili sorumlulukları çeşitli etkinliklerle, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak üstlenmeleri sağlanabilir. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının belirtilen bu özelliklere uygun olarak hazırlanıp, işlenişin buna göre

sürdürülmesinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda araştırmada anne eğitim durumunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada baba eğitim durumu değişkenine göre; öğrencilerin öz güven ve sorumluluk duygularına incelendiği araştırmada (Ateş, 2020), baba eğitim durumu ile sorumluluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin başarıları ile çalışma alışkanlıklarının incelendiği çalışmada (Bıyıklı, 2017) ise baba eğitim durumu ile çalışma alışkanlıkları envanteri puanları arasında yine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Arıyürek (2023) yaptığı araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin veli eğitim düzeyleri ile ders süreci öğrenme sorumluluğu alt boyutu, ders dışı öğrenme sorumluluğu alt boyutu ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. İspanya'da toplamda 1653 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisinin ebeveyn katılımı kapsamında ödev yapma davranışları ile akademik başarıları incelenmiş, baba eğitim durumuna göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle ve Epstein, 2015). Aldous, Mulligan ve Bjarnason (1998) tarafından yapılan zaman içerisinde babalığın değişmesinde fark yaratan şeylerin neler olduğuna ilişkin araştırmada, iş yerlerindeki aktif çalışma saatlerinin babaları çocuklarının bakımıyla ilgili işlerden alıkoyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lundberg (2017) ise çalışmasında, babası olmayan erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre okullarda sorun yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu, özellikle daha düşük oranda üniversite mezuniyetine sahip olduklarını "Ulusal ergenden yetişkine sağlık boylamsal çalışması" verilerine dayanarak ifade etmiştir.

Bazı araştırma sonuçlarından da yer verildiği gibi babanın bir aile yapısındaki konumu, sorumlulukları ve kendisinden beklenilen davranışlar yaşanılan kültüre, sosyo-ekonomik özelliklere, eğitim olanaklarından faydalanma durumuna, mesleki durumuna ve ailenin iç dinamikleri gibi birçok faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Dolayısıyla bir çocuğun okul yaşamında bu bileşenlerin doğal bir etkisi söz konusu olabilmektedir. Örneğin, bazen bir babanın çocuğunun öğrenme sürecinin tüm aşamalarına yönelik ilgi ve katkısı süreğenlik gösterebilirken bazen ise en küçük bir bilgiye dahi sahip olunmayan durumlarla karşılaşılabilmektedir. Böylesi durumlarda ilk dikkati çeken ebeveynin (baba) sahip olduğu eğitim düzeyi gibi görülse de bazı araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin sorumluluk kazanmasında herhangi bir etkisinden de söz edilmeyebilir. Çünkü öğrenmede sadece ailevi faktörler değil bir öğretici rehberliğinde

öğrenme olanaklarının oluşturulması ve aktif öğrenme yaşantılarının sunulması vb. öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin sorumluluk duygusu kazanmalarını sağlayabilir. Öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinlikleri programının bu olanakları yaratmaya çalışmasına bağlı olarak araştırmada baba eğitim durumunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada aile gelir düzeyi değişkenine göre; Etiyopya'da Eğitim ve Davranış Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının, başarılarında herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gobena, 2018). Ev ödevleri ile aile ilişkisinin ele alındığı çalışmada (Cooper, Lindsay ve Nye 2000), sosyo-ekonomik açıdan yetersiz ailelerin, çocuklarının ödevleriyle ilgili çalışmalara daha az düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin sorumluluk duygularının incelendiği bir başka araştırmada (Ateş, 2020), sorumluluk ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin sosyal sorumluluklarının değerlendirildiği araştırmada (Özkan, Akgül Gök, Kocaoğlu, Taşkıran, Özdemir ve Muslu, 2015) ise öğrencilerin ailelerinin aylık toplam gelir düzeyleri arttıkça sosyal sorumluluk ölçeğinden elde ettikleri puanların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

TÜİK (2024) tarafından yapılan araştırma verilerine göre; Türkiye'de hane halkı kullanılabilir fert gelirlerinin en yüksek olduğu iller sırası ile İstanbul, Ankara, Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli'dir. Ancak Kahramanmaraş, Hatay ve Osmaniye'de 2023 yılında yaşanılan depreme bağlı olarak bir alan çalışması yapılamamıştır. Araştırmanın yürütüldüğü Kahramanmaraş ilinde depreme bağlı olarak aile gelir düzeyine ilişkin bir veri bulunmasa da bir ailenin sahip olduğu maddi koşullar, yer verilen araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla ilgili sorumluluk duygusu kazanmalarında etkili bir faktör olabileceği gibi bazen de böyle bir etki söz konusu olmayabilmektedir. Böylesi bir durumda ise programın ve öğretmenin etkililiğine vurgu yapılabilir. Yaparak-yaşayarak öğrenmenin hâkim olduğu ve öğrencilerin kendi eylemleriyle şekillendirdikleri öğrenme süreçleri sorumluluk duygusu kazanmalarında etkili olabilir. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan bu programda sözü edilen unsurlara özen gösterildiği bilgisine dikkat edildiğinde, araştırmada aile gelir düzeyi değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada aile yaşamında sorumluluk durumu değişkenine göre; öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk kazandırma stratejilerinin Yeşil (2014) tarafından incelendiği araştırmada, öğrenci velileri ve diğer öğretmenlerin sorumluluk eğitimden faydalanma

konusundaki uygulamalara daha az yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaliforniya'da öğrencilerin ev işlerine asgari düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir (Klein, Graesch ve Izquierdo, 2009). Bununla birlikte aileler tarafından çocuklara verilen harçlığında ev işlerine katılım konusunda etkili bir motivasyon oluşturmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sorumluluk değerinin geliştirilmesine ilişkin Aktepe (2015) tarafından yapılan çalışmada, diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin %90.4'nün ev yaşamlarındaki sorumlulukları yerine getirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca kendilerine verilen performans görevleri boyunca okuldaki, ailedeki ve toplumdaki sorumluluklarına yönelik olumlu davranışlar ve tutumlar sergilemişlerdir. Öğretmen adayları ise öğrencilerin güvenli olmak şartıyla ev işlerine katılmalarını, psiko-sosyal açıdan gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Bayındır, 2021).

Sorumluluk duygusunun bireye kazandırıldığı başlangıç noktasının aile olduğu ifade edilebilir. Çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak ev içerisinde yapabileceği küçük görevlerin verilmesi bir işi tamamlayabilmeye yönelik sabır gösterebilme, kendine inanma ve güvenme gibi duygularının gelişimini etkileyebilir. Bir işi başarabilmeye yönelik çocuğun sahip olduğu bu olumlu duygular okul yaşamında öğrenmeyle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesine katkı sunabilir. Ancak yer verilen araştırma sonuçlarında olduğu gibi ailenin tek ve yeterli bir faktör olarak sorumluluk duygusunu kazandıramayacağı burada ise okul-öğretmen-öğrenci etkileşiminin ön plana çıktığı ifade edilebilir. Bu bağlamda güçlü bir etkileşim ile öğrenenlerin bilişsel-duyuşsal becerilerini özgün ve özgür biçimde yönetebilecekleri öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanmış olan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kazanmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bu nedenle araştırmada aile yaşamında sorumluluk durumunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkenine göre; ev ödevlerinin akademik başarısıyla ilişkisi üzerine Kapıkıran ve Kıran (1999) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilere çok, hiç ya da az miktarda ödev verilmesinin grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarına ilişkin yapılan araştırmada (Bacon, 1993), öğrencilerin okulu bir öğrenme ortamı olarak algılamadıkları gibi ne çalışmaya zorlayıcı ne de yeterli düzeyde kontrolü sağlayıcı bir yer olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları ifade edilse de aslında "sorumlu olmak" yerine "sorumlu tutuldukları"

duygusu öğrencilerde hakimdir. İspanya'da ortaokul öğrencileri ile yapılan bir araştırmada (Regueiro, Martínez, Estévez, Piñeiro, Rodríguez ve Ferradás, 2020) ise sınıf düzeyi ilerledikçe ödev miktarında azalmayla birlikte zaman kullanımının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Susam ve Demir (2019) sınıf öğretmenlerinin ödev verme amaçlarından birinin öğrencilerin sorumluluk becerilerini geliştirmek olduğunu araştırma sonuçlarında elde etmişlerdir. Okul öncesi ve ilkokul çocuklarında sorumluluğun yapısına ilişkin yürütülen başka bir çalışmada (Dementiy ve Grogoleva, 2016) ise okula hazırlık döneminde sorumluluk oluşumunun aktif bir sürecinin gerçekleştiği bu nedenle eğitim sisteminin en önemli görevlerinden birinin bu kişilik özelliğinin oluşması için koşullar yaratmak olduğu belirtilmiştir. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının gerekli koşulları yaratmaya çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanmalarında etkili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmada okul görevlerinde sorumluluk durumunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada kütüphanelerden faydalanma değişkenine göre; öğretmenler ve öğrencilerin kütüphane kaynaklarını kullanımıyla ilgili yapılan araştırmada (Jamil, Tariq ve Jamil, 2013), kütüphaneleri kullanmaya yönelik isteklerini ifade etmelerine rağmen yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Güney Nijerya'da akademik kütüphane kaynaklarının kullanımının öğretim üyelerinin verimliliğine ilişkin yapılan araştırmada (Ifijeh ve Ifijeh, 2018), kütüphaneleri kullandıkları ancak yetişmesi gereken işler, zaman sınırlamaları ve iş baskısı gibi nedenlerden dolayı engeller yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Otuz ilköğretim programının incelenmesi sonucunda programlarda araştırmaya-okumaya yönlendirme, kütüphaneleri kullanmaya yönlendirme ile ilgili ifadeler olmasına rağmen bu açıklamaların her ders için yeterli ve dengeli olmadığı belirlenmiştir (Önal ve Şenyurt Topçu, 2013). Tanzanya' da kütüphanelerin kullanılan alan, gerekli materyaller gibi birtakım nitelikler açısından yetersiz olduğu ve ortaokul öğrencilerinin ödünç kitap almak için kütüphaneleri kullandıkları tespit edilmiştir (Chıpana, 2018). Ortaöğretim öğrencilerinin ise ödevlerini yaparken genellikle interneti kullandıkları, gerekli olan tüm bilgileri internetten edinebileceklerini düşündükleri, kütüphane ya da internet kullanarak elde edilen bilgilerin güvenirliği ve doğruluğu arasında herhangi bir farklılık görmedikleri belirlenmiştir. Tüm bu faktörlere bağlı olarak ise interneti kullanmalarından dolayı halk kütüphanesini kullanmalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Şencan ve Yılmaz, 2012).

Araştırma sonuçlarında yer verildiği gibi kütüphanelerin kullanımını, öğretim programlarında kütüphanelerin kullanımına yönelik yeterli düzeyde yönlendirme, özendirme yapılmaması, kütüphanelerin mekân, kaynak, personel vb. açılardan yetersizliği, bireylerin zamanı kullanma biçimleri ve internet üzerinden bilgi arama motorlarının kullanılması gibi birçok faktör etkileyebilmektedir. Bu durum ortaöğretim öğrencileri açısından ele alındığında ise üst öğrenim kurumlarına hazırlık sürecinin getirmiş olduğu koşullar onları zamanı daha verimli kullanabilmek adına kütüphanelerden ziyade internet üzerinden bilgiye erişime daha fazla yönlendirebilmektedir. Böylesi bir durumda ise sunulan programların etkililiği ile öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin hem yönetmeni hem de oyuncusu rolüne yerleştirilmesi öğrenme sorumluluğu kazanmalarında etkili olabilir. Aksi takdirde öğreticinin merkezde olup hazır sunduğu bilgiler ve bir tuşlama ile erişilebilen içerikler öğrencileri öğrenme süreçlerine yönelik kolaycılığa, herhangi bir sorumluluk üstlenmemeye yönlendirebilir. O halde öğrencilerin, öğrenmenin merkezinde yer aldığı öğrenmeyi öğrenme temelindeki bu programın öğrenme sorumluluğunu kazanmalarında etkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda kütüphanelerden faydalanmanın etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkenine göre; Asiyai (2014) kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme ortamının durumuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Öğrenme ortamına ilişkin algıların belirlenmeye çalışıldığı araştırmada (Rahmasari, Copriady ve Rery, 2023) öğrencilerin üniversiteye giriş yollarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Paul ve Jefferson (2019) çevrimiçi platformda ve yüz yüze yapılan dersler arasında öğrencilerin performansı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Başka bir araştırmada (Güneş ve Asan, 2005) ise oluşturmacı yaklaşım ile tasarlanan öğrenme ortamının, deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik başarısında bir değişiklik meydana getirmediği belirlenmiştir. Üstündağ ve Yalın (2014) tarafından internet temelli iş birlikçi öğrenme ortamının etkilerinin incelendiği araştırmada, öğrenme ortamına yönelik akademik başarı puanları gruba göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Geçmişten günümüze yalnızca tahta, sıra ve masaların bulunduğu öğrenme ortamlarından akıllı tahtaların, dijital içeriklerin kullandığı bir duruma gelinmiş bulunmaktadır. Ancak öğrenme ortamlarının farklı araç-gereçlerle donatılmış olması öğrenmenin kesin olarak gerçekleşeceği şeklinde yorumlanmamalıdır. Çünkü öğrencilerden bazıları teknolojik

araçların veya farklı görsel/işitsel materyallerin bulunduğu ve kullanıldığı ortamlarda derslerin işlenmesini verimli bulurken bir başka öğrenci/öğrenciler bunu sıkıcı, verimsiz olarak değerlendirebilmektedir. Her iki duruma yönelik senaryoda da öğrencilerin ortamda yer alan olanaklardan en üst düzeyde faydalanabilecek şekilde doğru yönlendirilmeleri hem öğrenmelerine hem de öğrenmeye yönelik sorumluluk almalarına katkı sunabilir. Öğrenmeyi öğrenme programının bu çerçeveye uygunluğu dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanmalarında etkili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrenme ortamını etkileyen faktörlerin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada öğrenme sorumluluğu dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkeni etkili olduğundan; oyunlaştırma temelli ve biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı eğitim ortamında, öğrenme motivasyonunu ve hafızayı nasıl etkilediğine ilişkin yapılan araştırmada (Sudsom ve Phongsatha, 2024), oyunun öğrencilerin motivasyonunu önemli ölçüde artırdığı, ilgi-zevk, yeterlik ve çaba gösterme gibi alanlarda puanlarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların daha az baskı ve gerginlik hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hindistan'da üniversiteli kadın öğrencilerle hafızada kelime tutma stratejilerinin kullanıldığı çalışmada (Nemati, 2009), deney grubundaki öğrencilerin hem kısa dönemli hem de uzun dönemli puanlarının daha iyi olduğu ve daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Nijerya'nın Ondo şehrindeki belirlenmiş bazı liselerde öğrenme stratejilerinin kullanımının incelendiği çalışmada (Bolajoko, 2014), deney grubundaki öğrencilerin biyoloji ders başarılarında ve kalıcılığı sağlamalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İspanya'nın Bask bölgesindeki farklı okulların sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili yürütülen araştırmada (Gasco, Villarroel ve Goñi, 2014) ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin lehine örgütleme, anlamlandırma ve yardım arama stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde yüksek başarı ve düşük başarı gösteren öğrencilerin kullandığı yardım arama stratejilerinin ele alındığı araştırmada (Taplin, Yum, Jegede, Fan ve Chan, 2001), yüksek başarı gösteren öğrencilerin çoğunun dersleriyle ilgili yaşadıkları bireysel zorluklarda yardım arama eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez (2017) ise araştırmasında, oyun destekli öğretimin deney grubundaki öğrencilerin matematik başarısını artırdığını ve bu ortamın üstbilişsel farkındalık sağlayarak, üstbilişsel strateji kullanma becerilerine yansıdığını ortaya koymuştur.

Öğrenme stratejilerinin öğrenenin özelliklerine ve öğrenilecek içeriğe uygun olmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Çünkü bireysel farklılıklar doğal olarak öğrenmedeki farklılıkları ortaya çıkarabilir. Örneğin, bazı bireyler bir kez okuduğu veya dinlediği bilgiyi hemen anlamlandırabilirken bazıları için ise defalarca edilen tekrarlar yeterli gelmeyebilir. Bu durumda ise bireyin hem nasıl öğrenebileceği hem de en üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için hangi öğrenme stratejilerini kullanmasına ihtiyaç duyduğu verilerine ulaşılabilir. Öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin bu gibi bilgilerini, gözlemlerini ve tecrübelerini kullanarak programlarına entegre etmeleri öğrenmede kalıcılığı sağlayabilir. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programında, öğrencilerle ilgili sahip olunan ön bilgilerin uygun öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde etkili olduğu ve öğrenme sorumluluklarına katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu bağlamda dış yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda, öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejilerin etkili olduğu ileri sürülebilir. İç yönetimli öğrenme sorumluluğu boyutunda ise öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejilerin etkisi olmamıştır.

6.2.7. Sınıf Rehberlik Programının Öngördüğü Etkinliklerin Uygulandığı Kontrol Grubunda Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin, öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri cinsiyet değişkeninden etkilenmediğinden; yedinci sınıf öğrencileri ile aktif öğrenme üzerine yapılan araştırmada (Bölükbaş ve Özdemir, 2009), geleneksel programın uygulandığı kontrol grubunun yazılı anlatım ve başarılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri anne eğitim durumu değişkeninden etkilenmediğinden;* Bozgün (2021) sosyal-duygusal gelişim, azim ve öznel iyi oluşu ele aldığı çalışmasında, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını belirlemiştir. *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri baba eğitim durumu değişkeninden etkilenmediğinden;* altı-yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bütün alt boyutlarının karşılaştırılması neticesinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Yılmaz, 2014). *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri aile gelir düzeyi değişkeninden etkilenmediğinden;* Lemos, Almedia ve Colom (2011) araştırmalarında, ergen bireylerin zekalarının aile gelir düzeyi ile bir ilişkisi olmadığını tespit etmişlerdir. *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri aile yaşamında*

sorumluluk durumu değişkeninden etkilenmediğinden; Kenya'da yapılan araştırmada, şehirde yaşayan çocukların çoğunun ev işlerine katılmadığı, katılanların ise birkaçının olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir (Ambetsa, 2016). *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkeninden etkilenmediğinden;* Çin'de öğretmenlerin ve öğrencilerin ödevlere ilişkin algılarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada (Hong, Wan ve Peng, 2011), genel olarak öğrencilerin ödev davranışlarına yönelik kendi yaptıkları değerlendirmelerin öğretmenlerin değerlendirmelerinden daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri kütüphanelerden faydalanma değişkeninden etkilenmediğinden;* Nijerya'da yapılan araştırmada (Onuoha, Ifeanyi ve Yunisa, 2020), öğrencilerin e-kütüphane kaynaklarını kullandıkları ancak bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinde yeterince iyi olmadıkları için problemler yaşadıkları görülmüştür. *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkeninden etkilenmediğinden;* yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal, psikomotor becerileri ile bilişsel ve psikolojik özelliklerine etkisinin incelendiği araştırmada (Kemankaşlı ve Gür, 2015), kontrol grubunda deney grubundaki gibi bir başarı elde edilmemiştir. *Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engelleri öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkeninden etkilenmediğinden;* Vygotsky'nin öğrenme ve gelişim teorisine dayalı bir yöntemle özet yazma becerileriyle ilgili yapılan araştırmada (Ahangari, Hejazi ve Razmjou, 2014), deney grubundaki öğrencilere sürekli öğretmen yardımı sağlanmış ve bu yardımlar öğrenciler ilerledikçe azaltılmıştır. Kontrol grubu ise kitap talimatlarına göre içeriklerini oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrenciler gibi daha fazla ayrıntıyı hatırlamadıkları ve onlar gibi performans göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf rehberlik programının öngördüğü etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda; herhangi bir müdahalede bulunulmadan akış mevcut programda yer aldığı gibi sınıf rehber öğretmeni tarafından işlenilmiştir. Bu programda öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanmış içerikler, farklı öğretim yöntem ve teknikleri, aktif öğrenme, iş birliği, yaparak-yaşayarak öğrenme ve sınıf ortamının yeterliği gibi çeşitli unsurların kendine yeterince yer bulamadığı düşünüldüğünde bağımsız değişkenlerden hiçbirinin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

6.2.8. Sınıf Rehberlik Programının Öngördüğü Etkinliklerin Uygulandığı Kontrol Grubunda Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanlarında Bağımsız Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin, öğrenme sorumluluğu cinsiyet değişkeninden etkilenmediğinden; yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada sosyal bilgiler dersindeki öğrenme-öğretme süreçlerine katılımları cinsiyetlerine göre değişmemiştir (Ünal, 2006). *Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu anne ve baba eğitim durumu değişkeninden etkilenmediğinden;* öğrencilerin zaman yönetimi ve akademik başarılarının ele alındığı araştırmada (Gayef, Tapan ve Sur, 2012), zaman yönetimi alt boyutu puan ortalamaları ile akademik başarılarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. *Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu aile gelir düzeyi değişkeninden etkilenmediğinden;* Tayland'da öğrencilerin akademik açıdan gösterdikleri performanslarında aile gelir düzeyinin etkili olmadığı tespit edilmiştir (Naite, 2021). *Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu aile yaşamında sorumluluk durumu değişkeninden etkilenmediğinden;* Zambia'da yaşları 6 ve 18 aralığında değişen çocuklarla yapılan araştırmada (Reich et. al., 2013), okula devam eden öğrencilerin performanslarında ev işlerine yardım etme olumsuz bir aracı iken okula devam etmeyenlerde pozitif yönde aracılık etmiştir. *Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu okul görevlerinde sorumluluk durumu değişkeninden etkilenmediğinden;* ortaöğretim öğrencilerinin performans ödevlerini sadece bir not alabilme aracı olarak gördükleri ve sorumluluğunu yetiştirememe, gerekli kaynaklara erişememe gibi konularda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Yasa, Çuhadar, Altaç ve Karaduman, 2017). *Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kütüphanelerden faydalanma değişkeninden etkilenmediğinden;* Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada, anne ve babaların kütüphanelere, okumaya yönelik yeterli düzeyde duyarlı davranmamaları sebebiyle çocukların okuma ile kütüphaneleri kullanma alışkanlıklarının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. *Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu öğrenme ortamını etkileyen faktörler değişkeninden etkilenmediğinden;* Pakistan'da yapılan bir araştırmada (Suleman ve Hussain, 2014), sınıfın fiziksel ortamına göre kontrol grubundaki öğrencilerin, sınıf ortamının öğrenmeye daha elverişli olduğu deney grubu öğrencileri gibi yüksek performans gösteremedikleri tespit edilmiştir. *Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu öğrenmede kalıcılık için kullanılan stratejiler değişkeninden etkilenmediğinden;* sorgulamaya dayalı öğretimin kullanıldığı sosyal bilgiler dersinde, kontrol ve deney gruplarının kalıcılık testi puanları deney grubu lehine daha

yüksek bulunmuştur (Kaçar ve Çakmak, 2020). Sorumluluğun bireylerin hem doğuştan getirdikleri hem de aile ve sosyal yaşamları ile şekillendirmeye çalıştıkları genellikle bir eylemle sonuçlanan veya sonuçlanması beklenen bir duygu olduğu ifade edilebilir. Ancak ebeveynlerin aile yaşamındaki tüm sorumluluğu üstlenmesi, çocuğa "yapamaz, kırar, kendine zarar verir" gibi yaklaşımlarla herhangi bir görev verilmekten kaçınılması ya da bir aile-ebeveyn yoksunluğu bu duygunun kazanılmasını engelleyebilir. Böyle durumlarda ise okullara ve öğretmenlere oldukça önemli görevler düştüğü öne sürülebilir. Bu kapsamda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal niteliklerinin iyi tanımlanması ve programlara bunlara uygun öğretim-yöntem tekniklerinin, değerlendirme araçlarının vb. entegre edilmesi öğrenme sorumluluğu kazanmalarında etkili olabilir. Araştırmada kontrol grubunda, bu yönde bir müdahalenin yapılmadığı bilgisi dikkate alındığında bağımsız değişkenlerden hiçbirinin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

6.2.9. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Uygulandığı Deney Grubunun Öğrenmeye Yönelik Algılanan Duyuşsal ve Bilişsel Engeller Sontest Puanları ile Öğrenme Sorumluluğu Sontest Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalması ile birlikte öğrenme sorumluluklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Clement (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin ders çalışmalarına ilişkin hem iç hem dış engellerinin olduğu, bu tür engellerle karşı karşıya kalan öğrencilerin dersi bırakma ve sınıfta kalma ihtimallerinin yüksek olduğu ve çalışma süresi ile aralarında pozitif yönde bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada (Busato, Prins ve Elshout, 1998), beş büyük kişilik özelliği çerçevesinde öğrencilerin öğrenme stilleri ve motivasyonları incelenmiş olup dışadönüklük, anlam odaklılık, yeniden üretim odaklılık ve uygulama odaklılık öğrenme stiliyle pozitif yönlü ilişki; vicdanlılık, anlam, yeniden üretim ve uygulama odaklı öğrenme stiliyle pozitif yönlü ilişki, yönlendirilmemiş öğrenme stiliyle ise negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile sosyal duygusal öğrenmeleri arasında öz düzenleme, görev tanımlama ve akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Akçaalan, 2016). Yine üniversite öğrencilerinin öz güdümlü öğrenmeleri ile algıladıkları öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Yılmaz, 2022). Üniversite

öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada (Abdellatif ve Abdul-Gawad, 2020) ise öğrencilerin e-öğrenme sürecinde psikolojik engelleri ve bilişse yükleri (içsel, dışsal, genel) arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar dışsal psikolojik engellerin bilişsel yükün genel derecesini tahmin etmede daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri incelendiğinde (Süral, 2008), bağımsız öğrenme stiline sahip bulunan öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki mevcut iken; çekingen öğrenme stiline sahip bulunan öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir yandan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından biri olan öz yönetim yeterlikleri ile stratejik öğrenme, derin öğrenme ve öz yeterlikle pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutu ile stratejik öğrenme, derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme arasında yine pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Çetin, 2019). Üniversite kampüsünde veya çevrimiçi gibi farklı öğrenme ortamlarında bilişsel transfer becerilerinin incelendiği araştırmada (Barak, Hussein-Farraj ve Dori, 2016), çevrimiçi öğrenenler anlamlı bir öğrenme için planlama, kontrol etme ve değerlendirme becerilerinin önemli olduğunu; kampüste öğrenenler ise uzaktan öğrenmede öz disiplini ve sınırlı olan iletişim becerilerini engeller olarak öne sürmüşlerdir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrencilerin öğrenmeleriyle birlikte ele alındığı çalışmada (Dai, 2024), olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin bilişsel duygularını düzenleyebileceğini, sınıf ortamında katılımlarını artırabileceğini, öğrenme yeteneklerini geliştirebileceğini, akademik başarılarını ve hedeflerini destekleyebileceğini ortaya koymuştur. Ortaöğretimin beş farklı okul türünde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileriyle yürütülen araştırmada (Çelik, 2016), okul türleri açısından öğrencilerin düşünme stilleri ile kullanmış oldukları öğrenme stratejileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul türleri tek tek ele alındığında ise yargı düşünme stili ile yineleme-örgütleme stratejileri arasında; global düşünme ile anlamayı izleme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin duygusal zekâları ile İngilizce öğrenmeye yönelik durumsal engellerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu Teoh ve Lıau (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte her iki grubun yakın ve uzak transfer bileşenleri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. On ikinci sınıf öğrencilerinin duygu

düzenleme zorlukları ile akademik performansları arasında yüksek düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Singh ve Singh, 2013). Kuzey Samatra bölgesinin başkenti Medan'daki bir lisede yapılan araştırmada (Khairunnisa, Hardjo ve Parinduri, 2023), disiplin ile öğrencilerin öğrenme bağımsızlığı arasında ve sorumluluk ile öğrenme bağımsızlığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyguların öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada (Adesola, Li ve Liu, 2019) yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin değerlendirme çalışmalarında düşük performans göstermesine bağlı olarak sınav kaygısı ile akademik performans arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ise olumlu duygular için bilişsel stratejileri ne kadar çok kullanırlarsa eğer, kendi kendini engelleme stratejilerini azaltma eğiliminde olup buna bağlı olarak daha fazla akademik canlılık hissedecekleri ancak bilişsel stratejilere eğilimleri olumsuz olduğu takdirde ise daha fazla kendini engelleme ile daha az akademik canlılık hissedecekleri tespit edilmiştir (Bahrami, 2017). Ürdün'de ortaokul öğrencilerinin sorumluluk ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu Thiab ve Maali (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına yansımıştır. Ortaokul öğrencilerinin öz denetim becerisi ve sorumluluk değerleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yine bununla ilgili yapılan bir diğer araştırmanın (Gökalp, Uluçınar, Değirmenci ve Yüksel, 2021) sonuçlarında ortaya koyulmuştur. Başka bir araştırmada (Ansori, Sutaryono ve Dewi, 2019) ise öğrencilerin öğrenme çıktılarında hem sorumluluğun hem de disiplinin pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme sürecinde bireylerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden kaynaklanan birtakım engellerle karşılaşılabilir. Bu durumda yalnızca farkındalık değil öğrenenlerin bilinçli farkındalığı soruna/sorunlara yönelik çözümler üreterek bunlarla ilgili gerekli sorumlulukları üstlenmelerini sağlayabilir. Ancak araştırmada ulaşılabilen ulusal ve uluslararası alanyazın kapsamında, öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel engellerinin doğrudan bütünleştirici bir anlayışla ele alınarak öğrenme sorumluluğu ile ilişkisinin kurulmaya çalışıldığı çalışmalara rastlanılamadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretim programlarının amacına ulaşabilmesi için temel unsurlar niteliğinde olan öğrenenlerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin neler olduğunun belirlenerek, bunların bir uzman gözetiminde, rehberliğinde çözümlenerek aşılmasına ve öğrenme sorumluluğu kazanmalarına ilişkin gerekli bilgilere, tecrübelere, çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ileri sürülebilir. Çünkü yeterli bilgi, çalışma ve deneyim üzerine temellendirilmeyen

programların gerçek öğrenme yaşantılarını sağlamasında ciddi sorunlar baş gösterebilir. Sonuç olarak öğrenen özelliklerinden uzak olan bir programın, öğrenme esnasında öğrencilerle arasındaki bağı zayıflayabilir veya çok az düzeyde bir bağ kurulabilir. Bu nedenle araştırma sonucunda da görüldüğü gibi öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olabileceği ve öğrenmelerine yine kendilerinin liderlik edebileceği programların kılavuzluğunda, öğrenme yaşantılarının sağlanmasının oldukça değerli ve önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller azaldıkça öğrenmeye ilişkin sorumluluklarının arttığı ileri sürülebilir.

6.2.10. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Etkisine İlişkin Nitel Sonuçlarla İlgili Tartışma

Araştırmada görüşme bulgularından elde edilen sonuca göre; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı öğrencilerin ders çalışma alışkanlığında, derse katılımında ve akademik başarılarında etkili olmuştur. Öğrenmeyi öğrenmenin, Avrupa'da refah için ihtiyaç duyulan ve özellikle iş ile ilgili becerileri güncellemek ve geliştirmek için oldukça önemli olan çapraz bir yeterlik olduğu ileri sürülmüştür. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenme yaşam boyu öğrenme, bilgi ekonomisi ile sosyal uyum arasındaki bağlantısı sebebiyle eğitim bağlamında ve ötesinde politik bir öncelik haline dönüşmüştür (Hoskins ve Fredriksson, 2008). Bu bağlamda Mount St. Vincent üniversitesinin öğrencilerine öğrenme stratejileri, öz yönetim ve motivasyon konusunda sunulan 14 haftalık bir müdahale programının nihayetinde öğrencilerin ders çalışma becerilerinde, bilişsel stratejilerinde ve motivasyonlarında önemli bir artış görülürken sınav kaygısı ve erteleme davranışlarında ise bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bowering, Mills ve Merritt, 2017). Elon üniversitesi ile Hofstra üniversitesi öğrencilerine "öğrenmeyi öğrenme" adında bir ders verilmiştir. Yarı yılın sonunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundakilere göre çaba seviyelerini korudukları, öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrole sahip oldukları ve ders esnasında öğrenmiş oldukları öğrenme stratejilerini sonrasında da kullanmaya devam ettikleri tespit edilmiştir (Ploran, Overman, Lee, Masnick, Weingartner ve Finuf, 2023). Tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerine etkili öğrenme tekniklerini öğretmek amacıyla workshop çalışmasının tasarlanıp uygulandığı araştırmanın (Nyland ve Sawarynsk, 2017) sonucunda, öğrencileri öğrenme stratejilerinin etkililiğini değerlendirmeye, ilgilenmeye ve yardım talep etmeye yönlendirdiği görülmüştür. Kaya (2001) tarafından

dokuzuncu sınıf öğrencilerine grup rehberliği ile verimli ders çalışma alışkanlığının kazandırılmaya çalışıldığı araştırmanın sonucunda, ders çalışma alışkanlığı ve ders başarı puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İyi bir çalışma alışkanlığına sahip olmama birçok öğrencinin yaşamakta olduğu bir problemdir. Bu durum sınav performanslarının kötü olmasına neden olabilmektedir. Bir öğrencinin başarılı sonuçlar elde edebilmesi için oldukça güçlü çalışma alışkanlığı geliştirmesi gerekir. Bu açıdan çalışma alışkanlığı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin görevlerini tamamlamak için alışkanlık ve rutin haline getirdikleri bir eylemdir. Bu eylemlerin öğrencilere ne kadar fayda sağlayıp sağlamadığına bağlı olarak etkili ya da etkisiz olduğu kabul edilebilir. Çalışma alışkanlığı, öğrencilerin anlamalarına ve ilgi çekici, rahat bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olur. Başka bir ifadeyle iyi bir çalışma alışkanlığına sahip olmak motivasyonu arttırıp öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayarak başarının anahtarı olabilir (Priya ve Kannammal, 2023). Bu bilgiler kapsamında sınıf içindeki rehberlik etkinliklerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına etkisiyle ilgili sekizinci sınıf öğrencileri ile Avcı (2006) tarafından yapılan çalışmada, etkinliklerin ardından ders çalışma alışkanlığında deney grubu lehine artış olduğu ve akademik başarı düzeylerinde de yükselmenin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Hindistan'da lise öğrencileriyle yapılan araştırmada (Siahi ve Maiyo, 2015), öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin performansını iyileştirmek için çalışma alışkanlığına önem verilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur.

Tong, Uyen, Ngan (2022) tarafından onuncu sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel araştırmada, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimlerini artırdığı, öğrenmeye yönelik tutumları ve kendi kendine çalışma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi öğrenmenin çevrimiçi öğrenme ile birleştirildiği harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin performansları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu Zegiri, Kareva ve Alija (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına yansımıştır. Yaratıcılık temelli programın 14 ile 16 yaş arasındaki çocuklardaki etkisinin ele alındığı araştırmada (Egana-delSol, 2023) ise programa katılımın öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, yaratıcı davranışlar üzerinde (el sanatları, şiir, müzik gibi) olumlu bir etkisinin olduğu ve akademik performansın iyileştirilmesi hakkında önemli kanıtlar sunduğu belirlenmiştir. Oyunlaştırılmış öğrenme kullanılarak üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada (Smiderle,

Rigo, Marques, Peçanha de Miranda Coelho ve Jaques, 2020), içe dönük kişilik özelliğine sahip öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu açıdan öğrencilerin İngilizce dersine katılımlarında; hata yapmaktan korkma, öğretmenlerin özelliklerinden korkma, zayıf düzeyde telaffuz ve kelime bilgisi eksikliği gibi faktörlerin etkili olduğu Benyo ve Kumar (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında ortaya koyulmuştur. Kenya'da ortaokul öğrencilerinin program dışındaki etkinliklere katılmalarının akademik performansları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Karıuki, 2014). Bilim merkezinde yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada (Çığrık ve Özkan, 2016), bu merkezde yürütülen etkinliklerin sonucunda öğrencilerin motivasyonları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, fen dersinde öğrencilerin başarısının artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca tüm bu etkinliklerin neticesinin okuldaki öğrenme sürecine olumlu bir biçimde yansıdığı belirlenmiştir. Üniversitelerde öğretim üyeleri öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmediklerinden yakınmaktadır ancak bununla ilgili dersler sunulmamaktadır. Bu kapsamda İspanya'da Oviedo Üniversitesi'nde öğretmen yetiştirme programının eğitim psikolojisi dersinde öğretim stratejilerine yönelik yapılan çalışmada (Roces Montero ve Sierra Arizmendiarrieta, 2017), deney grubundaki öğrencilerin değerlendirmeye alınan on öğrenme stratejisinden beşini oluşturan örgütleme, ayrıntılandırma, tekrar, kendini sorgulama ve çalışma alanında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arnavutluk'ta öğretim üyelerinin çoğu kalabalık sınıflarda ders verirken ya öğretmen (ders) merkezli yaklaşımı veya grup-iş birliğine dayalı yaklaşımı tercih etmektedirler. Bu iki yaklaşımın öğrenme açısından sonuçlarının ortaya koyulması amacıyla Virioni (2011) tarafından "iletişim becerileri" dersine kayıtlı öğrencilerle yapılan araştırmada, kalabalık sınıflardaki ders merkezli anlatımın öğrencilerin derse katılımı, bilginin yeni durumlara aktarılması ve daha fazla öğrenme motivasyonu için nadir olarak fırsatlar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Grup-iş birliğine dayalı öğretimin ise öğrencileri bilişsel ve akademik açıdan faydalanmaya yönlendirdiği, öğrenmeye daha fazla elverişli bir ortam yarattığı belirlenmiştir.

Örgün eğitimden beklenilen nedir? şeklinde bir soru yönlendirildiğinde "öğrenmeye ilişkin faaliyetlerin sürdürüldüğü sınıflarda her bir öğrencinin öncelikle ders çalışma alışkanlığı kazanması, derse katılması ve sonucunda başarılı olması" şeklinde bir yanıtla karşılaşılabilir. Ancak beklenilen bu kazanımların gerçekleşmesinde yalnızca öğretmenleri ve öğrencileri sorumlu tutmak doğru bir yaklaşım olmayabilir. Örneğin, aile yaşamında desteklenmemiş,

sürekli eleştirilmiş veya onaylanmamış bir çocuğun kendine güven duygusu gelişmemiş ya da zarar görmüş olabileceğinden derslere katılımını olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla bu durum merak ettiklerini sormasını, kendini ifade edebilmesini, sorulara yanıtlar verebilmesini engelleyebileceğinden belirli bir çalışma alışkanlığı kazanmasında, derslere katılımında ve akademik başarısında olumsuz bir aracılık rolü üstlenebilir. Benzer örnekleri programlardan, öğrenme ortamlarından ve öğretmenlerden vb. kaynaklanan öğrenmeyle ilişkili tüm faktörlere indirgemek mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanması, ders çalışma alışkanlığı kazanmaları ve başarılı olabilmeleri için tüm etkenlerin hem kendi içerisinde hem tüm bileşenleriyle birlikte ele alınması önerilebilir. Araştırma kapsamında hazırlanan öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinlikleri programı bu açıdan değerlendirildiğinde; farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle harmanlanan, iş birliği ve aktif öğrenmenin merkezde olduğu, öğrenme stratejileri hakkında bilgi edinilmesini sağlayarak, öğrencilerin kişisel özellikleri temelinde kendine en uygun çalışma alışkanlıklarını belirlemesine fırsatlar yaratacak şekilde planlanmasının öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı kazanmalarında, derse katılımlarında ve başarılarında etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada görüşme bulgularından elde edilen sonuca göre; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı öğrencilerin kişisel gelişimlerinde etkili olmuştur. Almanya'da 2004-2007 yılları arasında öğrencilerin kişisel değerlerinin öğrenme yaklaşımlarını nasıl etkilediğine ilişkin üniversite öğrencileri ile yapılan boylamsal araştırmada (Tarabashkina ve Lietz, 2011), hedonizm ve başarı yaklaşımı birbiri ile tutarlı bir biçimde ilişkili iken eğlenme eğilimi içeren hedonizmin başarı ile olumsuz bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca derin öğrenme ve başarma yaklaşımı gösteren öğrenciler daha yüksek performans göstermeyle ilişkilendirilirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı sergileyen öğrencilerin daha düşük bir akademik performansa sahip oldukları belirlenmiştir. Öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik yapılan çalışmanın (Öz ve Şen, (2021), deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerine verilen "toplum hizmetleri" dersi sonucunda, öğrencilerin öğrenme süreçlerine, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkısının olduğu belirlenmiştir (Simons ve Clearly, 2006). Belirlenen okuryazarlık türleri ile ilgili öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerine Hurst, Wallace ve Nixon (2013) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar arasındaki sosyal etkileşimin okuryazarlık

bilgilerini, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, öğrenmelerini iyileştirdiklerine dair algılara sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Özel yetenekli öğrencilerle probleme dayalı öğretim üzerine 14 hafta boyunca yapılan uygulamanın neticesinde, öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve iş birlikli çalışma becerilerinin geliştiği görülmüştür (Ceylan ve Topsakal, 2022).

Aktif öğrenme stratejilerine dayalı olan programın, fen bilimleri alanındaki lisans öğrencilerine uygulanmasının öğrencilerin mantıksal düşünmelerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Al-Thallab ve Al-Anabi, 2021). Üniversite öğrencileriyle aktif öğrenme metadolojisinin kullanılarak yürütüldüğü araştırmada (Jeong, González-Gómez, Gallego-Picó ve Bravo, 2019), öğrencilerin olumlu duygularında ve öz yeterlik inançlarında önemli bir artışın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu metadolojiyi takip eden deney grubundaki öğrencilerden daha iyi öğrenme çıktıları elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla sunum becerileri üzerine yapılan dokuz haftalık uygulamanın neticesinde, akran değerlendirmesinde bulunmanın kendilerine olumlu etkisinin olduğu, aktif öğrenme sürecinin bireysel gelişimlerine, mesleki bilgilerine ve iş birliğine dayalı çalışma becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Namlı Altıntaş ve Karaaslan, 2019). Malezya'da bir üniversiteden mezun olmuş öğrencilerle yapılan araştırmada (Ariffin, Noor ve Alias, 2022), öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından üniversitenin beklentilerini karşıladığı yani kişisel ve sosyal deneyimlerini gerçekleştirme beklentilerine yanıt verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anderson ve Lopez-Baez (2012) tarafından Asya, Afro-Amerika, İspanyol gibi kökenlerden gelen üniversite üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, kişisel uyum sorunlarına yönelik hazırlanmış olan derse katılan öğrencilerin hem akademik hem de akademik olmayan kişisel deneyimlerinde büyüme kaydettikleri ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde lisans öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili çalışmalarının kendilerini gerçekleştirme ve kendilerini geliştirme fırsatları sunduğunu, mesleki alanda kendilerini geliştirme sorunları üzerine yapılan araştırma sonuçlarına yansımıştır (Bashkireva, Bashkireva, Morozov, Kuraev ve Nebrodovskaya-Mazur, 2021). Sıvacı (2018) ise, "Her çocuk özeldir" filminin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısının olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmada, özel gereksinimli insanlara ilişkin daha fazla farkındalık sağlayarak, bireysel farklılıklara daha çok saygı duymaya yönelik bir vurgu öne çıkmıştır. Pedagojik formasyon sürecinde "Özel öğretim yöntemleri" dersi alan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kişisel gelişimlerine katkısının olduğu, kendilerini daha

güçlü hissetme, öğrencilerle aralarında sevgi dolu bir bağ oluşturabilme, saygın bir statü kazanabilme, öğrenciler tarafından değer verilen öğretmen rollerine erişebilme gibi açılardan faydalı olduğu araştırma sonuçlarında yer almıştır (Şeyihoğlu ve Duman, 2020). Endonezya'da STEM öğretim yöntemleriyle öğretimin, öğrenme sonuçlarıyla anlamlı bir ilişkisinin olduğu ve öğrencilerin öz güven düzeylerinde (yüksek, düşük, orta) değişiklikler sergiledikleri ortaya koyulmuştur (Awaludin, Ruhiat, Anriani ve Suryadi, 2024). Andriani (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin öz güvenli olmalarının matematiksel kavramları anlamalarında olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi onuncu sınıf öğrencileriyle çapraz akran öğretimi yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda (Güneri, 2018), öğrencilerin empati yapabilme ve iletişim kurma becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin çapraz öğretim yöntemiyle derslerin yürütülmesine olumlu yaklaştıkları, kendi akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarında etkili olduğu ve öz güvenlerinin arttığı araştırma sonuçlarında yer almıştır. Yine lise öğrencileriyle okuma çemberi yöntemi kullanılarak sosyal-duygusal öğrenmeleri üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırmada (Asra, 2022), öz güvenlerinin arttığı, duygularını ifade edebildikleri, zaman kontrolü bakımından disiplin kazandıkları, streslerini yönetebildikleri ve sorumluluk alarak inisiyatif gösterebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca diğer insanlarını bakış açısını ve duygularını anlama, şefkat gösterme, şükran duygusunu dile getirme, iletişim becerileri açısından kendilerini geliştirmişlerdir. Üniversiteye yeni başlamış olan öğrencilerin tıbbi/bilimsel kavramlara yönelik anlayışlarını geliştirebilmeleri, kayıtlı oldukları programın bilimsel bileşenleri hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için sunulan "bilimsel hazırlık dersi" sonucunda öğrencilerin öz yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Thalluri, Penman ve Chau, 2021). Kintu, Zhu ve Kagambe (2017) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin özelliklerinin, geçmişlerinin ve yaratıcılık niteliklerinin harmanlanmış öğrenmenin öğrenme çıktılarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmışlarıdır. Benzer biçimde üniversite öğrencileriyle iş birliğine dayalı öğretimle yürütülen çalışmanın (Sadeghi ve Ganji, 2020) neticesinde, öğrencilerin öz güvenlerinin, öz saygılarının geliştiği ve derse katılımlarının arttığı belirlenmiştir.

Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerini ve kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrolünü iyileştirmek amacıyla yoğun bir biçimde uygulanılan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu nedenle net amaçlarla karakterize edilmekte ve öğretmenlerin bireylerin öğrenmesine, motivasyonuna yönelik sahip olduğu bilgilere dayanmaktadır. Bu kapsamda aktif olan

öğretmenler, öğrencilerden gelen dönütlere göre öğretimi değiştirerek sınıflarındaki öğrencilerin başarısını en üst düzeye çıkarabilmek amacıyla yönetmektedirler. Dolayısıyla kişisel gelişime yönelik etkinlikler ve ders dışı etkinlikler programlara entegre edilebilmektedir (Leung ve McGrath, 2010). Program bu açıdan öğrencilerin derslerdeki hedeflere erişebilmeleri için meydana getirilen öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir. Öğrenmeyi, öğrenciler açısından anlamlı bir hale getirebilmek için etkili bir program hazırlamak önemlidir. Bir programın etkili olabilmesi için de hedefler, öğrenme faaliyetleri ve değerlendirmeler birbirleriyle sorunsuz bir biçimde entegre edilmelidir (Abuzandah, 2020).

Programların aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin dikkate alınması ve program akışında bir değişiklik yapılması durumunda ise bununla ilgi daha önce yapılmış olan gözlemlere, elde edilmiş olan verilere dayandırılması doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Aksi takdirde yeni yollarını öğrenen özelliklerinden belirlemeyen bir programın hedeflerine ulaşabilmesinde ve beklenilen öğrenme çıktılarını elde edebilmesinde sorunların yaşanması kaçınılmaz bir durum olabilir. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı yukarıda yer verilen bilgiler ve düşünceler kapsamında değerlendirildiğinde; uygulama başlamadan önce hazırlanmış olan dokuz etkinliğin haftalık programları, her haftaki işlenişin ardından elde edilen deneyimler, gözlemler, öğrenci tepkileri açısından yeniden gözden geçirilmiştir. Uygulama esnasında işlenişi aksatmayacak, dikkatleri dağıtmayacak bir şekilde öğrencilerden gelen tepkiler kısa notlar halinde kayıt altına alınmaya çalışılmış ve günün sonunda ayrıntılı bir biçimde güncede bu bilgilere yer verilmiştir. Dolayısıyla tüm bu çalışmaların hem o haftanın programına hem de bir sonraki haftanın programına olumlu yansıdığı ifade edilebilir. Ayrıca etkinliklerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin, birçoğunu daha önce kullanmadıkları birbirinden farklı yöntem ve tekniklerin uygulama esnasında hem merak duygularını tetiklediği hem de öğrenmenin merkezinde daha fazla yer almalarına yol açtığı ifade edilebilir. Bu durumun ise kendine ifade edebilme, grup çalışmalarına katılabilme, öz güven kazanma ve kendine inanma gibi birtakım kişisel özelliklerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın öğrencilerin kendi öğrenme yolculuklarında kendilerini keşfetmesini sağlayarak kişisel gelişimlerinde etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada görüşme bulgularından elde edilen sonuca göre; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının öğrencilerin üniversite tercihlerinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer planlama girişimleri, mesleki yolculuklarında bireyleri ihtiyaç duydukları temel becerilerle donatmak için esas mekanizmalar olarak yer almaktadır. Ancak kaynaklara sınırlı erişilebilirlik, kültürel engeller, deneyim eksiklikleri ve programlarla uyumsuzluk gibi yaygın olarak görülebilen zorluklar kariyer programlarının bütünsel etkililiğini de engelleyebilmektedir (Zhang ve Prey, 2023). Bahadır (2019) tarafından on ikinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim programları seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin yapılan araştırmada, öğrencilerin çoğu statü, imaj ve saygınlık gibi kavramlar üzerinde durmuştur. On ikinci sınıf öğrencilerinin kariyer planlamasında mesleki olgunluk ve mantıksal karar verme ile öz yeterlik arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu Polat, Ardıç ve Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin kariyer seçimlerinde özel yetenekler ve zekâ, kişisel özellikler, aile geçmişi ile sosyo-ekonomik durum olmak üzere dört faktörün etkili olduğu Hadiyati ve Astuti (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına yansımıştır. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada (Ajibola, Emeghe, Oluwunmi ve Oni, 2017) ise %79,4'ünün anne-babalarının seçimlerini temel alarak, %90'nının ise kişisel ilgilerini temel alarak üniversite tercihlerinde bulundukları belirlenmiştir. Farklı iki üniversitenin öğrencileriyle Biglan sınıflandırma tekniği kullanılarak yapılan çalışmada (Apaydın ve Seçkin Kapucu, 2017), geliştirilen model doğrultusunda akademik itibar ve sosyal etkinlik öğrencilerin üniversite tercihini etkilemektedir. Ayrıca lisedeki eğitim, üniversite imkanları ve iş imkanları gibi faktörler de etkili olmaktadır. Öğrencilerin üniversite seçimlerinde öğretim üyelerinin nitelikli olmasının ve üniversitenin imajının etkili olduğu Harahap, Amanah, Gunarto ve Purwanto (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçlarından elde edilmiştir. Build Bright Üniversitesi öğrencileri ile yapılan çalışmada (Por, Say ve Mov, 2024), aile, lise öğretmenlerinin önerileri, öğrenme ortamı, üniversitenin itibarı ve mezun niteliği gibi faktörlerin üniversite tercihleriyle ilgili karar verme süreçlerinde önemli ögeler olduğu tespit edilmiştir. Gana'da Kwame Nkrumah Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde yapılan araştırmada (Fosu ve Poku, 2014), üniversitede sunulan derslerin, yüksek niteliğe sahip öğretim üyelerinin, donanımlı bir kütüphane ile internete erişimin, esnek ders programının ve işverenler tarafından üniversitenin yeterliğinin bilinmesinin üniversite tercihlerinde öğrencilerin seçimlerini etkileyen en önemli faktörler olduğu belirlenmiştir.

Yine Gana'da yapılan başka bir araştırmada (Abubakar, 2017), üniversitenin nitelikli olmasının, akademik çevrenin özelliklerinin, akademik danışmanlık hizmetlerinin, üniversiteden mezun olduktan sonra kariyer ilerlemesine yönelik bilgilendirmelerin, mezuniyetin ardından yurt dışı eğitim olanaklarının, iş bulma imkanlarının ve konumunun üniversite öğrencilerinin seçimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bangladeş'te Khulna Üniversitesi'nde yapılan araştırmada (Suhi, Jabbar, Farjana, Nasrin ve Hossain, 2022) ise sosyoloji bölümü öğrencilerinin öğretmeye yönelik daha fazla ilgilerinin olduğu ve öğrencilerin kariyer seçimlerinin eğitim düzeyi ile iş olanakları gibi etkenlerden önemli ölçüde etkilendiği belirlenmiştir.

Onuncu sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada (Kutlu ve Bedel, 2021), on haftalık kariyer günleri programının sonucunda, öğrencilerin kariyer seçimi ve kariyerle ilgili kararsızlıklarına ilişkin irrasyonel inançlarında azalmanın meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca kariyer seçimleri ile disiplin, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik statü arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuzeydoğu Nijerya'nın Borno eyaletinde kamuya ait ortaokullara devam etmekte olan öğrenciler için mesleki rehberlik hizmetlerinin, isteklerinin ve kitle iletişim araçlarının kariyer seçimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul politikasının öğrencilerin seçimleri üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır (Moses, 2024). Öğrenciler eğitimlerine ve kariyer tercihlerine yönelik çok fazla çeşitliliğe sahiptirler. Eğitimlerinin ve kariyerleriyle ilgili kararlarının yaşamdaki başarıları için önemi dikkate alındığında, bilinçli seçimler yapmaları oldukça önemlidir. Bu kapsamda altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada (Mupinga ve Caniglia, 2019), sağlık bilimleri, sanat/ses ve vido teknolojisi ile iletişim, bilim ve teknoloji ile hukuk, kamu güvenliği ile emniyet, öğrencilerin ilgisini çeken dört ana kariyer yapısını oluşturmuştur. Dönmezoğulları (2020) tarafından kariyer yapılandırma kuramına dayalı psikoeğitim programının PDR programı üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanması sonucunda, deney grubunun kariyere ilişkin kararsızlık düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu, programın öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini artırmada etkili olduğu, ayrıca kariyere yönelik karar vermede de etkili olduğu tespit edilmiştir. Tercih döneminde özel bir üniversitenin psikoloji bölümü öğretim üyelerinin, üniversite adaylarını bölüm hakkında bilgilendirmeleri sonucunda, adayların bölümle ilgili düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği ancak ilgili bölümü tercih edeceğini görüşmeler esnasında belirten adayların büyük çoğunluğunun tercih etmedikleri Alkan (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında yer

almıştır. Her bireyin alması gereken en önemli ve kritik kararlardan birini kendine en uygun kariyeri seçmek oluşturmaktadır. Bu anlamda lise öğrencileri kariyerlerini belirlerken çok daha fazla profesyonel desteğe, yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Meslek seçimi aşamasına gelen öğrenciler için doğru bir kariyer seçimi, mesleki yaşamları ve gelecekteki başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahip olması bakımından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle böyle bir dönüm noktası sezgilere, popüler kavramlara veya çılgın bir hayal gücüne bırakılamaz. Çünkü yanlış algılanan bir kariyer seçimi, bireyin beklentileriyle uyumlu olmadığı takdirde bütün çabaları ve kaynakları yanlış bir yere yönlendirir. Dolayısıyla bu durum yalnızca bireysel enerjiyi harcamak ve kaynakları israf etmekten ziyade hayal kırıklığı oluşturur (Almario, 2021). Bu açıdan okullara oldukça önemli görevler düştüğü, öğrencilerin okul yaşamının başlaması ile birlikte ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini, bu yönde ilerlemesini sağlayabilecek bir eğitim-öğretim akışının sunulması gerektiği ifade edilebilir. Türkiye'de liseler açısından bu durum ele alındığında temelde sayısal, sözel, eşit ağırlık ve yabancı dil ile sınırlandırılmış dört alanın birinden dersler seçerek eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Bu seçimlerde, özellikle bu araştırmanın da yürütüldüğü okul türlerinden biri olan proje okullarında sık karşılaşılan tablolardan biri, üniversite tercihlerinde sayısal alanın sunmuş olduğu daha fazla programı tercih edebilme imkânı nedeniyle, öğrencilerin çoğunu sayısal dersleri seçmeye yönlendirmesidir. Bu durum ise sözel, eşit ağırlık, yabancı dil sınıflarının açılmasını engelleyerek, öğrencileri kariyerlerini belirlemenin bu önemli aşamasında daha da sınırlandırabilmektedir. Sonuç olarak ise üniversite sınavında sayısal alanda istediği başarı sıralamasını elde edemeyen (ilk elli bin gibi) öğrenciler, istemedikleri programları yalnızca yerleşmek adına tercih etmek durumunda kalabilmektedirler. Bu nedenle bir alanın derslerine yığılmış üniversite programlarının yeniden revize edilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının yanı sıra her kademede her derse ilişkin öğretim programlarına, öğrencileri doğru yönlendirebilecek unsurların entegre edilmesi doğru bir yaklaşım olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi ilgi, yeterlik ve yetenek alanlarını belirlemelerini veya bu yönde farkındalık kazanmalarını sağlayabilecek rehberlik etkinliklerinin, sınıf çalışmalarının yapılmasının oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kariyer seçimlerini belirlemelerinde etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada görüşme bulgularından elde edilen sonuca göre; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bilişsel engelleri ile baş edebilmelerinde etkili olmuştur. Öğrenme, öğrenciler açısından sık sık engellerle karşılaştıkları bir süreç olabilir. Bazı öğrenciler için bu durum mezuniyete ulaştıran ve kariyer hedeflerine erişmeyi sağlayan heyecan verici bir meydan okuma gibi olsa da durum her zaman için böyle değildir. Bazen karşılaşılan engeller o kadar büyük güçlüklere dönüşebilir ki öğrenciler yolun yarısında kalabilir (Boles, 2007). Reid ve Came (2009) araştırmasında, metabiliş kavramının öğrenmeyi öğrenmek anlamına geldiğini ancak öğrencilerin bununla ilgili farkındalıklarının zayıf olmasına bağlı olarak bir sorunu nasıl ele almaları gerektiği ya da soruyu nasıl yorumlamaları ve en etkili nasıl yanıtlamaları gerektiğini bilmekte zorluk çekebildiklerini belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin çalışma becerileri açısından desteklenmesi gerektiğini, böylelikle farklı bilgi parçaları arasında ilişki kurmalarına yardımcı olarak, mevcut bilgilerini daha verimli kullanacaklarını tespit etmişlerdir. İyi bir öğretim, amaçlanan öğrenme çıktılarının elde edilmesi için öğrencilerin spontane bir biçimde bilişsel süreçleri kullanmasını sağlamaktır. Çünkü sonuçlara ulaşmak amacıyla ihtiyaç duyulandan daha düşük bilişsel düzeyde öğrenme aktiviteleri kullanılabilir ve bu durum öğrenmeyi yüzeysel bir yaklaşımla sonuçlandırabilir. Amaçlanan sonuçlara ulaşmak için uygun olan yüksek düzeyde aktiviteler kullanılabilir, bu ise öğrenmeyi derin bir yaklaşımla sonuçlandırabilir. Dolayısıyla iyi bir öğretim, uygun olan öğrenme aktivitelerini destekleyip, uygun olmayanlardan vazgeçirendir (Biggs ve Tang, 2011). Bu kapsamda dersin planlanması, içeriği ve sunumunda öğrenme ilkelerine yönelik evrensel tasarımın kullanılarak İngilizce dil sınıfı etkinliklerine uygulandığı araştırmada (Hartley, 2023), öğrenme çıktıları hakkında önceden bilgi vermenin ya da dersin başında tekrar ederek pekiştirmenin, öğrencilerin metabilişlerini iyileştirebileceği, kendi öğrenmelerinin kontrolünü sağlamaya yönelik stratejik kararlar alabilmelerinde onları güçlendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Oyun temelli öğrenme ile evrimi anlama ve kabul etmede motivasyonel engellerin üstesinden gelmek için lisans öğrencileriyle yapılan araştırmada (Owens, 2019), oyun temelli öğrenmenin öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde artırarak, sınav kaygısını azalttığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükleri üzerine Sobacı ve Polatcı (2014) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin diğer okul öğrencilerine nazaran daha yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca kadın

öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Onuncu sınıf öğrencileriyle biyoloji dersi için 5E öğrenme halkası modeli kullanılarak, öğrencilerin eski bilgileri aracılığı ile yeni bilgilere ulaşabildikleri ve bunları yeni durumlarda kullanabildikleri araştırmanın sonucunda (Ercan, Girgin ve Altınboz, 2017), deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Hazırbulunuşluk, öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısına katkıda bulunan en önemli göstergelerden biridir. Öğrenmeye hazır olma durumu bir öğrencide ne kadar yüksek ise öğrenme çıktısına ulaşma ihtimali de o kadar yüksektir. Bu açıdan Endozya'nın Pangkalpinang şehrinde özel okula ve devlet okuluna devam etmekte olan öğrencilerle yapılan araştırmada (Ganis Amurdawati, Pambudi ve Wantini, 2020), okul statüsünün (özel veya devlet) öğrenmede hazırbulunuşluk açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, devlet okullarındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin özel okullardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Endonezya'nın Lamongan şehrinde ortaokul öğrencileri fen dersiyle ilgili konularda öğrenme zorlukları yaşamaktadırlar. Bu nedenle üç aşamalı bir test hazırlanarak öğrencilerin kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır. Isı konusu hakkında geliştirilen üş aşamalı testin öğrencilerin kavram yanılgılarını doğru ve hızlı bir biçimde belirlediği araştırma sonuçlarına yansımıştır (Horyono ve Aini, 2021). Fen dersindeki kavram yanılgılarının öğrenme sürecindeki rolünü belirlemek için İsveç'te lise öğrencileriyle yapılan araştırmada (Hamza ve Wıckman, 2007), elektrokimyasal hücreler üzerine bir uygulama yapılarak öğrencilerin kendi aralarındaki konuşmaları ses kaydına alınmıştır. Bir önceki araştırmanın sonucundan farklı olarak, öğrencilerin kavram yanılgılarıyla karşılaşmalarının diğer öğrenmeyle ilgili karşılaşmalarından farklı olarak muhakeme yapabilmelerini etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrenmede hissedilen güvensizlik, duruma ayak uyduramama ve başarısızlık korkusunu tetikleyerek böylece basit şeyler dahi oldukça zor ve karmaşık görünebilmektedir (Zybert, 2006). Sözer (2015) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, tek seçenekli ve çok seçenekli performans görevlerinin uygulandığı deney grubunun, akademik öz güven ve başarı testi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Afganistan'da lise öğrencilerinin, hata yapmaktan korkma ve kendini depresif hissetme gibi faktörlerin öz güvenlerini etkilediği Rahimi (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında yer almıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olması ve bunu yönetebilmesi amacıyla öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olan öğrenme yöntemleri ve

stratejileri geliştirmek, giderek daha özerk ve etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek adına her zamankinden daha gereklidir. Bu kapsamda üniversitede "Calculus II" dersinde kullanılan öğrenme-öğretme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmelerini desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca etkili düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin belirli ögelerin farkında olmalarını sağlamıştır (López ve Urías, 2020). Taylan'da lisans öğrencileri ile yapılan çalışmada (Suwanarak, 2019), öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımları ve İngilizce öğrenme başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sarıbayraktar (2006) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle yapılan araştırmada ise tarih dersini çalışırken en fazla tekrar stratejilerini kullandıkları bunun not alma, önemli yerleri yazma ve zihinde tekrar şeklinde gerçekleştiği, en az ise anlamlandırma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Yukarıda araştırma sonuçlarında yer verildiği gibi hazırbulunuşluk düzeyi, kavram yanılgıları, etkisiz öğrenme stratejilerinin kullanımı gibi birtakım faktörlere bağlı olarak öğrenmede bilişsel engellerle karşılaşılabilir. Bu engel veya engellerin öncelikle farkında olunmasının ve sonrasında neden kaynaklandığının doğru tespit edilmesinin bir öğrencinin akademik yaşamı için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Çünkü toplumda akademik yaşamını bir yerde noktalamış bireylerin öz geçmişlerinde genellikle dersten kalma, aile ve sosyo-ekonomik durum gibi etkenlere bağlı olarak okula hazırlıklı gidememe şeklinde bir veya birkaç engelle karşılaştıklarına dair bilgiler yer alabilmektedir. Okula devam edildiği durumlarda ise genellikle derslerde başarı gösterememe ve buna bağlı olarak kariyer planlamasını doğru yapamama gibi sonuçlarla karşılaşılabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel engellerinin fazla olduğu durumlarda, kendini yetersiz, değersiz vb. hissetme şeklinde karşılaşılabilen duygu durumları akran zorbalığı, şiddet eğilimi, öfke patlamaları ve sosyal yalıtılmışlık gibi birtakım davranış problemlerine dönüşebilmektedir. Dolayısıyla bu ve benzeri durumlar, öğrenme sürecini etkileyen bilişsel engellerin belirlenerek doğru bir biçimde tanımlanmasının ve doğru çözüm yollarının oluşturulmasının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne serebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamları temelinde, öğrenme sürecinde karşılaştıkları bilişsel engellerin belirlenerek, buna göre kendilerini gözden geçirmelerini ve çözümler üretebilmelerini sağlayabilecek öğrenme yaşantılarının oluşturulması doğru bir yaklaşım olabilir. Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının bilgiyi, öğrenme stratejilerini, öğretim yöntem ve tekniklerini vb. akademik ve sosyal açılardan harmanlamaya çalışan

yapısıyla, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları bilişsel engeller ile baş edebilmelerinde etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada görüşme bulgularından elde edilen sonuca göre; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki duyuşsal engelleri ile baş edebilmelerinde etkili olmuştur. Psikoloji alanındaki araştırmalar, bilişsel süreçlerin büyük oranda herhangi bir öğrenmeye doğal bir şekilde eşlik eden, bireyin duygularına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bir öğrencinin mevcut duygusal durumu hem öğrenme ortamına ilişkin tutumlarını hem de ortamdaki iyi olma hissini belirlemektedir (Zybert, 2006). Öğretmenler ve öğrencilerle birlikte yapılan araştırmanın sonucunda (Bratchuk ve Smith, 2023), sınıf içerisinde psikolojik etki yöntemleri (ikna, telkin, taklit gibi) ve aktif pedagojik etkileşim yöntemlerinin (tartışma, rol yapma oyunları gibi) sınıftaki iletişim engellerini aşmakta etkili olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin, ilgisizlik ve motivasyon eksikliği şeklinde öğrenme engellerinin olduğu belirlenmiştir (Tyler, 2014). Öğrencilerin Almanca öğrenirken psikolojik engellerinin ele alındığı çalışmada (Akhmetova, Dalbergenova, Menlibekova, Dujsenbina ve Tleuberdina, 2020), dramatik performans yöntemi psikolojik engellerin ortadan kaldırılması için önerilmiştir. Dramatik performansta katılımcılar rollerinde, yaşam durumlarını, yaşam öykülerini, karakterlerin iç ve dış dünyasını, farklı durumlardaki bir bireyin davranışını sunarken, bilinçaltına gizlenmiş durumlarını ve unutulmuş duygularını deneyimleme fırsatı yakalar. Böylece öğrenciler belirli bir durumla ilgili düşüncelerini, hislerini ve arka planda tuttukları bilgilerini ifade ederler. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olup, bunun sınıf yönetimine ilişkin becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Tunca, 2010). Savaş (2020) tarafından lise öğrencileri ile yapılan araştırmada, mesleki karar ile duygusal özerklik arasında negatif yönde ve mesleki karar ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bireyler olumsuz duygularını çok sayıda mekanizmalar aracılığı ile yatıştırmaya çalışmaktadırlar. Yapılan bazı araştırmalar, utanç duygusunun savunmacılık ve olumsuz duyguları daha fazla dışarıya yansıtma eğilimiyle daha çok ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Ancak suçluluk duygusu uyarlanabilir bir duygu olup sorumluluk alma eğilimiyle ilişkilidir. Bu kapsamda "Sosyal psikoloji" dersi alan Afro-Amerikalı, Asyalı, Latin ve Ortadoğulu gibi farklı etnik gruplardan öğrencilerle bir makale yazmaları üzerine yapılan araştırmada (Gutierrez, Horton ve Murray, 2020), hem suçluluk eğilimi hem de utanma eğilimi, kendi bildirilen (self-reported) ertelemeyle

ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin utanma durumu ile utanma eğilimlerinin ele alındığı çalışmada (Sullins, Turner, Kim ve Barber, 2024) ise utanç eğilimleri yüksek olan katılımcıların, utanç eğilimleri düşük olan katılımcılardan önemli ölçüde düşük öğrenme kazanımlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca utanç eğilimleri yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri de daha düşüktür. Akademik erteleme ve düşük öz yeterlik öğrencilerde yaygın olan problemlerden biridir. Bunun için pozitif psikolojiyi temel alan ve etkili yöntemlerden biri olan öğrenilmiş çaresizliğin üstesinden gelinmelidir. Bununla ilgili Niknam, Karimi ve Amiri (2023) tarafından bir lisenin kadın öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonucunda, öğrenilmiş çaresizliğin üstesinden gelmeyi öğrenmenin, öğrencilerin öz yeterliğini artırmada ve akademik erteleme ile bileşenlerini azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Almanya Brandenburg'da yüksek gelirli okullara devam etmekte olan (Gymnasium gibi) ve düşük gelirli okullara (Oberschule gibi) devam etmekte olan sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan boylamsal araştırmanın (Raufelder ve Kulakow, 2022) sonucunda ise öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik geliştirmesinde sosyal çevrenin önemli olduğu belirlenmiştir. Kanada'da bütünleşik öğrenme üzerine yapılan çalışmada (Law ve Finnigan, 2021), öğrencilerin başarısızlık korkusunu duygu akışını deneyimleyerek ve yöneterek, başkalarına ve kendilerine ilişkin beklentilerini değiştirerek, başarıyı yeniden tanımlayıp ilerleyerek ve beklentilerinde esneklik sağlayıp yeniden gözden geçirerek üstesinden geldiklerine dair bir çerçeve sunulmuştur. Korkunun öğrencilerdeki etkisini ve nedenlerini anlamak, onların korkularını yönetmelerine yardım etmek isteyen öğretmenler için önemli olabilir. Bunun için bireyin kendisini ve öğrencilerini korkuyla ilgili bilgilendirmesi, öğrenciler açısından verimli bir ortam oluşturması, sınıf dışında iletişim için aktif olması ve aktif öğrenme stratejilerini sürece dahil etmesi Bledsoe ve Baskin (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına yansımıştır.

Öğrencilerin akademik başarısı temelde akademik başarıya ilişkin motivasyona bağlıdır. Öğrenme motivasyonu, çevrimiçi veya yüz yüze derslerle, iş birliğine dayalı etkinliklerle, öğretim materyallerinin tasarlanmasıyla ve öğretim materyallerine oyun unsurlarının yerleştirilmesiyle arttırılabilir (How, Lan, Binti ve Kosnandi, 2024). Bu kapsamda öğrencilerin, öğrenmeye motive edilmesinin programların uygulanmasıyla ilgili olduğu, öğrenmenin doğası gereği zor bir iş olup beyni sınırlarına kadar zorlaması nedeniyle yalnızca motivasyonla gerçekleşebileceği ve iyi bir öğretimin temel unsurunun öğrenmeye motive etmek olduğu Filgona, Sakiyo, Gwany ve Okoronka (2020) tarafından yapılan araştırmada

belirtilmiştir. Vietnam'da lisans öğrencileriyle "Araştırma Yöntemleri" dersinde yapılan çalışmada (Tran, 2019), iş birliğini temel alan öğrenmenin uygulandığı deney grubunun öğrenme motivasyonunun kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Endonezya'da lise öğrencileriyle yürütülen araştırmanın (Hariri, Karwan, Haenilah, Rini ve Suparman, 2021) sonucunda, motivasyonları ile öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Graham ve Helen (2011) tarafından merak ve öğrenmenin geliştirilmesiyle ilgili yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak içim büyük bir potansiyele sahip olan "merak duygusunun" içsel motivasyonun bir yönü olduğu belirtilmiştir. Öğrencileri bilgiyi aramaya motive etmek, öğretim uygulamalarına rehberlik etmek için merak duygusundan faydalanılabileceği, özellikle probleme dayalı, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımlarıyla öğrencilerin merakının uyandırılabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca mevcut bilgi durumlarının değerlendirilmesinin ve düzenli geri bildirim sağlanmasının öğrencilerin merakının artmasına ve sonucunda öğrenme kapasitelerinin gelişmesine yardımcı olabileceği bilgilerine yer verilmiştir. Tanzanya'da Kimya dersinde yapılan uygulamalı etkinliklerin öğrencilerin merakında önemli bir artış sağladığı tespit edilmiştir (Kibga, Gakuba ve Sentongo, 2021). Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada (Scott-Barrett, Johnston, Denton-Calabrese, McGrane ve Hopfenbeck, 2023) ise öğrencilerin merak ve yaratıcılıklarını teşvik etmek için onların güven duygularını desteklediklerı, katkılarına değer verdikleri ve güvenli bir psikolojik ortam oluşturmak için yapıcı geri bildirimler kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından yer verildiği gibi öğrenme sürecinin duyuşsal engelleri olarak başarısızlık korkusu, motivasyon ve öğrenilmiş çaresizlik gibi bazı faktörlerle karşılaşılabilmektedir. Bu karşılaşmada, bireyin diğer olgu ve olaylara yönelik hissetmiş olduğu korku, kaygı ve öz güven gibi birtakım duygularını, öğrenme esnasında meydana gelen duyguları ile sağlıklı bir biçimde ayırt edebilmesinin veya diğer duygularıyla sağlıklı bir ilişki kurabilmesinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Örneğin, aile ya da arkadaş çevresi gibi etkenlerden kaynaklanabilen öz güven duygusunun eksikliği, yetersizliği vb. öğrenmeyle ilişkili tüm durumlara olumsuz bir biçimde yansıyabilir. Dolayısıyla öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal engellerin nereden ve neden kaynaklandığına dair kökenlerinin doğru tespit edilmesi, bunların kısa bir süre içerisinde çözümlenerek aşılmasında faydalı olabilir. Bununla birlikte öğrenciler gelişim özellikleri açısından değerlendirildiğinde duygularını tanımlamakta, ayırt etmekte ve bununla ilgili meydana gelen öğrenme

engellerini tespit etmekte yeterli düzeyde bilgi, beceri, farkındalık ve deneyime sahip olmayabilirler. Tüm bunlar ise eğitim-öğretim sürecinde kendisine sunulan olanakları doğru değerlendirememe, uzun süreli bir akademik başarısızlık ve nihayetinde kendini gerçekleştirememe şeklinde bir tabloyla sonuçlanabilir. Ancak okullarda hazırlanacak olan çeşitli programlar, öğrencilerin duyuşsal engellerini tanımlamalarında ve aşmalarında etkili olabilir. Bu programlarda, öğrenci merkezli etkinliklerle duygularını tanımlama, duygularını anlamlandırabilme ve duygularını yönetebilme gibi yetkinliklere yer verilmesinin oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda doğrudan duygu ile ilgili kazanımlara yer vererek, öğrenci merkezli etkinliklerin sürdürüldüğü öğrenmeyi öğrenme temelindeki rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal engelleri ile baş edebilmelerinde etkili olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada gözlem bulgularından elde edilen sonuca göre; öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı öğrencilerin aktif katılım göstermesinde, öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim ve iş birliğinin sağlanmasında, dinleme becerilerinin etkin olmasında, merak ettikleri konularla ilgili sorular sormalarında, etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerinde, yönergelere uygun hareket etmelerinde, özgün ürünler ortaya koyabilmelerinde, etkinliklerde sunulanlarla empati yapabilmelerinde, etkinliklere uygun bir biçimde düşünme becerilerini kullanabilmelerinde ve etkinlikleri akademik-sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirebilmelerinde etkili olmuştur.

Aktif katılıma yönelik; Onge ve Elite (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen ve öğrenciler için dört farklı biçimde konumlandırmanın uygulandığı öğrenme ortamında, öğrencilerin daire biçimindeki yerleşiminde en fazla katılım ve etkileşimin gerçekleştiği, geleneksel öğrenme düzenlemesinde ise en düşük katılımın ve etkileşimin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenleriyle yürütülen araştırmanın (Chukwunyerem, 2022) sonucunda, pasif öğrencilerin sınıf içi katılımını artırmak için akran öğretim yöntemi, ders içi sorumluluklar verme, hikâye anlatarak öğretme, işitsel-görsel teknolojinin kullanımı, beyin fırtınası, bilişsel yeterliklerin dikkate alınması, dersin çevredeki şeylerle ilişkilendirilmesi ve katılmayan öğrencilere sorular yönlendirilmesi gibi stratejilerin kullanılabileceği tespit edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenmeyi destekleyen sınıf ortamındaki faktörlerden biri olup öğrenci konforunu desteklemekte ve sınıf atmosferini iyileştirmektedir. Bardorfer (2024) öğretmen-öğrenci ilişkisini Slovenya'da üç devlet üniversitesinde incelediği araştırmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin sınıftaki

aktif katılımını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. İspanya'da lisans öğrencileriyle yapılan araştırmada (Márquez, Lazcano, Bada ve Arroyo-Barrigüete, 2023) ise araştırmacılar tarafından "Sınıf İçi Değerlendirme Aracı (WICAT)" olarak adlandırılan ve aktif dinlemeyi, öğrencilerin katılımını, sıkça yapılan küçük görevlerdeki performansı, sınıf etkinliklerine katkıyı ve sınıf katılımını notlandıran çok boyutlu bir sistem geliştirilmiştir. 2016-2019 yılları arasında sürdürülen bu çalışmanın sonucunda, ders katılım notu WICAT aracılığıyla elde edilen öğrencilerin final sınavı performansının daha iyi olduğu ve WICAT ile değerlendirilen bir öğrencinin final sınavında başarısız olma olasılığının daha az olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim ile iş birliğinin sağlanmasına yönelik; öğretmenlerle yapılan araştırmanın (Yılmaz, Yılmaz, Türkmen, Ataseven ve Akgün, 2023) sonucunda, öğrenciler ile öğretmenler arasında gerçekleşen etkili iletişimin, öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini artırarak, öğrenmenin kolaylaşmasını, akademik başarının ise yükselmesini sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkili bir iletişim öğrencilerin motivasyonunu, öz güvenini artırarak derslere aktif katılıma yönlendirebilmekte ve öğrencileri hem akademik hem de kişisel problemlerine karşı daha duyarlı bir hale getirebilmektedir. Öğrencilerin bakış açısından öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerinin ele alındığı çalışmada (Çaparoğlu, 2015), başarısı daha düşük olan öğrencilerin ön sıralara oturması gerektiğine inanması, başarısı yüksek olan öğrenciler gibi düşük olanlara da soruları cevaplamak için aynı süreyi vermesi ve öğretmenin sınıf içindeki iletişime olumlu yansıyacak durumlarda konuşmasını kesip söz hakkını öğrencilere vermesi maddelerine ilişkin, öğrencilerin görüşlerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası bu maddelerle ilgili konular hakkında ara sıra iletişim engelleri meydana gelmektedir. Northern Border üniversitesi öğretim üyeleri ve öğrencileri ile yürütülen araştırmada (Al-Madani, 2015), öğretim üyelerinin devam ettirdiği anlayışlı ve arkadaş canlısı tutumla ilgili, öğrencilerin hemen hemen yarısından fazlasının akademik açıdan yüksek başarı elde etmelerine yardımcı olmasında hemfikir oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin derslere katılımını artırmak için veli-öğrenci-öğretmen iletişiminin etkililiğinin değerlendirildiği çalışmanın (Kraft ve Dougherty, 2013) sonucunda ise sıklıkla gerçekleşen aile-öğretmen iletişiminin öğrencilerin katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları ile iş birliğine dayalı öğretim tekniklerinin (grup tartışması, seminer sunumları, akran geri bildirimi, öğretmen geri bildirimi gibi), öğretmen adayları arasında

ekip çalışmasını, meta bilişi ve iletişimi geliştirdiği araştırma sonuçlarına yansımıştır (Gangmei ve Kumar, 2024).

Dinleme becerilerinin etkin olmasına yönelik; üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmanın (Canpolat, Kuzu, Yıldırım ve Canpolat, 2015) sonucunda, akademik açıdan başarılı öğrencilerin aktif dinlemede duyuşsal, bilişsel ve devinişsel stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Onuncu sınıf öğrencileri ile "Dictogloss tekniği" kullanılarak yapılan araştırmada (Astuti, 2020), öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişmeler olduğu ve araştırmacı tarafından metinler tekrar anlatılırken okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Cebu Teknoloji Üniversite'sinde (Filipinler) gelişmiş öğrenme etkinlikleri temel alınarak kullanılan gölgeleme tekniği sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında dinleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmaz iken konuşma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Gimena ve Villanueva, 2022). Dinleme becerilerinin geliştirilerek akademik başarının arttırılmasının hedeflendiği yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmanın (Shandall, Schramm, Seibert, 2003) neticesinde, öğrenciler on haftalık uygulamaya dair kendilerinde bir farklılık görmezken, öğretmenlerden elde edilen veriler talimatları daha etkili aldıkları ve talimatların tekrarlanma zamanlamasında azalmalar olduğu şeklinde aksini göstermiştir. Güven (2007) tarafından öğrenme stiline dayalı etkinliklerin kullanıldığı araştırmanın sonucunda ise deney grubunda devinimsel-dokunsal öğrencilerin dinleme becerisi erişi puanlarının işitsel ve görsel öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenme stilleri temelinde uygulanan etkinlikler öğrencilerin derslere ilişkin tutumlarında, öğrendiklerinin kalıcılığında ve erişilerinde etkili olmuştur.

Merak edilen konularla ilgili sorular sorulmasına yönelik; Endonezya'da öğretmenler, öğrencilerin soru sormaya korkmasının nedenlerini kültürün bir parçası olarak değerlendirmektedirler. Suwartono ve Mayaratri (2011), bu ülkede yaptıkları araştırmada, süreç içerisinde öğrencilerin sorularının önemli ölçüde arttığını, soru sormaya yönelik öz güvenlerinin geliştiğini, öğretmenin soruları karşısında daha hevesli ve mutlu olduklarını belirlemişlerdir. Makassar'da lisans öğrencileriyle yapılan araştırmanın (Mahmud, 2015) sonucunda sınıf ortamı, psikolojik faktörler ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki imajı öğrencilerin soru sormasını etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Chu, Li ve Hsia (2007), tarafından öğrencilerde soru sorma baskısının azalıp, soru sormalarına yardımcı olmak amacıyla NATA (Not afraid to ask) adlı bir bilgisayar sistemi tasarlanmıştır. Araştırmanın

sonucunda NATA'nın soru sormayı daha rahat ve daha kolay bir hale getirdiği hem sınıf atmosferinde hem de öğrenciler açısından soru sormaya yönelik bir teşvik oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu sistemi kullanması neticesinde soru sorma davranışlarında önemli bir artış gerçekleşmiştir. Benek-Rivera ve Mathews (2004) ise araştırmalarında, geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında kökeni bir televizyon yarışma programına dayanıp "Jeopardy" adı verilen, öğrencilerin soruları sordukları ve aktif öğrendikleri bir yöntemi önermişlerdir. Jeopardy, altı farklı konu kategorisinde düzenlenmiş olup 30 maddeden meydana gelmektedir. Bir sütundaki veya kategorideki her madde en az zordan en zora doğru sıralanarak, 100 ila 500 dolar arasında karşılığı olan bir dolar (puan) değeri atanmaktadır. Oyunculara bir öğenin cevabı verilerek ardından cevaba bir soru şeklinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Ortaokul öğrencileri ile "soru topları tekniği" kullanılarak yürütülen araştırmada (Memduhoğlu, Saylık ve Yayla, 2017) ise bu tekniğin uygulandığı deney grubunun soru yönlendiren öğrenci sayıları ile sorulan toplam soru sayısında kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde artış olduğu belirlenmiştir. Soru topları önceden soru sormayan öğrencilerin davranışlarında ve akademik başarılarında anlamlı bir biçimde artmaya yol açmıştır.

Etkinliklerle ilgili sorumlulukların yerine getirilmesine yönelik; farklı okulların altı, yedi, dokuz ve on birinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada (Lewis, 2001), bu araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki yanlış davranışlar karşısında zorlayıcı disiplin kurallarını artırarak kullanmalarının, öğrencilerin gelişimlerini engellediği ve onları okulla ilgili olan çalışmaları yapmaktan uzaklaştırdığı tespit edilmiştir. Belgrad'da Felsefe ile Sanat fakültesinin "pedagoji" ile "andragoji" dersine kayıtlı olan öğrencileriyle birinci ve üçüncü yılların karşılaştırıldığı araştırmada (Šteh, Kalin ve Mažgon, 2014), üçüncü yıl öğrencilerinin öğretmenlerin ve öğrencilerin rollerine yönelik daha fazla bir anlayışla yaklaştığı, bu durumun ise öğrenmede daha derin bir yaklaşım sağladığı belirlenmiştir. Öğrenci ve öğretmen rollerine ilişkin anlayışlarda meydana gelen bu değişimler, öğrencilerin çalışmalarında daha sorumluluk sahibi ve özerklik kazanmaya hazır oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Kişisel ve sosyal sorumluluğu öğretmek amacıyla bir spor eğitimi modelinin tasarlanarak uygulandığı araştırmanın (Hassandra ve Goudas, 2010) sonucundaki nitel veriler, öğrencilerin sorumluluk algılarında gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. "Nasıl öğreneceğini bilmek" adında bir dersi alan iki beşinci sınıf ve bu dersi vermekte olan iki öğretmenle, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarıyla ilgili gerçek

deneyimlerinin ele alındığı eylem araştırmasının (Kazlauskienė, Gaučaitė, Cañabate, Colomer ve Bubnys, 2021) neticesinde, sürdürebilir bir yaklaşımın izlenmesi öğrencilerde başkalarına karşı sorumluluktan kendilerine karşı sorumluluğa, dışsal sorumluluktan içsel sorumluluğa, kollektif sorumluluktan bireysel sorumluluğa doğru bir yönelime yol açmıştır. Kesici (2018) ise lise öğrencilerinden, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, İmam hatip lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre sorumluluk puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu araştırma sonuçlarına yansıtmıştır.

Yönergelere uygun hareket etmeye yönelik; sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik problem kurma temelli yaklaşımın kullanıldığı araştırmada (Özgen, Aparı ve Zengin, 2019), öğrencilerin zaman içerisinde problem çözme yönergelerini uygulamada gelişim gösterdikleri ve bunun problem çözme yetilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Etkileşimli sınıf ortamında konuşma becerilerini gelişimi üzerine planlanan çalışmada (Garip ve Göçer, 2023), etkinlikler boyunca öğrenciler düşüncelerini ve duygularını paylaşma ihtiyacı duymuş, çalışmalara ilişkin değerlendirmeler yapmış, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmalarını yönergelere uygun şekilde hareket ederek tamamlamışlardır. Etkinliklerin belirli yönergeler çerçevesinde şekillendiği bu araştırmadan farklı olarak, yönergesiz öğrenme yönteminin (Non directive learning method) kullanıldığı araştırmanın (Manurung, 2019) sonucunda, öğrencilerin öğrenmeye yönelik aktivitelerinde ve öğrenme çıktılarında artış meydana gelmiştir. Endonezya'da onuncu sınıf öğrencileriyle yönergelerin öğretimdeki önemi çerçevesinde yürütülen araştırma (Subandini, 2014) sürecinde, öğretmenlerin yönerge vermek amacıyla kullandıkları emir kipleri %75 ve %73 oranında yer tutmuştur. Kamboçya'da bir üniversitede makale yazma dersinde kullanılan yönlendirici geri bildirimlerin daha etkili olabileceği belirlenmiştir (Boramy, 2010).

Özgün ürünler ortaya koyulabilmesine yönelik; ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle drama tekniği kullanılarak yapılan çalışmada (Güney, 2009), öğrencilerin etkinlikler esnasında hem sorulan sorulara özgün yanıtlar verdikleri hem de özgün çalışmalar yapabildikleri belirlenmiştir. Erikan (2020) ise yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin özgün fikirler geliştirebildiklerini belirterek, birbirlerini daha önceden tanımayan grupların daha özgün ürünler ortaya koyabilmelerini, şaşırtıcı bir durum olarak gözlem notlarında yer vermiştir. Ürün tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin girişimci ruhunun gelişmesinde (10.24 puanlık bir artış ile) etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurniawan, 2021). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülen proje

çalışmasında dışsal etkiler, içsel etkiler, proje hakkındaki inançları, teknolojik bakımdan zengin ortamlar ile araçlar ve öğrenme sonuçları-ürünleri proje çalışmalarını etkileyen faktörler arasında yer almıştır (Grant, 2011). Hong Kong'da bir devlet üniversitesinde öğrencilerin epistemik inançları, zihinsel risk almaları ile yaratıcılıklarının değerlendirilmesi sonucunda ise zihinsel risk almanın yaratıcılığın güçlü ve pozitif bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Wan, Lee ve Hu, 2021).

Etkinliklerde sunulanlarla empati yapılabilmesine yönelik; Zhou (2022) alanyazın çerçevesinde empati kavramını bir öğrencinin duygularını, zihinsel durumunu bilmeyi ve kendini birinin duygularının, zihinsel durumunun öznesi olarak hayal etmeyi bilişsel empati olarak, bir öğrencinin duygularını hissetmeyi ve deneyimlemeyi ise duygusal empati olarak tanımlamıştır. Araştırmacı eleştirel bir yaklaşım ortaya koyarak, psikoloji ve nörobilim araştırmaları kullanılarak empatinin ön yargılar ile bir durumun keyfi faktörlerine (örneğin, değerli ve en yakın bulunanın tercih edilmesi gibi) bağlı olarak ne kadar kolay çizgisinden çıkabileceğini ileri sürmüştür. Bununla ilgili olarak da Obama'nın bir zamanlar ifade ettiği *"empatinin ayrılığı (bölünmeyi) daha da derinleştirme tehdidinde bulunan şey olduğunu biliyoruz"* cümlesine yer vermiştir. Çocuk gelişim alanından lise, lisans ve lisansüstü öğrencileriyle yürütülen çalışmanın (Yalçın, Keleş Ertürk ve Yıldırım, 2020) sonucunda, duygusal zekanın alt boyutlarından empatik eğilimlerin etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek lisans ile lisans öğrencilerinin iyimserlik puanlarının ön lisans ve lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, empatik eğilimlerinin ise ortalama düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenleriyle yürütülen araştırmada (Tadayon, Zohoorian ve Hooshmand, 2023) ise duygusal zekâları ile empatileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıf bir pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Beceri temelli düzenlenen bir kurs programının sonucunda ise öğrencilerin empati yapabilmelerinde belirgin bir artış olduğu tespit edilmiştir (Cutcliffe ve Cassedy, 1999). Yadav ve Iqbal (2009). Hindistan'da ergen bireylerin yaşam becerileri üzerine yürüttükleri çalışmanın neticesinde, katılımcıların öz saygı, eğitimsel uyum, duygusal uyum ve empati konusunda önemli bir ölçüde iyileşme gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Etkinliklere uygun bir biçimde düşünme becerilerini kullanılabilmesine yönelik; tasarım tabanlı araştırma projesi çerçevesinde yürütülen çalışmanın (Walker ve Kettler, 2020) verileri, öğrencilerin farklı bakış açılarını görebilmeyi, karşı argümanlar oluşturabilmeyi, argümanları analiz edebilmeyi ve anında düşünebilmeyi öğrendiklerini göstermiştir. Farklı

üniversitelerin öğretim üyeleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik algılarının irdelendiği çalışmada (Amin ve Adiansyah, 2018), öğretim üyelerinin ancak %32.05'i bir değerlendirmede bulunabilmiş, bu nedenle de farkındalıklarının arttırılması gerektiği araştırma sonuçlarına yansıtılmıştır. Görsel öğrenme materyallerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini artırdığını Raiyn (2016) araştırma sonuçlarında yer vermiştir. Benzer şekilde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla görsel sanatlar öğretmenlerinin çeşitli etkinliklere yer verdikleri Bahadır ve Berkant (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında yer almıştır. Filipinler'de ortaokul öğrencileriyle yürütülen problem tabanlı öğrenmenin ise eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lapuz ve Fulgencio, 2020).

Etkinliklerin akademik-sosyal yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik; Torun (2020) araştırmasına katılmak için gönüllü olan ortaokul öğrencilerine yazdırdığı günlüklerin analizinin sonucunda, sosyal bilgiler öğretim programından "sorumluluk" değeri ile "medya okuryazarlık" ve "dijital okuryazarlık" becerileri ile günlük yaşamları arasında daha fazla bağ kurduklarını belirlemiştir. Konu alanı olarak ise "insanlar, yerler ve çevreler" yer almıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Güney Afrika'nın Palala bölgesinde ortaokul öğrencilerinin sosyal yaşamının okul yaşamına olumsuz etkilerinde yoksulluk, zorbalık, ebeveyn işsizliği ve yetersiz öz saygı öne çıkmıştır (Whylken, Modise ve Percy, 2022). Wayt (2012) ise üniversite öğrencilerinin kampüs içinde ve dışında kurdukları sosyal etkileşimler ile aile, arkadaş gibi etkenlerin, üniversitede derslere devam etme kararlarında etkili olduğunu tespit etmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin okuldaki bilim deneyimlerinin, okul ve bilim dünyaları arasındaki uyuma dayandığı araştırma (Costa, 1995) sonuçlarına yansımıştır. Bu öğrencilerin aile, arkadaş dünyaları ile okul ve bilim dünyaları uyumlu bulunmuştur. Ancak, "bilmiyorum öğrencileri", "dışarıdakiler" ve "içerideki dışarıdakiler" kategorilerine giren öğrencilerin böyle bir uyumu yaşayamayacakları belirtilmiştir. Silseth (2018) öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerini ve bilgilerini birçok derste öğretimdeki bağlamı sağlamak adına kullanma girişiminde bulunduklarını ancak hem zorluklarla hem de bazı olanaklarla karşılaştıklarını belirlemiştir. Araştırma kapsamında ele alınan ve ulaşılabilen alanyazın ile desteklenen aktif katılım, iş birliği, empati yapabilme, düşünme becerilerini kullanabilme gibi birtakım davranışlar öğrenme sürecinde öğrencilerden beklenilenler arasındadır. Öğrencilerin bu ve benzeri davranışları gösterebilmesine yönelik öğrenmenin her aşamasının planlanması ve en iyi sonuçların elde

edilebilmesi için de güçlü uygulamaların gerçekleştirilmesi doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Aksi takdirde öğrenme ortamına dahil olan tüm unsurlar her öğrencinin bilişsel ve duygusal dünyasında farklı bir anlama bürünebilir. Böylesi bir durumda ise öğrenmenin hedeflerine ulaşabileceğinden söz edilemeyeceği gibi sonuçlarının verimli olacağından da söz edilemeyebilir. Çünkü öğrenme eyleminde her öğrenci hem ortak anlama odaklanabilmeli hem de buradan kendi anlamını yaratabilmelidir. Bu bağlamda öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin kendi anlamlarını yaratabilmelerine fırsatlar yaratarak; aktif katılım göstermelerinde, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim ve iş birliği sağlamalarında, dinleme becerilerinin etkin olmasında, merak ettikleri konularla ilgili sorular sormalarında, etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerinde, yönergelere uygun hareket etmelerinde, özgün ürünler ortaya koyabilmelerinde, empati yapabilmelerinde, düşünme becerilerini kullanabilmelerinde ve etkinlikleri akademik-sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirebilmelerinde etkili olduğu ileri sürülebilir.

6.3. Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan verilere bağlı olarak uygulamalara ve araştırmacılara yönelik sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

6.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinde azalmayı sağladığından; MEB tarafından ortaöğretim için hazırlanmış olan sınıf rehberlik programları kazanımlarının ve işleniş özelliklerinin öğrenmeyi öğrenme temelinde yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.
- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programında, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasına bağlı olarak; MEB ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün iş birliğiyle, öğrenme sürecinin engelleri (duyuşsal ve bilişsel) çatısı altında, alışılagelmiş hizmet içi eğitim programlarının aksine öğrencilerin aktif olarak yer aldığı workshop çalışmaları düzenlenebilir.
- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programında, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel

engellerinin azalmasına bağlı olarak; YÖK ve üniversitelerin iş birliği ile PDR bölümünde "bireyle psikolojik danışma" ve "grupla psikolojik danışma" uygulamalarında bu temaya yer verilebilir. Ayrıca MEB ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri eşgüdümü ile okul rehber öğretmenlerine yönelik, öğrenmeyi öğrenme temelinde öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel engellerini kapsayan danışma uygulama programları düzenlenebilir.

- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programında, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engellerinin azalmasına bağlı olarak; her yaş düzeyine göre öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engellerin belirlenmesin amacıyla gerekli test ve teknikler MEB ve YÖK iş birliği çerçevesinde, ilgili alan uzmanlarının önderliğinde geliştirilebilir. Ayrıca geliştirilecek olan bu test ve teknikler Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin tanılama sürecinde kullanılabilir.
- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kazanmasında etkili bulunduğundan; programların yoğunluğu, süre azlığı gibi nedenlerle sınıflarda kullanılmaya devam eden ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğu kazanmalarına engel olabilen geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli uygulamalara yerini bırakması amacıyla, MEB tarafından öğretim programlarındaki içeriklerin azaltılarak, okul içi ve okul dışı aktivitelerin artırılması sağlanabilir.
- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu kazanmasında etkili bulunduğundan; öğrencileri kendi yaşamlarından ve öğrenmelerinden sorumlu olduklarına dair bilinçlendirmek amacıyla "Bilişsel beceri temelli atölyeler", "duyuşsal beceri temelli atölyeler", "öğrenmeyi öğrenme becerileri" gibi etkinlik atölyeleri MEB, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile okulların iş birliğinde düzenlenebilir.
- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin ders çalışma alışkanlığında, derse katılımında ve başarılarında etkili bulunduğundan; tüm kademelerdeki derslerde bu sonuçların elde edilebilmesine yönelik "öğrenmeyi öğrenmeye" yönelik öğretmenlerin branşları temelinde grup çalışmaları okulların ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin desteği ile gerçekleştirilebilir.

- Araştırmada öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkısı bulunduğundan; MEB tarafından hazırlanan tüm öğretim programlarında, kişisel gelişime yönelik (başarı karşısında öz güven duyma ya da başarısızlık karşısında utanma ve suçluluk duyma gibi) kısa filmlere, hikayelere, çizgi filmlere, bilgilendirici metinlere, biyografilere ve örnek olaylara yer verilebilir. Ayrıca kişisel gelişim odaklı film, yaratıcı drama, münazara ve panel gibi etkinliklerin yer aldığı bir program, MEB, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, üniversiteler ve alan uzmanları iş birliği ile öğretmenlere sunulabilir.
- Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlerken üniversite tercihlerinde etkili bulunduğundan; MEB, YÖK, okullar, meslek kuruluşları ve sivil toplum örgütleri vb. iş birliği ile öğrencilerin kendi ilgi, yetenek ve yeterlik alanlarına yönelmesini sağlayabilecek tanılayıcı programlar ve bunlara uygun öğrenmeyi öğrenme temelinde öğretim programları hazırlanabilir. Öğrencilerin durumlarının ve ilerlemelerinin takibinde ise okul rehberlik servislerinin daha aktif rol alması sağlanabilir.
- Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engelleri ile baş edebilmelerinde etkili bulunduğundan; ortaöğretim kademelerinde etkinlik temelli bir derse yer verilebilir (Zihnim Biliyor mu? Duygularım Hissedebiliyor mu? gibi).
- Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin aktif katılım göstermesinde, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim ve iş birliği sağlamalarında, dinleme becerilerinde, merak ettikleri konularla ilgili sorular sormalarında, sorumluluklarını yerine getirmelerinde, yönergelere uygun hareket etmelerinde, özgün ürünler ortaya koyabilmelerinde, empati yapabilmelerinde, düşünme becerilerini kullanabilmelerinde ve etkinlikleri akademik-sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirebilmelerinde etkili bulunduğundan; MEB tarafından öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayabilecek içerikler, eğitim durumları ve sınama durumları tüm derslerin öğretim programlarına kazanımlara uygun bir biçimde yerleştirilebilir.
- Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programı, öğrencilerin aktif katılım göstermesinde, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim ve iş birliği sağlamalarında, dinleme becerilerinde, merak ettikleri konularla ilgili sorular sormalarında, sorumluluklarını yerine getirmelerinde, yönergelere uygun hareket

etmelerinde, özgün ürünler ortaya koyabilmelerinde, empati yapabilmelerinde, düşünme becerilerini kullanabilmelerinde ve etkinlikleri akademik-sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirebilmelerinde etkili bulunduğundan; YÖK ve üniversiteler iş birliği ile eğitim fakültelerinin tüm programlarına ve fen-edebiyat fakültelerinin psikoloji, sosyoloji, felsefe programlarına "öğrenmeyi öğrenme" dersinin lisans ve lisansüstü düzeyde açılması sağlanabilir.

6.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engeller ile öğrenme sorumluluklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Aynı çalışma ilköğretim öğrencileri için gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma karma model temelinde birleştirici desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma karma modelin açıklayıcı ardışık deseni ve keşfedici ardışık deseni kullanılarak yürütülebilir.
- Bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı veya farklı örneklem grubu üzerinde nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman incelemesi (farklı kademelerde sınıf rehberlik programlarına yönelik) kullanılarak gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma Kahramanmaraş il merkezinde proje okulu kapsamında yer alan bir Anadolu lisesinde yürütülmüştür. Aynı çalışma Türkiye'nin farklı il ve ilçelerindeki Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi, Fen lisesi, Sosyal Bilimler lisesi, Güzel Sanatlar lisesi, Anadolu İmam Hatip lisesi, Spor lisesi türlerinde gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma onuncu sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Aynı veya farklı sınıflardaki çalışma grubuna öğretmenlerin, okul yönetiminin ve ebeveynlerin dahil edildiği başka araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye yönelik algıladıkları duyuşsal ve bilişsel engelleri belirlemek amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışması üniversite öğrencileri için de tasarlanabilir.
- Öğrenmeye yönelik algılanan duyuşsal ve bilişsel engellerin ele alındığı bu araştırmadan farklı olarak; lisans ve lisansüstü öğrencilerinin akademik ortam, sosyal çevre, kaynaklara erişim ile maddi olanaklar gibi öğrenme engellerinin ele alındığı başka araştırmalar yürütülebilir.

- Bu araştırmada kadın öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu nedenle sorumluluk duygusunun kazanılmasında etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada kendini engelleyen öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha fazla duyuşsal ve bilişsel engel algıladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki içsel engellerini belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları temelinde bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada onuncu sınıf öğrencilerinin en fazla tekrar ve anlamlandırma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ortaöğretimin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini ve kullanma nedenlerini belirlemeye yönelik nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak başka çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

Abdellatif, M. S., & Abdul-Gawad, M. Z. (2020). Psychological barriers predicting the cognitive load for blackboard e-learning management system users from university students. *Elementary Education Online*, *19*(4), 282-282.

Abdulla, S., & Alisher, Q. S. (2022). *The role of family in the formation of learning motivation for adolescents.* https://www.conferencezone.org/ adresinden 12.07.2023 tarihinde erişilmiştir.

Abrams, J. C. (1986). On learning disabilities: Affective considerations. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, *2*(3), 189-196.

Abubakar, N. I. (2017). Factors affecting students' choice of programmes in the faculty of renewable natural resources of the university for development studies, Nyankpala Campus-Ghana. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 12, 199-217.

Abuzandah, S. (2020). *Learning by doing*. https://www.researchgate.net/ adresinden 23.06.2024 tarihinde erişilmiştir.

Acemoğlu, H. & Aktürk, Z. (2012). Reliability and validity in medical research. *Dicle Tıp Dergisi*, *39*(2), 316-319.

Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. [Yüksek lisans tezi], Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Adams, A. M., & Gathercole, S. E. (2000). Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *35*(1), 95-116.

Adelman, H., & Taylor, L. (2017). *Addressing barriers to learning: In the classroom and schoolwide*. https://smhp.psych.ucla.edu/ adresinden 18.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Adesola, S. A., Li, Y., & Liu, X. (2019). Effect of emotions on students learning strategies. In *Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and*

Information Technology, (pp. 153-156). Cambridge, United Kingdom: Association for Computing Machinery.

Ahangari, S., Hejazi, M., & Razmjou, L. (2014). The impact of scaffolding on content retention of Iranian post-elementary EFL learners' summary writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 83-89.

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(1), 1-10.

Ajibola, M. O., Emeghe, I. J., Oluwunmi, A. O., & Oni, A. S. (2017). A study on students' choice of programme in the university. *Journal of Educational and Social Research, 7*(1), 137-144.

Akbari, O., & Sahibzada, J. (2020). Students' self-confidence and its impacts on their learning process. *American International Journal of Social Science Research, 5*(1), 1-15.

Akbulut, C. A. (2018). Depresyonun duygu düzenleme süreçlerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 21*(2), 184-192.

Akçaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 246-266.

Akhmetova, A. Z., Dalbergenova, L. E., Menlibekova, G. Z., Dujsenbina, A. T., & Tleuberdina, G. T. (2020). Method to overcome psychological barriers in students learning the German language. *Utopíay Praxis Latinoamericana*, *25*(7), 121-129.

Akın, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-10.

Aklar, S. (2019). *Matematik ev ödevi değişkenlerinin matematik başarısı ile ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, *6*(4), 354-365.

Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14), 83-98.

Aktepe, V. (2015). 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bir performans görevi uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi 23*(4), 1511-1534.

Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *13*(74), 43-52.

Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları süreler ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(46), 112-130.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aldao A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspect Psychol Science 8*(2), 155-72.

Aldous, J., Mulligan, G. M., & Bjarnason, T. (1998). Fathering over time: What makes the difference? *Journal of Marriage and The Family*, 60, 809-820.

Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Reynolds, R. E. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist*, *44*(3), 176-192.

Alibraheim, E. A. (2023). The relationship between mothers' educational levels and their children's academic performance. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *13*(3), 36-40.

Allan, G. M. (2006). *Responsibility for learning: Students' understandings and their self-reported learning attitudes and behaviours*. [Master Thesis], Queensland University of Technology, Brisbane.

Alkan, N. (2014). Üniversite adaylarının bölüm tercihleri: Bir kariyer araştırma yöntemi olarak bölüm tanıtımları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *5*(41), 62-74.

Alkhazaleh, Z. M., & Mahasneh, A. M. (2016). Fear of failure among a sample of Jordanian undergraduate students. *Psychology Research and Behavior Management,* 9, 53-60.

Al-Madani, F. M. (2015). Relationship between teachers' effective communication and students' academic achievement at the Northern Border University. *European Journal of Educational Research, 4*(2), 90-96.

Almario, O. P. (2021). Factors affecting the career choice decision of SHS in Central Luzon. *Cosmos–An International Journal of Management*, *11*(1), 84-102.

Almulla, A. A., & Khasawneh, M. A. S. (2024). The role of libraries in raising the efficiency of students with special needs in academic performance from the point of view of teachers. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, *18*(2), 2-11.

Alloway, T. P. (2006). How does working memory work in the classroom? *Educational Research and Reviews*, *1*(4), 134-139.

Alpar. R. (2021). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 42-60.

Alrabai, F., & Moskovsky, C. (2016). The relationship between learners' affective variables and second language achievement. *Arab World English Journal (AWEJ), 7*(2), 77-103.

Altan, M. Z. (2022). Öğrenciler çalışmıyor, umursamıyor veya motive değiller, neden? *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, *4*(1), 21-33.

Al-Thallab, S. H. A. (2021). The effectiveness of a training program based on active learning strategies among students of the college of basic education and their logical thinking. *Psychology and Education, 58*(1), 4318-4326.

Ambetsa, E. K. (2016). Children's perspectives on involvement in housework and its effect on academic performance in early childhood at city primary school. *Advances in Social Sciences Research Journal, 3*(11) 223-233.

Ambrose, S. A., & Lovett, M. C. (2014). Prior knowledge is more important than content: Skills and beliefs also ımpact learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying Science of Learning in Education: Infusing Psychological*

*Science into the Curriculum (pp. 1-79).*http://teachpsych.org/ebooks/asle2014. adresinden 12.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Amin, A. M., & Adiansyah, R. (2018). Lecturers' perception on students' critical thinking skills development and problems faced by students in developing their critical thinking skills. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia* (*JPBI), 4*(1), 1-10.

Anderson J. W. P., & Lopez-Baez, S. I. (2012). College-student personal-growth and attributions of cause. *Professional Counselor, 2*(1), 66-80.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflam*a (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Andersone, R. (2017). The learning environment in today's school in the context of content reform of curriculum. *Education, Personality (REEP),* 10, 17-22.

Andriani, D. G. (2023). The effect of self-confidence on students' understanding of mathematical concepts through the implementation of the independent curriculum. *Noumerico: Journal of Technology in Mathematics Education*, *1*(1), 1-9.

Ansori, I., Sutaryono, S., & Dewi, R. A. (2019). The correlation of discipline and responsibility on the learning outcomes of civic education in grade 4. In *5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019)* (pp. 346-349). Atlantis Press.

Apaydın, Ç., & Seçkin Kapucu, M. (2017). Üniversiteyi tercih etme, akademik itibar ve sosyal etkinlik arasındaki ilişki: Akdeniz ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi lisans öğrencileri örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *23*(2), 199-222.

Arı, A. (2012). Öğretmen görüşlerine göre İsviçre (Basel) ve Türkiye ilköğretim programlarının karşılaştırılması: Bir durum çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 119-139.

Arıkan, N. (2022). Sosyal-duygusal öğrenme programı ile desteklenen eğitsel oyunların üniversite öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisi. *Social Sciences Studies Journal*, *6*(54), 195-203.

Arıyürek, E. A. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık ile öğrenme sorumluluğu ilişkisinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi], Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ariani, D. W. (2017). Relationship model among learning environment, learning motivation and self-regulated learning. *Asian Social Science, 13*(9), 63-81.

Ariffin, K., Noor, N. A. M., & Alias, A. (2022). Students' expectation, perception and personal development on their university education. *Asian Journal of University Education, 18*(3), 803-817.

Armour, W. (2012). Emotional intelligence and learning & Teaching in higher education: Implications for bioscience education. *Investigations in University Teaching and Learning,* 8, 4-10.

Arnau-Mollá, A. F., & Romero Naranjo, F. J. (2020). Quantitative study on selective attention in children aged 8-9 years through body percussion. *OPIICS 2019 International Conference of Psychology, Sociology, Education, and Social Sciences* (pp, 50-60). Spain: Published by European Publisher.

Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 63-80.

Arthur, F., & Akwetey, F. A. (2021). Cognitive challenges to effective teaching and learning: Perspectives of senior high school teachers. *International Journal of Innovative Research and Development, 10*(6), 104-110.

Asiloğulları, A. (2020). *Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi], Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Asiyai, R. (2014). Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal, 48*(4), 714-723.

Aslam Orkun, M., & Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 2*(1), 64-74.

Aslan, E. (2021). *"Çeviri eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme araçları: e-portfolyo ve yapılandırılmış grid*." 2. Maarif Kongresi. https://hdl.handle.net/11424/286186 adresinden 20.09.2024 tarihinde erişilmiştir.

Aslan, E. (2022). Çeviri eğitiminde kavram haritalarının kullanımı. *Literature and Culture Studies, 32*(2), 885-902.

Asra, B. (2022). *Okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi.* [Yüksek lisans tezi], Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Astuti, D. S. (2020). Improving students'listening skill by using dictogloss technique. *Journal of English Language Teaching and Education (JELTE), 1*(1), 1-8.

Ateş, A. (2020). *Öğrencilerin öz güven ve sorumluluk duygusunun akademik başarı üzerindeki rolü.* [Yüksek lisans tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcı, Y. (2006). *Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi.* [Yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Avcı, F., & Ekici, T. (2023). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar: Okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları üzerine bir durum çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(5), 757-773.

Awaludin, A., Ruhiat, Y., Anriani, N., & Suryadi, S. (2024). The effect of learning method and self-confidence on student learning outcomes. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research, 5*(3), 733-747.

Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım ve Kuram, 11*(20), 1-18.

Ayish, N., & Deveci, T. (2019). Student perceptions of responsibility for their own learning and for supporting peers' learning in a project-based learning environment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 31*(2), 224-237.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 26-44.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi.* [Yüksek lisans tezi], Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79-86.

Ayyıldız, M. (2018). *10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri.* [Yüksek lisans tezi], Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Azrak, S. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretimin etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi], Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bacon, C. S. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence, 28*(109), 199-213.

Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought and action.* New York: Oxford University Press.

Bahadır, S. (2019). *On ikinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim programı seçimlerini etkileyen faktörler ve öğretmenlik programlarını tercih etme durumları*. [Yüksek lisans tezi], Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Bahadır, S., & Berkant, H. G. (2022). Yaratıcılığı keşfediyor ya da öldürüyor muyuz? Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin bakışından bir değerlendirme. *Eğitim Yansımaları, 6*(2), 107-129.

Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması*. [Yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Bahrami, F. (2017). The relationship between cognitive emotion regulation and academic buoyancy with the role of mediating self-handicapping in students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, *1*(6), 114-124.

Baıley C. H., Bartsch D., & Kandel E. R. (1996). Toward a molecular definition of long-term memory storage. *PNAS, 93*(24), 1344-13452.

Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability and clarity. *Emotion Review*, *11*(1), 63-73.

Bakar, E. (2023). Türkiye'de öğretim programlarında "öğrenmeyi öğrenme" yetkinliğinin yeri ve önemi. *Educational Academic Research*, 50, 104-116.

Bakırcıoğlu, R. (2003). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bandura, A. (1978). *Reflectıons on self-efficacy.* California: Pergamon Press Ltd.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

Bangkok, M. J., Dıno, E. V., Aspacı, C. J., & Moneva, J. (2019). Students' attitude and perceived level of success. *International Journal of Novel Research in Education and Learning, 6*(1), 1-11.

Barak, M., Hussein-Farraj, R., & Dori, Y. J. (2016). On-campus or online: Examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 1-18.

Barbalet, J. M. (2001). *Emotion, social theory, and social structure: A macrosociological approach*. New York: Cambridge University Press.

Bardorfer, A. (2024). Fostering students' active participation in higher education: The role of teacher-student rapport. *Athens Journal of Education, 11*(3), 227-246.

Barling, J., Zacharatos, A., & Hepburn, C. G. (1999). Parents' job insecurity affects children's academic performance through cognitive difficulties. *Journal of Applied Psychology*, *84*(3), 437-444.

Bashkireva, T., Bashkireva, A., Morozov, A., Kuraev, A., & Nebrodovskaya-Mazur, E. (2021). *Problems of professional self-development among undergraduates in the*

digital space, identified during the Covid-19 pandemic. https://www.shs-conferences.org/ adresinden 22.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "Likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1- 24.

Bayındır, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin ev içi rollerine ilişkin beklentiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 127-140.

Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 41-54.

Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, *33*(2), 235-252.

Beery, R. G. (1975). Special feature: Fear of failure in the student experience. *The Personnel and Guidance Journal*, *54*(4), 191-203.

Bekereci, Ü. & Yazıcı, M. (2017). Balık kılçığı tekniğinin vücudumuzda sistemler ünitesinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 5*(10), 281-297.

Bembenutty, H. (2008). The teacher of teachers talks about learning to learn: An interview with Wilbert (Bill) J. McKeachie. *Teaching of Psychology*, *35*(4), 363-372.

Benek-Rivera, J., & Mathews, V. E. (2004). Active learning with Jeopardy: Students ask the question. *Journal of Management Education*, *28*(1), 104-118.

Benyo, D. A., & Kumar, D. T. (2023). Exploring the factors ensuring student participation in English classroom: An action research in Saudi context. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 14*(2), 85-98.

Berber, D. (2010). *Ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği).* [Yüksek lisans tezi], Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Berdan, İ. E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin yeteneklerinin alan ve meslek seçimine etkileri*. [Yüksek lisans tezi], Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Berkant, H. G., & Karabacak, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri. L. Hurioğlu ve A. Efendioğlu (Ed.), *Öğretim Yöntem ve Teknikleri* (107-158). Ankara: Murat Yayınları.

Berkant, H. G., Bahadır, S., & Şanal, N. (2022). Sezgisel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1569-1592.

Berndt, T. J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science, 1*(5), 156-159.

Bertram, D. (2007). Likert scales. *Open Access Library Journal, 2*(10), 1-10.

Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Quadrel, M. J., & Furby, L. (1991). Teaching decision making to adolescents: A critical review. J. Baron & R. V. Brown (Eds.), *In Teaching Decision Making to Adolescents* (*pp. 26).* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(42), 59-73.

Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. New York: McGrawHill.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Bimayu, W., Kristiawan, M., & Fitriani, Y. (2020). The effect of emotional intelligence, student's motivation toward student's achievement. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, *20*(1), 6-16.

Binbaşıoğlu, C. (1975). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, *21*(2), 119-132.

Bledsoe, T. S., & Baskin, J. J. (2014). Recognizing student fear: The elephant in the classroom. *College Teaching*, *62*(1), 32-41.

Blegur, J., Tlonaen, Z., Lumba, A., & Leko, J. (2021). The importance of self-esteem to students learning responsibilities and group learning commitment of physical education students. *Journal of Education, Teaching and Learning*, *6*(1), 53-61.

Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Cognitive domain*. London: by David Mckay Company.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. London: Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 1-18.

Boethel, M. (2004). *Readiness school, family and community connections.* Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.

Bolajoko, A. O. (2014). Effects of constructivists' learning strategies on senior secondary school students achievement and retention in biology. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*(27), 627-633.

Boles, W. (2007). *Overcoming barriers to learning: A guide for academics*. California: Published by the Qut Department of e-Learning Services.

Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(6), 591-612.

Bond, M. E. (2009). Exposing shame and its effect on clinical nursing education. *Journal of Nursing Education, 48*(3), 132-140.

Bonem, E. M., Fedesco, H. N., & Zissimopoulos, A. N. (2020). What you do is less important than how you do it: The effects of learning environment on student outcomes. *Learning Environments Research, 23*(1), 27-44.

Boon S. T. G., & Lıau, W. L. A. (2023). Distance learners'emotional intelligence and perceptions of their situational barriers in learning English. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE), 24*(2), 120-144.

Boramy, S. (2010). Using directive and facilitative feedback to improve student writing: A case study of a higher education setting in Cambodia. *Language Education in Asia, 1*(1), 23-47.

Borova, T., Chekhratova, O., Marchuk, A., Pohorielova, T., & Zakharova, A. (2021). Fostering students' responsibility and learner autonomy by using google educational tools. *Revista Românească Pentru, 13*(3), 73-94.

Bowering, E. R., Mills, J., & Merritt, A. (2017). Learning how to learn: A student success course for at risk students. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 8*(3), 1-14.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R., Rawlinson, S., & Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: The student perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education, 31*(2), 299-317.

Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü.* [Doktora tezi], Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Bölükbaş, F., & Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *HAYEF Journal of Education, 6*(2), 27-43.

Bratchuk, H., & Smith, P. (2023). Overcoming of communication barriers in the classroom. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods, 1*(1), 18-37.

Brett, A., Smith, M., Price, E., & Huitt, W. (2003). Overview of the affective domain. *Educational Psychology Interactive*, 1, 1-21.

Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, *10*(2), 14-21.

Brown, A. L., & Kane, M. J. (1988). Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example. *Cognitive Psychology*, *20*(4), 493-523.

Brown, J. D. (2000). What is construct validity? *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 4*(2), 8-12.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.

Bruner, F. R. (2000). *Repetition is the first principle of all learning*. https://www.researchgate.net/publication adresinden 8.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Buchanan, T., & Smith, J. L. (1999). Using the internet for psychological research: Personality testing on the world wide web. *British Journal of Psychology*, *90*(1), 125-144.

Bulut, L., Oluk, N. T., & Ekmekci, G. (2021). Kimya öğretmen adaylarının çözeltilerin sınıflandırılması ve çözünme konularındaki kavram yanılgılarının kavram haritaları ile belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(3), 1359-1407.

Burton, K., & Platts, B. N. (2011). *Building self-confidence for dummies*. England: John Wiley & Sons, Ltd.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1998). The relation between learning styles, the big five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, *26*(1), 129-140.

Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 3-14.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimlerde istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Byrnes, J. P. (2006). Cognitive development during adolescence. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 227-246). USA: Blackwell Publishing Ltd.

Cabanac, M. (2002). What is emotion? *Behavioural Processes*, *60*(2), 69-83.

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *33*(3), 1051-1095.

Campbell, D. T. (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin, 54*(4), 297-312.

Campbell, D. R. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. New York: Rand McNally.

Canpolat, M., Kuzu, S., Yıldırım, B., & Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research,* 60,163-180.

Carpenter, J. P., & Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, *7*(2), 38-55.

Carr, N. S. (2013). Increasing the effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, *23*(1), 169-182.

Cattell, H. E. (1993). The structure of phenotypic personality traits: Comment. *American Psychologist, 48*(12), 1302–1303.

Cesur, K., & Ertaş, A. (2013). Who is more responsible? Preparatory class students' perceptions of responsibility. *ELT Research Journal*, *2*(2), 70-81.

Ceylan, Ö., & Topsakal, Ü. U. (2023). Probleme dayalı farklılaştırılmış fen öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin iş birlikli çalışma becerilerine ve problem

çözme becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *24*(1), 117-136.

Chadha, N. K. (2009). *Applied psychometry*. India: SAGE Publications.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *1*(1), 14-26.

Chew, S. L., & Cerbin, W. J. (2021). The cognitive challenges of effective teaching. *The Journal of Economic Education, 52*(1), 17-40.

Chıpana, B. R. (2018). *The influence of library resources utilization on secondary school students academic performance in Tanzania: A case study of public secondary schools in Dodoma municipality.* [Master Thesis], University of Tanzania.

Choi, B. (2021). I'm afraid of not succeeding in learning: Introducing an instrument to measure higher education students' fear of failure in learning. *Studies in Higher Education, 46*(11), 2107-2121.

Chorrojprasert, L. (2020). Learner readiness-why and how should they be ready? *Learn Journal Language Education and Acquisition Research Network, 13*(1), 268-274.

Chu, K. K., Li, M. C., & Hsia, Y. T. (2007). Not afraid to ask. *In 7th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies,* (pp. 600-604). Taiwan: IEE Computer Society.

Chukwunyerem, A. J. (2022). Teachers' effective strategies for enhancing in class participation among passive learners in secondary schools. *Global Journal of Human-Social Science: Linguistics & Education, 22*(1), 63-67.

Chung, L. Y., & Chang, R. C. (2017). The effect of gender on motivation and student achievement in digital game-based learning: A case study of a contented-based classroom. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(6), 2309-2327.

Clarkson, P. (1999). *Aşil sendromu* (çev. S. Kunt). Ankara: HYB Yayıncılık.

Clement, L. (2016). External and internal barriers to studying can affect student success and retention in a diverse classroom. *Journal of Microbiology & Biology Education, 17*(3), 351-359.

Coffman, S. J. (2003). Ten strategies for getting students to take responsibility for their learning. *College Teaching*, *51*(1), 2-4.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73-100.

Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest, 53*(2), 165–183.

Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building share responsibility for student learning*. https://www.foshaylc.org/ adresinden 07.15.2023 tarihinde erişilmiştir.

Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 464-487.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, *76*(1), 1-62.

Cornford, I. R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, *21*(4), 357-368.

Costa, V. B. (1995). When science is "another world": Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education, 79*(3), 313-333.

Costello, D. M., Swendsen, J., Rose, J. S., & Dierker, L. C. (2008). Risk and protective factors associated with trajectories of depressed mood from adolescence to early adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(2), 173–183.

Cousineau, D., & Chartier, S. (2010). Outliers detection and treatment: A review. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 58-67.

Cowan, N., Morey, C. C., Chen, Z., Gilchrist, A. L., & Saults, J. S. (2008). Theory and measurement of working memory capacity limits. *Psychology of Learning and Motivation*, 49, 49-104.

Cowden, P. (2010). Communication and conflict: Anxiety and learning. *Research in Higher Education Journal*, 1, 1-9.

Cox, R. D. (2011). *The college fear factor: How Students and professors misunderstand one another*. London: Harvard University Press.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Crick, R. D. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal, 18*(2), 135-153.

Crick, R. D., Stringher, C., & Ren, K. (2014). *Learning to learn*. Newyork: Routledge.

Cronbach, J. L., & Meehl, P. E. (1951). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, *52*(4), 281-302.

Csapó [a,] B. (2007) Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, *18*(2), 195-210.

Cutcliffe, J. R., & Cassedy, P. (1999). The development of empathy in students on a short, skills based counselling course: A pilot study. *Nurse Education Today*, *19*(3), 250-257.

Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2005). Dramada beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 103-113.

Çaparoğlu, F. (2015). *Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi.* [Yüksek lisans tezi], Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Çapraz, R. (2022). *7.sınıf sosyal bilgiler dersinde 5N1K yöntemi ile ders sonlandırmanın öğrencinin akademik başarısı ve kalıcılığına etkisi*. [Yüksek lisans tezi], Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Çatal, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin görüş ve yeterlikleri.* [Yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çatalbaş, A., & Semerci, Ç. (2016). Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 399-412.

Çeçen, R. A. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(9), 164-170.

Çelik, D. (2016). *11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki.* [Yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 65-84.

Çelikkaya, T. (2014). Tanılayıcı dallanmış ağaç. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çerçi, A. (2005). *Türkçe öğretiminde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetin, B., İlhan, M., & Şahin, M. G. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, F. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi: Sakarya üniversitesi örneği.* [Yüksek lisans tezi], Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çığrık, E., & Özkan, M. (2016). Bilim Merkezi'nde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 279-301.

Çıvgın, H., & Gündağ, M. (2020). Aşil sendromu (Gizli başarısızlık korkusu) ve iş tatmini üzerine kavramsal bir inceleme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies,* 4, 179-190.

Çiftçi, C., & Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences, 11*(2), 155-175.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dai, P. (2024). *The influence of teacher-student relationship on students' learning.* Proceedings of the 2nd International Conference on Social Psychology and Humanity Studies. www.researchgate.net/publication adresinden 18.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *7*(14), 75-99.

D'Andrade, R. G. (2003). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dangol, R., & Shrestha, M. (2019). Learning readiness and educational achievement among school students. *The International Journal of Indian Psychology*, *7*(2), 467-476.

Dansereau, D. F. (2014). Thinking and learning skills. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Learning Strategy Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Davis, B., & Sumara, D. (2007). Complexity science and education: Reconceptualizing the teacher's role in learning. *Interchange*, 38, 53-67.

Deak, A. (2011). Brain and emotion: Cognitive neuroscience of emotions. *Review of Psychology*, *18*(2), 71-80.

De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is Learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20, 631-642.

Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dementiy, L. I., & Grogoleva, O. Y. (2016). The structure of responsibility of preschool and primary school age children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 372-376.

Demir, M. H. & Gümüşoğlu, G. (1988). *Yönetsel karar verme*. İstanbul: Mess Yayınları.

Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. [Doktora tezi], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demiray Özden, A. (2019). *Hizmetkar liderlik davranışının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi ve aracı faktörlerin rolü: Bankacılık sektörü üzerinde bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi], İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 177-193.

Denham, S. A. (1998). *Emotional devolopment in young children.* London: A Division of Guilford Publication.

Dennett, D. C. (1995). *Descartes' error* emotion reason and the human brain. New York: Avon Book.

Derin, S. (2021). *Madde ve endüstri ünitesinde gerçekleştirilen ters yüz edilmiş sınıf modelinin 8. sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dettmer, P. (2005). New Blooms in established fields: Four domains of learning and doing. *Roeper Review*, *28*(2), 70-78.

DeVellis, R. F. (2012). *Scale development. Theory and applications*. California: Sage Publications.

Devlin, M. (2002). Taking responsibility isn't everything: A case for developing tertiary students' conceptions of learning. *Teaching in Higher Education 7*(2), 125-138.

De Winter, J. C., & Dodou, D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics, 39*(4), 695-710.

Diyantari, D., & Irawaty, I. (2017). Preparing students to become responsible citizens. *Jurnal Ilmiah Mimbar Demokrasi*, *17*(1), 39-49.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3*(6), 6-20.

Doğan, C. (2008). Arapça öğrenmeyi öğrenmek ya da iyi bir Arapça öğrencisi olmak. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *19*(19), 103-123.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 21-36.

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.

Dominic, R. (2010). Learning to learn. *Adults Learning*, *21*(6), 19-25.

Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, *17*(2), 99-107.

Doyle, T. (2023). *Helping students learn in a learner-centered environment: A guide to facilitating learning in higher education*. Virginia: Stylus Publishing.

Dökmen, Ü. (2013). *Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek, uzlaşmak.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Dönmez, A. (2017). *Oyun destekli öğretim ortamı ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin sayı örüntülerindeki üstbilişsel farkındalıklarını ve üstbilişsel strateji kullanma becerilerini nasıl etkiler?* [Yüksek lisans tezi], Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Dönmezoğulları C. (2020). *Kariyer yapılandırma kuramına dayalı psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı ve güçlü yönler öz yeterlik düzeylerine etkisi.* [Doktora tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Drăghicescu, L. M., Cristea, S., Petrescu, A. M., Gorghiu, G., & Gorghiu, L. M. (2015). The learning to learn competence-guarantor of personal development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2487-2493.

Dror, I. E., Makany, T., & Kemp, J. (2011). Overcoming learning barriers through knowledge management. *Dyslexia, 17*(1), 38-47.

Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim.* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duncan, R. M. (1995) Piaget and Vygotsky revisited. Dialogue or asimilation? *Devolopmentel Review, 15*(4), 458-472.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.

Ebbinghaus, H. (2013). Memory: A contribution to experimental psychology. *Annals of Neurosciences*, *20*(4), 155.

Edwards, C. H. (1982). Responsibility in learning, *Peabody Journal of Education, 59*(3), 145-152.

Egana-delSol, P. (2023). The impacts of a high-school art-based program on academic achievements, creativity and creative behaviors. *NPJ Science of Learning*, *8*(1), 1-17.

Eiss, A. F., & Harbeck, M. B. (1969). *Behavioral objectives in the affective domain.* Washington: Nea Publications Sales.

Ekenna, M., & Mabawonku, I. (2013). Information retrieval skills and use of library electronic resources by university undergraduates in Nigeria. *Information and Knowledge Management*, *3*(9), 6-14.

Ekiz, D. (2014). *Eğitim programları ve öğretim.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler.* (6. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Elias, M. J., O'Brien, M. U., & Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership, 7*(4), 10-13.

Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum: Gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (çev. D. Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Elnour, A., & Bashir-Ali, K. (2003). Teaching muslim girls in American schools. *Social Education, 67*(1), 62-64.

Engeness, I. (2020). Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in Science & Technological Education, 38*(1), 42-62.

Enghoff, H. (2009). What is taxonomy? An overview with myriapodological examples. *Soil Organisms, 81*(3), 441-451.

Er, N. (2021). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik yetkinliklerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ercan, S., Girgin, S., & Atılboz, N. G. (2017). Öğrenme halkası modelinin 10. sınıf öğrencilerinin madde döngüleri konusunu öğrenmeleri üzerine etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 135-145.

Erikan, D. (2020). *Sanat eğitiminde görsel kültür kuramı ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Fan, Z., & Wang, X. (2021). Research on emotional barriers in college students'safety management. *Psychiatria Danubina, 33*(8), 340-342.

Fang, Y. N., & Cao, Q. (2022). Effect of mother's educational level on depression in children and adolescents. *In 2022 5th International Conference on Humanities Education and Social Sciences,* (pp. 709-717). Atlantis Press.

Fatkhurrokhman, M., Leksono, S. M., Ramdan, S. D., & Rahman, I. N. (2018). Learning strategies of productive lesson at vocational high school in Serang city. *Jurnal Pendidikan Vokasi, 8*(2), 163-172.

Feltz, D. L. (2007). Self-confidence and sports performance. *Exercise and Sport Science Reviews, 33*(41), 50-66.

Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si* (çev. O. Akınhay,). Sistem Yayıncılık: İstanbul.

Fenske, M. J., & Raymond, J. E. (2006). Affective influences of selective attention. *Current Directions in Psychological Science, 15*(6), 312-316.

Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D., & Hoffmann, D. B. (1985). Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment. *Special Services in the Schools, 3*(1), 49-82.

Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Journal of Qualitative Research in Education, 2*(1), 65-86.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications Ltd.

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies, 10*(4), 16-37.

Fincham, F. D., Hokoda, A., & Sanders J. R. (1989). Learned helplessness, test anxiety and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child development, 60*(1), 138-145.

Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity* (first ed.). New York: Cambridge University Press.

Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An educational approach.* New York: Kluwer Academic Publishers.

Fisher, R. A. (1937). *The design on experiments*. Edinburgh: Oliver and Boyd Ltd.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34(*10), 906–911.

Flavell, J. H. (1982). On cognitive development. *Child Development*, 53, 1-10.

Fletcher, J. M., & Wolfe, B. (2016). The importance of family income in the formation and evolution of non-cognitive skills in childhood. *Economics of Education Review*, 54, 143-154.

Fosu, F. F., & Poku, K. (2014). Exploring the factors that influence students' choice of higher education in Ghana. *European Journal of Business and Management*, *6*(28), 209-220.

Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.

Frunză, V., & Petre, C. (2015). Obstacles in learning's differentiation and individualization on primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 573-579.

Fuentes, A. G., & Casinillo, L. (2024). Assessing the effect of the gradual release of responsibility (GRR) model in teaching science. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning, 14*(1), 15–24.

Furr, M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. India: SAGE Publications.

Gafoor, A., & Sarabı, M. K. (2017). Significance of affective factors in Mathematics learning of low-achievers an analysis of barriers in high school Mathematics achievement from Kerala. *Journal of Indian Education, 43*(1), 25-38.

Galmiche, D. (2018). The role of shame in language learning. *Journal of Languages, Texts and Society*, 2, 99-129.

Gangmei, D. P., & Kumar, S. (2024). Assessing the impact of collaborative learning strategies on pre-service teachers' teamwork, communication, and metacognitive abilities: A mixed-methods study. *Educational Administration: Theory and Practice*, *30*(5), 7655-7665.

Ganis Amurdawati, S., Pambudi, D. I., & Wantini, M. H. (2020). Analysis on students' learning readiness in junior high schools of Pangkalpinang, Bangka Belitung. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(9), 3807-3813.

Garip, S. & Göçer, A. (2023). Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında konuşma becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1249-1268.

Gasco, J., Villarroel, J. D., & Goñi, A. (2014). Differences in the use of learning strategies in mathematics in 8th and 9th grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1040-1043.

Gayef, A., Tapan, B., & Sur, H. (2017). Relationship between time management skills and academic achievement of the students in vocational school of health services. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, *20*(2), 219-246.

Gelder, T. V. (1995). What might cognition be, if not computation? *The Journal of Philosophy, 92*(7), 345–381.

Gentry, J. W. (1990). *What is experiential learning. Guide to business gaming and experiential learning*. USA: Nichols/GP Pub.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. London: Routledge.

Gever, B. (1970). Failure and learning disability. *The Reading Teacher*, 23, 311-317.

Gıck, M. L., & Holyoak, K. J. (1987). Transfer of learning: Contemporary research and applications, In S. M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.), *The Cognitive Basis of Knowledge Transfer* (pp. 9-46), California: Academic Press.

Gilbert, D. T., Driver-Linn, E., & Wilson, T. D. (2002). *The trouble with vronsky: Impact bias in the forecasting of future affective states.* New York: The Guilford Press.

Gimena, G., & Villanueva, M. L. (2022). The effect of shadowing technique to college students' listening and speaking skill. *A Multidisciplinary Journal*, *6*(4), 356-364.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (6.Baskı), (çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gobena, G. A. (2018). Family socio-economic status effect on students' academic achievement at college of education and behavioral sciences, Haramaya University, Eastern Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, *7*(3), 207-222.

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, *24*(6), 49-50.

Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bloomsburry.

Goni, U., Ali, H. K., & Bularafa, M. W. (2015). Gender difference in students' academic performance in colleges of education in Borno state, Nigeria: Implications for counselling. *Journal of Education and Practice, 6*(32), 107-114.

Goswami, U. (2014). *Cognition in children*. London: Psychology Press.

Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, *24*(1), 79-132.

Gökalp, A., Uluçınar, U., Değirmenci, N., & Yüksel, K. (2021). Öz denetim ile sorumluluk arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 715-726.

Gömleksiz, M. N., Kılınç, H. H., & Cüro, E. (2011). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmeye etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 119-141.

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, *7*(1), 1-19.

Grant, M. M. (2011). Learning, beliefs, and products: Students' perspectives with project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 5*(2), 37-69.

Greany, T., & Rodd, J. (2003). *Creating a learning to learn school*. Bodmin: Published by Network Educational Press Ltd.

Gretton, J. D., & Wegener, D, T. (2016). Attitude formation and change. In H. L. Miller (Eds.), *The SAGE encyclopedia of theory in psychology* (pp. 54). Sage Publication.

Grieves, J., McMillan, J., & Wilding, P. (2006). Barriers to learning: Conflicts that occur between and within organisational systems. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, *3*(1), 86-103.

Griffiths, P. E., & Scarantino, A. (2005). Situated cognition. In P. Robbin & M. Aydede (Eds.), *Emotions in the wild: The situated perspective on emotion* (pp. 1-29). England: Cambridge University Press.

Gross, D. M., & Preston, S. D. (2020). Darwin and the situation of emotion research. *Emotion Review*, *12*(3), 179-190.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271-299.

Gutierrez, D., Horton, C., & Murray, C. (2020). The effect of shame and guilt on students writing habits. *UC Riverside Undergraduate Research Journal*, *14*(1), 41-47.

Gutierrez, M. C. V., Méndez, M. R. P., Centeno, B. Z., & Osorio, L. B. (2018). The styles visual, auditory, kinesthetic and competences in the classroom. *International Journal of Recent Scientific Research, 9(6),* 27679-27682.

Güler, N., İlhan, M., & Taşdelen Teker, G. (2018). İkili karşılaştırmalarla ölçekleme yöntemi ile rasch analizinden elde edilen ölçek değerlerinin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 31-48.

Gümüşsoy, Y. (2021). Gençlik profili ile gelecek beklentilerinin incelenmesi üzerine bir araştırma: Aksaray ili örneği. *International Journal of Arts and Social Studies, 4*(6), 139-156.

Güneri, B. (2018). *Çapraz akran öğretimi modelinin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi.* [Doktora tezi], Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Güneş, G., & Asan, A. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 105-121.

Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği).* [Yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gündüz, M. (2018). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaptıkları projelerin "sorumluluk" duygusuna katkısı hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(68), 1374-1385.

Güngör, İ. (2006). *Öğrenmeyi öğrenme eğitiminin lise birinci sınıf öğrencilerinin matematik ile Türk dili ve edebiyatı dersleri sınav başarısına etkisi (Kayseri ili örneği).* [Yüksek lisans tezi], Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Gürlen, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 221-232.

Gürlen, E., Cihan, T., & Doğan, N. (2019). Emotional and motivational barriers to effective learning of students. *Journal of Education and Future, 16*(1), 1-15.

Güven, M. (2004). *Ögrenme stilleri ile ögrenme stratejileri arasındaki ilişki.* [Doktora tezi], Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. [Doktora tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güzel, E. B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak ve iletişim kurarak öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 135-149.

Habók, A. (2015). Learning to learn in years 1 and 2 of Hungarian primary schools. *Education, 43*(2), 153-163.

Hadi, N. U., Abdullah, N., & Sentosa, I. (2016). An easy approach to exploratory factor analysis: Marketing perspective. *Journal of Educational and Social Research, 6*(1), 215-223.

Hadiyati, M. A., & Astuti, B. (2023). Student careers: What factors influence career choice? *Journal of Education Research and Evaluation, 7*(4), 609-614.

Hafida, S. H. N., Prayitno, H. J., Machromah, I. U., Kusuma, N. T., & Fatchurahman, M. (2021). Determinant factors of responsibilities and its impact on mathematics learning outcome of junior high school students. *In Journal of Physics: Conference Series.* IOP Publishing.

Hagger, H., Burn, K., Mutton, T., & Brindley, S. (2008). Practice makes perfect? Learning to learn as a teacher. *Oxford Review of Education, 34*(2), 159-178.

Hakkari, F. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(2), 650-661.

Hamamcı, Z., Bacanlı, F. & Doğan, H. (2013). İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(44), 284-289.

Hamza, K. M., & Wickman, P. O. (2008). Describing and analyzing learning in action: An empirical study of the importance of misconceptions in learning science. *Science Education*, *92*(1), 141-164.

Harahap, D. A., Amanah, D., Gunarto, M., & Purwanto, P. (2023). The importance factors that students consider in choosing a university. *Migration Letters*, *20*(1), 341-356.

Harir, H., Karwan, D. H., Haenilah, E. Y., Riswanti, R., & Superman, U. (2021). Motivation and learning strategies: Student motivation affects student learning strategies. *European Journal of Educational Research, 10*(1), 40-49.

Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. *Assessment and Learning, 10*(2), 61-80.

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. England: Oxford University Press.

Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, *80*(5), 509-534.

Hartley, M. A. (2023). Overcoming barriers to student wellbeing in the classroom: Utilizing universal design for learning principles in lesson planning, content, and delivery. *Journal of Multilingual Pedagogy and Practice,* 3, 96-106.

Haryono, H. E., & Aini, K. N. (2021). Diagnosis misconceptions of junior high school in Lamongan on the heat concept using the three-tier test. In *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing.

Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. New York: Academic Press.

Hassandra, M., & Goudas, M. (2010). An evaluation of a physical education program for the development of students' responsibility. *Hellenic Journal of Psychology*, *7*(3), 275-297.

Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi], Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Helker, K., & Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the school context-development and validation of a heuristic framework. *Frontline Learning Research, 2*(3), 115-139.

Hendrickson, A. E., & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology, 17*(1), 65-70.

Heng, H. E., Lan, C. C., Kosnandi, S. N. B., & Abidin, N. S. B. Z. (2024). Factors of increasing students' motivation in educational settings: A review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 14*(1), 2964-2974.

Herrmann, D. J., Yoder, C. Y., Gruneberg, M., & Payne, D. G. (2023). *Applied cognitive psychology: A textbook* (first ed.). New York: Psychology Press.

Higbee, J. L., & Thomas, P. V. (1999). Affective and cognitive factors related to mathematics achievement. *Journal of Developmental Education, 23*(1), 1-8.

Higgins, S. (2009). *Learning to learn*. http//www.cloudfront.net adresinden 27.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.

Hogan, K., & Thomas, D. (2001). Cognitive comparisons of students' systems modeling in ecology. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 319-345.

Holsen, I., Kraft, P., & Vittersø, J. (2000). Stability in depressed mood in adolescence: Results from a 6-year longitudinal panel study. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(1), 61-78.

Hong, E., Wan, M., & Peng, Y. (2011). Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 280-308.

Horvat, M., & Tement, S. (2020). Self-reported cognitive difficulties and cognitive functioning in relation to emotional exhaustion: Evidence from two studies. *Stress and Health, 36*(3), 350-364.

Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* İtaly: European Commission JRC.

Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research, 2*(2), 45-52.

Hurlock, E. B. (1972). *Child development* (fifth ed.). New York: The Murray Printing Company and Bound by Rand McNally & Company.

Hurst, B., Wallace, R. R., & Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *A Journal of Literacy and Language Arts, 52*(4), 375-398.

Hyypiä, M., Sointu, E., Hirsto, L., & Valtonen, T. (2019). Key components of learning environments in creating a positive flipped classroom course experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(13), 61-86.

Ifijeh, B. A., & Ifijeh, G. (2018). Utilization of academic library resources for research productivity among lecturers in private universities in South-South Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 2071, 1-23.

Indarsari, M. S., & Utomo, A. C. (2022). The use repetition and feedback methods in supporting the learning of slow learners children. *In 7th Progressive and Fun Education International Conference,* Indonesia: Atlantis Press.

Irons, D. (2024). The primary emotions. *The Philosophical Review, 6*(6), 626-645.

Işık, Ş., & Ozan, C. (2023). Ortaokul öğrencilerinin ev ödevi yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(2), 287-313.

İdris, K. (2018). Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin (ABİBÇÖ) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 1082-1098.

İlter, İ. (2019). Akademik motivasyonsuzluk ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52*(1), 192-224.

Jahanshad, N., & Thompson, P. M. (2017). Multimodal neuroimaging of male and female brain structure in health and disease across the life span. *Journal of Neuroscience Research*, *95*(1-2), 371-379.

Jalaluddin, M., Silaban, P. J., Sari, S. M., & Setiawan, D. (2020). The effect of emotional intelligence on the results of learning mathematics in students elementary school. *Advances in Math. Sci Journal*, *9*(12), 10577–10582.

James, W. (1885). On the function of cognition. *Mind*, *10*(37), 27-44.

James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover.

Jamil, M., Tariq, R. H., & Jamil, S. (2013). Library resources: Utilization by teachers and students. *Bulletin of Education and Research*, *35*(2), 19-35.

Jansma, P. (1999). *Psychomotor domain training and serious disabilities* (fifth ed.). New York: University Press of America.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., Gallego-Picó, A., & Bravo, J. C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *Journal of Technology and Science Education*, *9*(2), 217-227.

Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. California: Corwin Press.

Jibril, A. (2018). Observational research in the social sciences: A neglected qualitative research technique. *Sokoto Journal of the Social Sciences, 8*(3), 231-240.

Joel, D. (2011). Male or female. *Integrative Neuroscience*, 5, 1-5.

Johnson, E. (2021). *Face validity*. http//www.link.springer.com adresinden 12.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Johnston, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective attention. *Annual Review of Psychology*, *37*(1), 43-75.

Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of under achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *4*(2), 200-206.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, *27*(1), 3-11.

Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, *17*(1), 67-77.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science &Technology*, *7*(4), 396-403.

Joshi, I., & Kaul, S. (2018). Adolescents well-being and family structure. *The International Journal of Indian Psychology, 6*(2), 21-27.

Juniati, D., & Budayasa, I. K. (2022). The influence of cognitive and affective factors on the performance of prospective mathematics teachers. *European Journal of Educational Research*, *11*(3), 1379-1391.

Kabakçı, Ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara dayalı psikolojik danışma ve değerler eğitimine yeni bir yaklaşım. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *6*(45), 25-40.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living.* New York: Delta.

Kaçar, T., & Çakmak, Z. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sorgulamaya dayalı öğretimin öğrencilerin ders başarısına, eleştirel düşünme becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(76), 1651-1672.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. (8. Baskı). İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kang, H. (2013). The prevention and handling of the missing data. *Korean Journal of Anesthesiology*, *64*(5), 402-406.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. [Doktora tezi], Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karagöl, İ., & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan taksonomileri. *Anadolu University Journal of Education Faculty, 6*(2), 217-240.

Karagöz, Y., & Köstereliođlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Sanem Matbaacılık.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 62-80.

Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisiting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on ınterpretation of controversial ıssues. *Journal of Educational Psychology*, *88*(2), 260.

Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 54-60.

Karıukı, O. V. (2014). *Influence of students' participation in school management on academic performance in public secondary schools in Kadıbo division, Kısumu county, Kenya.* [Master Thesis], Project Planning and Management of the University of Nairobi, Kenya.

Kass, E. (2012). *Don't be afraid of fear: Development of a personal and professional sense of self efficacy*. Israel: Mofet Institute.

Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği.* [Doktora tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, M. (2001). *Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliğinin etkisi.* [Yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kayman, F., & Kaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için yaptıkları ders dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-16.

Kazlauskienė, A., Gaučaitė, R., Cañabate, D., Colomer, J., & Bubnys, R. (2021). Sustainable development of students' assumed responsibility for their own learning during participatory action research. *Sustainability*, *13*(18), 1-24.

Keltner, D., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1995). Facial expressions of emotion and psychopathology in adolescent boys. *Journal of Abnormal Psychology*, *104*(4), 644-652.

Kemankaşlı, N., & Gür, H. (2016). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal ve psikomotor becerileri ile psikolojik ve bilişsel özelliklerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 78-88.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 965-985.

Kesici, S. (2021). *Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme*. [Yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Khairunnisa, P., Hardjo, S., & Parinduri, M. A. (2023). The connection between student learning independence, responsibility and discipline in an-nizam private high school in Medan. *Palapa, 11*(1), 365-380.

Khan, I. A. (2011). An analysis of learning barriers: The Saudi Arabian context. *International Education Studies, 4*(1), 242-247.

Khan, Z. A., Adnan, J., & Raza, S. A. (2023). *Cognitive learning theory and development: Higher education case study*. https://www.intechopen.com/ adresinden 29.06.2024 tarihinde erişilmiştir.

Kılıç, C., & Tonga, Z. (2022). Deneysel araştırmalarda iç geçerlik: psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(3), 2631-2661.

Kılıçman, İ., Çınar Balcı, R. Ç., Cöhce, A. A., Çöpür, H., Güzel, E., & Özdemir, B. (2022). Liselerde öğrenim gören öğrencilerin gelecek beklentilerinin yaşam doyumu üzerindeki etkileri. *Anatolia Social Research Journal, 1*(1), 91-105.

Kibga, E., Gakuba, E., & Sentongo, J. (2021). Developing students' curiosity through chemistry hands-on activities: A case of selected community secondary schools in Dar es Salaam, Tanzania. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17*(5), 2-17.

Kintu, M. J., Zhu, C., & Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: The relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(7), 1-20.

Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (2011). Depressive symptoms during adolescence: Do learning difficulties matter? *International Journal of Behavioral Development*, *35*(4), 298-306.

Klein, W., Graesch, A. P., & Izquierdo, C. (2009). Children and chores: A mixed-methods study of children's household work in Los Angeles families. *Anthropology of Work Review*, *30*(3), 98-109.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* New York: Routledge.

Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): Introduction to psychometric design*. London: Routledge.

Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması.* (çev. S. Şen). Ankara: Nobel.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.

Kluever, R. C., & Green, K. E. (1998). The responsibility scale: A research note on dissertation completion. *Educational and Psychological Measurement*, *58*(3), 520-531.

Kocaöz, H. T. (2019). *Sokrat semineri tekniği ile öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlenmesi.* https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net adresinden 12.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Kohonen, V. (2007). Learning to learn through reflection-an experiential learning perspective. https://citeseerx.ist.psu.edu adresinden 29.05.2024 tarihinde erişilmiştir.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21), 1-21.

Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü.* [Yüksek lisans tezi], Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Korucuk, M. (2019). Öğrenme ve biliş bağıntısı. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, *6*(33), 417-426.

Kösterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2), 672-681.

Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *6*(3), 199-222.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, *41*(4), 212-218.

Krüger, D., & Nel, N. (2005). Addressing barriers to learning, A South African perspective. In E. Landsberg (Eds.), *Intellectual impairment* (380-390). South Africa: Van Schaik Publishers.

Kulaksızoğlu, A. (2012). *Ergenlik Psikolojisi.* (14. Baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kulkarni, S., Afshan, N., & Motwani, J. (2018). The impact of faculty member's communication behaviours on student satisfaction: The role of cognitive and affective learning and student's motivation. *International Journal of Productivity and Quality Management*, *25*(4), 444-458.

Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of History School*, 60, 2790-2814.

Kuo, Y. K., Batool, S., Tahir, T., & Yu, J. (2024). Exploring the impact of emotionalized learning experiences on the affective domain: A comprehensive analysis. *Heliyon*, 10(1), 1-15.

Kurniawan, E. D. (2021). Product-based learning to improve entrepreneurial spirit of students. *In 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference* (pp. 712-717). Atlantis Press.

Kurt, Ş. K. (2021). Duyguların tarihsel serüveni ve tarihte duygular. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(40), 2821-2852.

Kuş, C., & Keskin, İ. (2008). Levene ve Bartlett testleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, *22*(44), 78-83.

Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *12*(27), 307-322.

Kutlu, A., & Bedel, A. (2021). Effect of career days on high school students' irrational beliefs about career choice and on decision making skills about career. *Participatory Educational Research, 8*(4), 454-467.

Kuzu, S., Balaman, F. & Canpolat, M. (2014). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 257-264.

Lang, P. (1998). *Towards an understanding of affective education in a European context, affective education: A comparative view*. New York: Continum International Publishing.

Lapuz, A. M. E., & Fulgencio, M. N. (2020). Improving the critical thinking skills of secondary school students using problem-based learning. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research, 4*(1), 1-7.

Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. London: Routledge.

Lavatelli, C. S. (1977). Topics in cognitive development. In M. H. Appel & L. S. Goldberg (Eds.). *Environment, experience and equilibration* (pp. 128-130). New York: Plenum Press.

Law, M. P., & Finnigan, J. K. (2021). Letting your students fail: Overcoming failure experiences in undergraduate work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *22*(3), 357-368.

Lazareva, L. P., & Zavodevkina, N. V. (2016). Personal and professional responsibilities of students: Psychological and pedagogical factors of real opportunities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *11*(5), 1351-1358.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, *37*(9), 1019-1024.

Lean, D. S., & Colucci, V. A. (2010). *Barriers to learning: The case for integrated mental health services in schools*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon and Schuster.

LeDoux, J. E. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, *270*(6), 50-57.

Lee, C. K. (2010). An overview of language learning strategies. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 7, 132-152.

Lee, J., & Lee, H. (2024). Flipped learning-based discussion based learning strategy to improve academic resilience of international students. *Educational Administration: Theory and Practice*, *30*(4), 6155-6165.

Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(2), 249-271.

Lehman, B., D'Mello, S., & Person, N. (2008). *All alone with your emotions: An analysis of student emotions during effortful problem solving activities*. In Workshop on Emotional and Cognitive issues in ITS at the Ninth International Conference on Intelligent Tutoring Systems.

Lektorski, V. A. (2016). *Özne, nesne, biliş* (çev. Ş. Alpagut). İstanbul: Yordam Kitap.

Lemos, G. C., Almeida, L. S., & Colom, R. (2011). Intelligence of adolescents is related to their parents' educational level but not to family income. *Personality and Individual Differences*, *50*(7), 1062-1067.

Lenz, B. K., & Scanlon, D. (1998). Smarter teaching: Developing accommodations to reduce cognitive barriers to learning for individuals with learning disabilities. *Perspectives*, *24*(3), 16-19.

Letina, A. (2020). Development of students' learning to learn competence in primary science. *Education Sciences*, *10*(11), 1-14.

Leung, A. S. M., & McGrath, S. (2010). An effective learning model to support people development: The emerging approach of the hong kong ınstitute for vocational education. *International Education Studies*, *3*(4), 94-106.

Levın, J. R. (1988). Elaboration-based learning strategies: Powerful theory aplication. *Contemporary Educational Psychology*, *13*(3), 191-205.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, *17*(3), 307-319.

Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, *5*(1), 1-21.

Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage

Lone, R. A. (2021). Self-confidence among students and its impact on their academic performance: A systematic review. *International Journal of Creative Research Thoughts*, *9*(2), 560-564.

López, Y. C., & Vivas Urías, M. D. (2020). *Using effective learning strategies for learning to learn: A teaching and learning proposal.* 12th Internatioanal Conference on Education and New Learning Technologies. https://www.researchgate.net/ adresinde 22.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

Lucy M. M. (2013). *Relationship between mothers' demographic characteristics and their involvement in pre-primary school children's homework in Nairobi city county*, Kenya. Master Thesis, Department of Early Childhood, Kenyatta University, Kenya.

Lundberg, S. (2017). *Father absence and the educational gender gap*. https://docs.iza.org/dp10814.pdf adresinden 13.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Lynch, D. R., Russell, J. S., Evans, J. C., & Sutterer, K. G. (2009). Beyond the cognitive: The affective domain, values and the achievement of the vision. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, *135*(1), 47-56.

Macaulay, C., & Cree, V. E. (1999). Transfer of learning: Concept and process. *Social Work Education: The International Journal, 18*(2), 183-194.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 503-519.

Mahdıpour, N., & Sadeghı, B. (2015). Evaluating ILI advanced series through Bloom's revised taxonomy. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, *36*(3), 2247-2260.

Mahmud, M. (2015). Questioning powers of the students in the class. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(1), 111-116.

Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review, 123*(4), 349–367.

Mangaroska, K., Sharma, K., Gašević, D., & Giannakos, M. (2022). Exploring students' cognitive and affective states during problem solving through multimodal data: Lessons learned from a programming activity. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(1), 40-59.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal, 79*(3), 372-386.

Manurung, L. (2019). Use of non directive method improve student learning activities and result in class Vii smpn I Cilengsi Bogor. *International Journal of Education, Information Technology, and Others, 2*(2), 44-49.

Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Chen, M. Y. (2019). Applying the personal and social responsibility model-based program: Differences according to gender between basic psychological needs, motivation, life satisfaction and intention to be physically active. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(13), 2-11.

Márquez, J., Lazcano, L., Bada, C., & Arroyo-Barrigüete, J. L. (2023). Class participation and feedback as enablers of student academic performance. *Sage Open, 13*(2), 1-21.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist, 38*(1), 31-38.

Masui, C., & De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 351-372.

Mathewson, R. H. (1954). The general guidance counselor. *The Personnel and Guidance Journal, 32*(9), 544-547.

Mattley, C. (2002). The temporality of emotion: Constructing past emotions. *Symbolic Interaction, 25*(3), 363-378.

Mayer, R. E. (1988). *Learning strategies: An overview*. https://www.sci-hub.se/ adresinden 6.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 405–412.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı* (çev. M. Çevikbaş). Ankara: Nobel Yayıncılık.

McCabe, A., & O'Connor, U. (2014) Student-centred learning: The role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education, 19*(4), 350-359.

McConnell, D. A., & van Der Hoeven Kraft, K. J. (2011). Affective domain and student learning in the geosciences. *Journal of Geoscience Education, 59*(3), 106-110.

McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication, 38*(4), 426-435.

MEB (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı sınıf rehberlik programı (Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim/lise).* Ankara.

Memduhoğlu, H. B., Saylık, N., & Yayla, A. (2017). İlkokul öğrencilerinde eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yeni bir öğretim tekniği denemesi: Soru topları tekniği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(60), 145-160.

Mercan, B. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme becerileri ve bu becerilerin akademik başarılarını yordama düzeyi*. [Yüksek lisans tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Merrıam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (3. Baskı), (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.

Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf "yaşadığımız yer" ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 149-157.

Michael, J. (2002). Misconceptions-what students think they know. *Advances in Physiology Education, 26*(1), 1-65.

Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. London: Sage.

Miller, E. C., & Kass, E. (2023). *Self-efficacy and success: Narratives of adults with disabilities*. Switzerland: Springer Nature.

Milrod, D. (1972). Self-pity, self-comforting, and the superego. *The Psychoanalytic Study of the Child*, *27*(1), 505–528.

Ming-tak, H., & Wai-shing, L. (2008). *Classroom management*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Mobark, W. M. (2014). Effect of using cooperative learning strategy on graduate students' academic performance and gender difference. *Journal of Education and Practice*, *5*(11), 64-70.

Mok, Y. F., Fan, R. M. T., & Pang, N. S. K. (2007). Developmental patterns of school students' motivational-and cognitive-metacognitive competencies. *Educational Studies*, *33*(1), 81-98.

Monroe, A. (2008). Shame solutions: How shame impacts school-aged children and what teachers can do to help. *In The Educational Forum*, *73*(1), 58-66.

Montenegro, M., Clasing, P., Kelly, N., Gonzalez, C., Jara, M., Alarcón, R., Sandoval, A. D., & Saurina, E. (2016). Library resources and students' learning outcomes: Do all the resources have the same impact on learning? *The Journal of Academic Librarianship*, *42*(5), 551-556.

Morehead, K., Rhodes, M. G., & DeLozier, S. (2016). Instructor and student knowledge of study strategies. *Memory*, *24*(2), 257-271.

Moreno, A., & Martín, E. (2007) The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal, 18*(2), 175-193.

Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A., & Ferreira, M. E. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *30*(3), 1-20.

Moses, D. (2024). Career choice among students in public secondary school in Jere Local Government Area, Borno State. *International Journal of Social Sciences and Humanities, 11*(1), 47-68.

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education, 26*(1), 29-48.

Mupinga, D., & Caniglia, J. (2019). What middle school students know about careers and the influences surrounding their choices. *The Journal of Technology Studies*, *45*(1), 36-45.

Mülhim, M. A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği.* [Yüksek lisans tezi], Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Nadeem, T., Akhtar, N., & Ahmad, M. (2021). A study of the relationship between family income and literacy level. *Statistics Computing and Interdisciplinary Research, 3*(2), 59-69.

Naite, I. (2021). Impact of parental involvement on children's academic performance at crescent international school Bangkok, Thailand. *Earth and Environmental Science, 690*(1), 1-9.

Namlı Altıntaş, İ., & Karaaslan, H. (2019). Peer assessment and active learning experiences of social studies teacher candidates. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO), 9*(2), 319-345.

Nash, P., & Schlösser, A. (2015). Working with schools in identifying and overcoming emotional barriers to learning. *Educational Studies, 41*(1-2), 143-155.

Nasution, H. D., Sipahutar, H., & Gultom, T. (2019). Gender differences in learning style preferences among eleventh grade science major high school students. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 6*(11), 51-56.

Ndinisa, S. (2016). *Supporting learners who experience barriers to learning: A case study of a full-service school at Umlazi District*. [Master Thesis], Kwazulu Natal University.

Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology.* New York: Psychology Press.

Nemati, A. (2009). Memory vocabulary learning strategies and long-term retention. *International Journal of Vocational and Technical Education*, *1*(2), 14-24.

Neupane, D., & Gurung, S. K. (2021). Influence of parental socio-economic status on students' academic performance: Experience from Pokhara University, Nepal. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, *6*(2), 50-67.

Neupane, P. (2017). Barriers to education and school attainment-evidence from secondary schools in rural Nepal. *International Education Studies*, *10*(2), 68-83.

Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.

Niknam, M., Karimi, G. Z., & Amiri, F. (2023). Effectiveness of training to overcome the learned helplessness on academic procrastination and self-efficacy of adolescent girls. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, *4*(4), 71-80.

Nobis, P. P. A., Tronco, C. Q., Tampus, D. L. F., Beria, M. A., Villegas, A. D., & Oducado, R. M. F. (2021). *Online learning barriers among first-year undergraduatenursing students in a Philippine government-funded university (Paper presentation)* 1st International Research Conference on Science, Technology, Education, and Management, Sagay, Negros Occidental: Philippines.

Noushad P., Flavell, J. H., & Locke, J. (2008). *Cognitions about cognitions: The theory of metacognition.* https://eric.ed.gov/ adresinden 24. 07. 2023 tarihinde erişilmiştir.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. (first ed.), United Kingdom: Cambridge University Press.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them.* https://www.researchgate.net/ adresinden 16.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student

homework behaviors and academic achievement: Differences among elementary, junior high and high school students. *Metacognition and Learning*, 10, 375-406.

Nyland, R. L., & Sawarynski, K. E. (2017). Setting students up for success: A short interactive workshop designed to increase effective study habits. *MedEdPortal*, 13, 106-110.

Oakley, L. (2004). *Cognitive development* (first ed.). London: Routledge.

OASH (2018). *U.S. Department of health and human services, office of population affairs, adolescent development explained*. Washington: Government Printing Office.

Oba, F. J., & Lawrence, A. A. (2014). Effects of gender on students'attitude to physics ın secondary schools in Oyo state, Nigeria. *European Scientific Journal, 10*(7), 399-404.

Oberai, H., & Anand, I. M. (2018). Unconscious bias: Thinking without thinking. *Human Resource Management International Digest, 26*(6), 14-17.

Ocak, G., & Yamaç, A. (2011). Öğrenme stratejileri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 467-486.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003.* United States: OECD Publications.

Official Journal of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council*. https://eur-lex.europa.eu/ adresinden 15.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

Oginni, O. I., Akinola, A. S., Fadiji, A. E., & Amole, P. A. (2021). Effects of mastery learning strategy on secondary school students performance in mathematics. *European Journal of Education and Pedagogy, 2*(5), 59-63.

O'Keefe, P. A., Lee, H. Y., & Chen, P. (2021). Changing students' beliefs about learning can unveil their potential. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 8*(1), 84-91.

Olatunji, M. O. (2014). The affective domain of assessment in colleges and universities: Issues and implications. *International Journal of Progressive Education, 10*(1), 101-116.

Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018*). Program geliştirme.* (çev. K. Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.

Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları.* (çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Omar, N., Mohamad, M. M., Mukhtar, M. I., & Paimin, A. N. (2019). Influence of cognitive, affective, and conative elements in promoting engineering problem solving skills. *Journal of Technical Education and Training, 11*(2), 1-10.

Onuoha, J. C., Ifeanyi, L. U., & Yunisa, A. Y. (2020). *Availability and utilization of e-resources in university libraries for effective research output by undergraduates of social studies in South East Nigeria. Library philosophy and practice.* https://digitalcommons.unl.edu adresinden 16.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports, 109*(1), 259-284.

Ormell, C. P. (1974). Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research, 17*(1), 3-18.

Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 29, 994-1000.

Oya, O., & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31*(31), 123-143.

Owens, D. C. (2019). *Overcoming motivational barriers to understanding and accepting evolution through gameful learning. Evolution education re-considered: understanding what works.* https://www.researchgate.net/ 27.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Önal, İ., & Şenyurt Topçu, Ö. (2013). Eğitimi gerçekleştirmek: Öğretim programlarında okul kütüphanelerinin yeri. *Bilgi Dünyası, 14*(2), 306-328.

Öz, E., & Şen, H. Ş. (2021). The effect of self-regulated learning on students'lifelong learning and critical thinking tendencies. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(78), 934-960.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(33), 93-112.

Özbek, E. (2022). *Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma halkası tekniğinin dil öğrenme motivasyonuna etkisi.* [Yüksek lisans tezi], Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Özcan, E., Uslu, G., İbişoğlu, Ş. C., & Dinçer, E. N. (2018). Ergenlerde akran zorbalığının sosyal medyada üretimi ve yeniden üretiminin okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(2), 79-102.

Özçelik, B. (2024). Limitless filmi örnekleminde bilişsel kapasitenin arttırılması ve öğrenme üzerindeki etkileri. *Baçini Sanat Dergisi, 2*(3), 99-112.

Özdaş, F. (2018). *Öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. IV. Uluslararası Mardin Kültür ve Medeniyet Kongresi, 21-23 Aralık 2018, Mardin.

Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. H. Ayhan (Ed.), *Öğrenmeyi öğretme* (ss. 147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 675-705.

Özgen, K., Aparı, B., & Zengin, Y. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma temelli öğrenme yaklaşımları: Geogebra destekli aktif öğrenme çerçevesinin uygulanması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 10*(2), 501-538.

Özkal, N., & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 46*(46), 259-275.

Özkan, H. H. (2011). Matematik dersinde öğretmenlerin ders içi yönelttiği sorular ve öğrenci cevapları düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 64-81.

Özkan, Y., Akgül Gök, F., Kocaoğlu, F., Taşkıran, H., Özdemir, P., & Muslu Köse, S. (2015). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 89-108.

Padhi, G. (2021). Factors affecting teaching-learning process. *International Journal of Creative Research Thoughts, 9*(4), 2418-2423.

Paisley, P. & Borders, L. D. (1995). School counseling: An evolving specialty. *Journal of Counseling & Development*, 74, 150-153.

Palmer, D. J., & Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 41–61). Texas: Academic Press.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, *9*(3), 105-119.

Patah, I. A., Ihsan, J. N., & Ma'mun, A. (2020). The effectiveness of teaching personal and social responsibility teaching model in improving responsibilities. *In 4th International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education*, (pp. 38-41). Atlantis Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.

Paudel, P. (2019). Learning strategies employed in English language: Perceptions and practices. *Journal of Nelta Gandaki*, 1, 87-99.

Paul, J., & Jefferson, F. (2019). A comparative analysis of student performance in an online vs. face-to-face environmental science course from 2009 to 2016. *Frontiers in Computer Science*, *1*(7), 1-9.

Pearson, C. L., & Beasley, C. J. (1996). Reducing learning barriers amongst international students: A longitudinal developmental study. *The Australian Educational Researcher*, *23*(2), 79-96.

Pecher, D., & Zwaan, R. A. (2005). *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language and thinking*. Newyork: Cambridge University Press.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Switzerland: International Academy of Education (IAE).

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & 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.

Perbowo, K. S., & Anjarwati, R. (2017). Analysis of students'learning obstacles on learning invers function material. *Infinity Journal, 6*(2), 169-176.

Pérez, A. G., Bidarra, J., Figueiredo, M., & Godejord, B. (2018). *Breaking barriers in learning math*. Paper presented at Proceedings of 1st International Conference on Transdisciplinary Studies in Arts, Technology and Society, 16-17 November 2018, Lisbon-Portugal.

Pérez, W., Cortés, R. D., Ramos, K., & Coronado, H. (2010). "Cursed and blessed": Examining the socioemotional and academic experiences of undocumented latina and latino college students. *New Directions for Student Services*, 131, 35-51.

Perfors, A. F., & Tenenbaum, J. B. (2009). *Learning to learn categories*. https://escholarship.org/ adresinden 27.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

Perghel, R., & Psychogios, A. G. (2013). Making sense of crisis: Cognitive barriers of learning in critical situations. *Management Dynamics in the Knowledge Economy, 1*(2), 179-179.

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness* (first ed.). New York: Oxford University Press.

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 17-26.

Piaget, J. (2003). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 176-186.

Pierre, E., & Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly, 10*(4), 1-7.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice, 41*(4), 219-225.

Pintrich, P. R., McKeachie, W. J., & Lin, Y. G. (1987). Teaching a course in learning to learn. *Teaching of Psychology*, *14*(2), 81-86.

Piskel, F. H. R., Stoltz, T., Vestena, C. L. B., Freitas, S. P., Valentim, B. F. B., Oliveira, C. S., Barby, A. O. M., & Machado, C. L. (2016). Barriers to creativity, identification and inclusion of gifted student. *Creative Education*, *7*(14), 1899-1905.

Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, *1*(2), 107-124.

Platz, M. (2021). Trust between teacher and student in academic education at school. *Journal of Philosophy of Education*, *55*(4-5), 688-697.

Pllana, D. (2022). Suitable homework boosts highschool learning effects. *World Journal of Education*, *12*(5), 40-48.

Ploran, E. J., Overman, A. A., Lee, J. T., Masnick, A. M., Weingartner, K. M., & Finuf, K. D. (2023). Learning to learn: A pilot study on explicit strategy instruction to incoming college students. *Acta Psychologica*, 232, 1-9.

Pluck, G., & Johnson, H. L. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Sciences and Psychology*, *2*(19), 24-31.

Polat, F., Ardıç, K., & Özdemir, Y. (2016). Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma Sakarya devlet okulları örneği. *İşletme Bilimi Dergisi*, *4*(1), 29-65.

Pollak, S. D. (2003). Experience dependent affective learning and risk for psychopathology in children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1008*(1), 102-111.

Por, N., Say, C., & Mov, S. (2024). Factors influencing students'decision in choosing universities: Build Bright University students. *Jurnal As-Salam*, *8*(1), 1-15.

Preston, D. L. (2005). *365 steps to self-confidence*. United Kingdom: How To Books Ltd.

Pritchard, A. (2009). *Ways of learning, learning theories and learning styles in the classroom*. Abingdon: Routledge.

Priya, N., & Kannamal, V. (2023). Impact on learning habit and academic performance of students. *Journal of Foundational Research, 31*(2), 75-81.

Protheroe, N., & Clarke, S. (2008). Learning strategies as a key to student success. *Principal, 88*(2), 33-37.

Pugh, E. (2008). Recognising emotional intelligence in professional standards for teaching. *Practitioner Research in Higher Education, 2*(1), 3-12.

Putwain, D., & Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores? *School Psychology Quarterly*, *29*(4), 503-516.

Rahimi, A. (2019). Investigating the contributing factors affecting high school students' self-confidence and the solutions for enhancement: A case study of Arabu Qala High School, Kandahar, Afghanistan. *American International Journal of Social Science Research*, *4*(1), 35-45.

Rahmasari, T. P., Copriady, J., & Rery, R. U. (2023). Investigate students' perception of learning environment through socioscientific inquiry-based learning viewed from school origin and university entrance. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, *15*(4), 4393-4402.

Raiyn, J. (2016). The role of visual learning in improving students' high-order thinking skills. *Journal of Education and Practice*, *7*(24), 115-121.

Rao, N., & Sachs, J. (1999). Confirmatory factor analysis of the Chinese version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 59*(6), 1016-1029.

Raufelder, D., & Kulakow, S. (2022). The role of social belonging and exclusion at school and the teacher student relationship for the development of learned helplessness in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *92*(1), 59-81.

Rauscher, F. H. (2003). *Can music instruction affect children's cognitive development?* https://files.eric.ed.gov/ adresinden 05.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Razm, F., Hafezi, F., Marashian, F. S., Naderi, F., & Dashtbozorgi, Z. (2021). Effectiveness of flipped teaching and problem-solving methods on problem-solving ability and

sense of responsibility among female high school students. *Iranian Journal of Learning and Memory, 3*(12), 31-38.

Rebecca R., Claessens, A., & Anna J. M. (2013). Family structure and children's behavior. *Focus, 30*(2), 11-14.

Reeves, T. C., & Oh, E. G. (2017). The goals and methods of educational technology research over a quarter century. *Educational Technology Research and Development*, 65, 325-339.

Reich, J., Hein, S., Krivulskaya, S., Hart, L., Gumkowski, N., Grigorenko, E. L. (2013). Associations between household responsibilities and academic competencies in the context of education accessibility in Zambia. *Learning and Individual Differences*, 27, 250-257.

Reid, G., & Came, F. (2012). *Identifying and overcoming the barriers to learning in an inclusive context*. https://books.google.com.tr/ adresinden 18.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Reigeluth, C., & Stein, R. (1983). *Elaboration theory, instructional-design theories and models: An overview of their current status*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Reio, T. G., & Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning, 2*(1), 40-49.

Reise, S. P., Waller, N. G., & Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment, 12*(3), 287-297.

Regueiro, B., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Ferradás, M. M. (2020). Differences in homework involvement depending on academic achievement. *Psicologia Escolar e-Educacional*, 24, 1-7.

Rennie, L. J., & Punch, K. F. (1991). The relationship between affect and achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(2), 193-209.

Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education*, 27, 276-292.

Reuter, R., Hauser, F., Gold-Veerkamp, C., Stark, T., Kis, J., Mottok, J., & Meyer, D. (2018). *Towards the construction of a questionnaire for the identification of learning obstacles.* Paper presented at 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), 17-20 April 2018, Santa Cruz de Tenerife, Spain.

Richland, L. E., Frausel, R. R. & Begolli, K. (2016) Cognitive development. In H. L. Miller, (Eds.), *The SAGE encyclopedia of theory in psychology* (pp. 143-146). Sage Publication.

Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 399, 129-132.

Roces Montero, C., & Sierra Arizmendiarrieta, B. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students. *Psicothema*, *29*(4), 527-532.

Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare*, *39*(4), 439-453.

Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269-289). England: Blackwell Publishing.

Royer, J. M. (1979) Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist, 14*(1), 53-69.

Rožman, L., & Koren, A. (2013). *Learning to learn as a key competence and setting learning goals.* Paper Present at Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference. 19-21 June 2013, Zadar, Caroatia.

Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, *27*(2), 94-104.

Rueda, M. R., Cómbita, L. M., & Pozuelos, J. P. (2016). Cognitive training: An overview of features and applications. In T. Strobach & J. Karbach (Eds.), *Childhood and adolescence* (pp. 33-34). Switzerland: Springer International Publishing.

Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (2001). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.

Rusticus, S. A., Pashootan, T., & Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research*, *26*(1), 161-175.

Saban, H., & Saban, Y. (2022). Relationship between self-confidence and academic success. *International Scientific Journal Vision*, *7*(1), 51-60.

Sadeghi, E., & Ganji, M. (2020). The effects of cooperative learning on Iranian university students' class-engagement, self-esteem, and self-confidence. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, *7*(4), 89-109.

Sadeghi, M., Shakiba, E., & Hamzei, Z. (2021). Evaluation of the relationship between classroom management styles and responsibility of dental students during Covıd-19 pandemic. *Journal of Medical Education Development, 12*(44), 52-58.

Safarzadeh, S. (2016). The relationship of family affective climate, self-effectiveness, personal-social adjustment with academic achievement of university students: A study in Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 4*(3), 167-172.

Sagitova, R. (2014). Students' self-education: Learning to learn across the lifespan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 272-277.

Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: Uygulamalı bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi], Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Saını, M., & Saraswat, C. R. (2021). Emotional intelligence: Role of teacher in emotional development. *Sychology and Education, 58*(2), 8871-8875.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student

stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 251-257.

Salim, M. (2021). A study on factors and type of academic intelligence. *Towards Excellence, 13*(2), 982-996.

Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology, 76*(647), 648-658.

Sánchez-Sandoval, Y., Aragón, C., & Verdugo, L. (2022). Future expectations of adolescents in residential care: The role of self-perceptions. *Children and Youth Services Review*, 143, 2-7.

Sanchis-Sanchis A., Grau D., Moliner A. R., & Morales-Murillo C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*(946), 1-13.

Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social and cognitive development. *Pediatrics in Review, 34*(8), 354-8.

Sarıbayraktar, S. (2006). *Ortaöğretim tarih derslerinde, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri.* [Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Savaş, A. E. (2020). *Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin mesleki karar düzeyleri ile bilişsel esneklik ve duygusal özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Saville, K. (2011). Strategies for using repetition as a powerful teaching tool. *Music Educators Journal, 98*(1), 69-75.

Savolainen, R. (2015). Cognitive barriers to information seeking: A conceptual analysis. *Journal of Information Science, 41*(5), 613-623.

Schank, R. (1988). *The creative attitude. Learning to ask and answer the right questions.* Canada: Macmillan Publishing Company.

Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, *62*(3), 763-770.

Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in schools.* New York: Pearson Inc.

Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, *126*(5), 1763-1768.

Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, *37*(2), 67-68.

Scott-Barrett, J., Johnston, S. K., Denton-Calabrese, T., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2023). Nurturing curiosity and creativity in primary school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 135, 2-15.

Semeraro, C., Giofrè, D., Coppola, G., Lucangeli, D., & Cassibba, R. (2020). The role of cognitive and non-cognitive factors in mathematics achievement: The importance of the quality of the student-teacher relationship in middle school. *Plos One*, *15*(4), 231-381.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seren, L. P., & Yakıncı, C. (2015). Tıp eğitiminde akılda kalıcılığı nasıl sağlarız. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *58*(3), 123-130.

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 189-212.

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2012). Eğitimde rehberliğin önemi. *EKEV Akademi Dergisi*, 51, 247-259.

Sevil, Ü. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(11), 373-378.

Sevinç, A. (2014), Problem çözme teknikleri. Harmancı, F., Gözübenli, M. ve Alaç, A.E. (Ed.), *Güvenlik sektöründe insan ilişkileri*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Sezen, M. F. & Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 9*(16), 160-182.

Shandall, N., Schramm, K., & Seibert, A. (2003). *Improving student academic success through the promotion of listening skills.* http//:files.eric.ed.gov adresinden 2.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Shane, P. (1980). Shame and learning. *American Journal of Orthopsychiatry, 50*(2), 348-355.

Shelton-Strong, S. J., & Mynard, J. (2018). Affective factors in self-access learning. *Relay Journal, 1*(2), 275-292.

Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2005). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods.* London: Falmer Press.

Shi, H. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal*, *1*(1), 24-36.

Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1163-1181.

Shum, K. Z. (2017). *Exploring the facilitators and barriers of cognitive engagement among ninth grade students in accelerated curricula*. [Master Thesis], University of South Florida.

Shunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri* (çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen eğitiminde film: Öğretmen adaylarının "Her çocuk özeldir" filmini değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 495-506.

Siahi, E. A., & Maiyo, J. K. (2015). Study of the relationship between study habits and academic achievement of students: A case of spicer higher secondary school,

India. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 7*(7), 134-141.

Silseth, K. (2018). Students' everyday knowledge and experiences as resources in educational dialogues. *Instructional Science, 46*(2), 291-313.

Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, *54*(4), 307-319.

Simonson, M. R., & Frederick, J. K. (1988). *Proceedings of selected research paper presentations at the 1988 convention of the association for educational communications and technology and sponsored by the research and theory division.* Washington: Association for Educational Communications and Technology.

Simpson, B. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of home Economics, 10*(4), 110-144.

Sims, R. R., & Sims, S. J. (1995). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education* (first ed.). USA: Greenwood Publishing Group.

Singer, A. J., Hines, S. M., & Murphy, M. O. (2003). *Teaching to learn, learning to teach: A handbook for secondary school teachers*. London: Routledge.

Singh, P., & Singh, N. (2013). Difficulties in emotion regulation: A barrier to academic motivation and performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *39*(2), 289.

Sipsma, H. L., Ickovics, J. R., Lin, H., & Kershaw, T. S. (2012). Future expectations among adolescents: A latent class analysis. *American Journal of Community Psychology*, *50*(12), 169-181.

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: Free Press.

Smiderle, R., Rigo, S. J., Marques, L. B., Coelho, J. A. P. M., & Jaques, P. A. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learning Environments*, *7*(1), 1-11.

Smithikrai, C., Longthong, N., & Peijsel, C. (2015). Effect of using movies to enhance personal responsibility of university students. *Asian Social Science*, *11*(5), 1-9.

Sobacı, F., & Polatcı, S. (2014). Öğrenilmiş güçlülük: Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28*(2), 17-38.

Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri teorik boyutları araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar, *Eğitim ve Bilim*, 22, 31–39.

Songsirisak, P., & Jitpranee, J. (2019). Impact of homework assignment on students'learning. *Journal of Education and Innovation*, *21*(2), 1-19.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.* (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Sözer, E. (2015). *Çok seçenekli performans görevlerinin öğrencilerin akademik başarı, öz güven ve derse karşı tutumlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., & Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions and coping in academic exams. *Anxiety, Stress & Coping*, *15*(4), 413-432.

Spellings, M. (2005). *Helping your child through early adolescence*. Washington: Departerment of Education.

Spencer, M. B., Dupree, D., & Swanson, D. P. (1996). Parental monitoring and adolescents' sense of responsibility for their own learning: An examination of sex differences. *Journal of Negro Education*, *65*(1), 30-43.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, *44*(1), 26-28.

Šteh, B., Kalin, J., & Mažgon, J. (2014). The role and responsibility of teachers and students in university studies: A comparative analysis of the views expressed by pedagogy students. *Zbornik Instituta Za Pedagoska İstrazivanja*, *46*(1), 50-68.

Stevens, C., & Bavelier, D. (2012). The role of selective attention on academic foundations: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 30-48.

Stevens, J. (2009). Applied multivariate statistics for the social sciences. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Steyn, M. G., & Kamper, G. D. (2011). Barriers to learning in South African higher education: Some photovoice perspectives. *Journal for New Generation Sciences*, *9*(1), 116-136.

St Onge, J., & Eite, K. (2017). Increasing active participation and engagement of students in circle formations. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, *19*(1), 1-9.

Stöber, J. (2003). Self-pity: Exploring the links to personality, control beliefs, and anger. *Journal of Personality, 71*(2), 183–220.

Subandini, I. (2014). The analysis of teacher's directives at high school classes of English. English in the professional world: Issues of the teaching of English language and culture in the professional world. *Celt International Conference (pp.233-249)*. Semarang-Indonesia: Soegijapranata Catholic University.

Subaşı, G. (2000). *Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri.* https://dhgm.meb.gov.tr adresinden 15.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

Subaşı, D. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin başarısızlık korkusu ile ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sudsom, U., & Phongsatha, T. (2024). The comparative analysis of forgetting and retention strategies in gamification-based assessment and formative-based assessment: Their impact on motivation for learning. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*, *4*(1), 273-286.

Suhi, S. S., Jabbar, M. A., Farjana, F., Nasrin, N., & Hossain, M. T. (2022). Factors affecting social science students' career choices: A web-based cross-sectional study in Bangladesh. *Education Research International*, 1, 1-10.

Suleman, Q., & Hussain, I. (2014). Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohat division, Pakistan. *International Journal of Learning & Development*, *4*(1), 71-82.

Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2011). Future expectations of adolescents in residential care in Israel. *Children and Youth Services Review, 33*(7), 1134-1141.

Sullins, J., Turner, J., Kim, J., & Barber, S. (2024). Investigating the impacts of shame-proneness on students' state shame, self-regulation, and learning. *Education Sciences*, *14*(2), 1-19.

Sullivan, M. H. & Sequeira, P. V. (1996). The impact of purposeful homework on learning. *Clearing House, 69*(6), 346-348.

Susam, B., & Demir, M. K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme kriterleri. *Researcher*: *Social Science Studies, 7*(2), 1-15.

Suwanarak, K. (2019). Use of learning strategies and their effects on English language learning of Thai adult learners. *3L, Language, Linguistics, Literature*, *25*(4), 99-120.

Suwartono, T., & Mayaratri, P. (2011). Handling the EFL students' crisis of self-confidence to ask questions. *Sino-US English Teaching*, *8*(1), 24-31.

Suyidno, N., Yuanita, L., Prahani, B. K., & Jatmiko, B. (2018). Effectiveness of creative responsibility based teaching (CRBT) model on basic physics learning to increase student's scientific creativity and responsibility. *Journal of Baltic Science Education, 17*(1), 136-151.

Suyidno, S., Susilowati, E., Arifuddin, M., Misbah, M., Sunarti, T., & Dwikoranto, D. (2019). Increasing students responsibility and scientific creativity through creative responsibility based learning. *Jurnal Penelitian Fisika Dan Aplikasinya (JPFA)*, *9*(2), 178-188.

Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki.* [Yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Sürücü, A. (2009). *10. sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Swain, M. S. (2012). *Perceived responsibility for learning in college students: A construct validity study.* [Master Thesis], James Madison University.

Syaiful, L., Ismail, M., & Abd Aziz, Z. (2019). *A review of methods to measure affective domain in learning*. https://www.researchgate.net adresinden 22.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Sylwester, R. (1994). How emotions affect learning. *Educational Leadership, 52*(2), 60-65.

Şahin, C. (2019). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. M. Güven (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (24-28). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, D. Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 441-450.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *6*(10), 117-135.

Şahin, M. G., & İlhan, M. (2021). Araştırma probleminin tanımlanması. B. Çetin, M. İlhan, M. G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (80-83). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin Ş., Ökmen B., Kılıç A. (2020) 'Effects of teaching the learning psychology course in different ways on the student's success and attitudes. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 13*(3), 113-129.

Şeker, G., & Kaya, A. (2019). Mesleki karar verme programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde etkililiğinin sınanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 457-476.

Şencan, İ., & Yılmaz, B. (2012). *İnternetin halk kütüphanesi kullanımına etkisi: Ankara'da ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma*. https://bby.hacettepe.edu.tr/ adresinden 15.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Şeyihoğlu, A., & Duman, N. (2020). "Özel öğretim yöntemleri" dersine pedagojik formasyon eğitimi coğrafya bölümü öğrencileri açısından bakış. *Kastamonu Education Journal, 28*(1), 442-455.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tadayon, F., Zohoorian, Z., & Hooshmand, A. (2023). Interrelationships among teacher effectiveness, teacher empathy and emotional intelligence: The employment of structural equation modeling. *International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education, 1*(4), 16-29.

Tahiroğlu, M., & Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 30-48.

Tan, M. N. (2015). *Öğrencilerinin matematik kaygısı öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tan, S. F., Eak A. D., Ooi, L. H., & Abdullah, A. C. (2021). Relationship between learning strategies and academic performance: A comparison between accreditation of prior experiential learning (APEL) and regular entry undergraduates. *Asian Association of Open Universities Journal, 16*(2), 226-238.

Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(1), 102-111.

Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(6), 1256–1269.

Taplin, M., Yum, J., Jegede, O., Fan, R. Y., & Chan, M. S. (2001). Help-seeking strategies used by high-achieving and low-achieving distance education students. *International Journal of e-Learning & Distance Education, 16*(1), 56-69.

Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research, 21*(2), 210-231.

Taşkın, G. A., & Tuna, M. (2024). Aşil sendromu (Gizli başarısızlık korkusu) kavramsal bir inceleme. *İletişim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 196-205.

Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 209-225.

Taylı, A. (2013). Sorumluluğun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 68-84.

Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2014). Student misconceptions: Where do they come from and what can we do? In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp. 259–273). Society for the Teaching of Psychology.

Taylor, L. M. (2005). *Introducing cognitive development.* (first ed.). Canada: Psychology Press.

Thalluri, J., Penman, J., & Chau, M. (2021). The effect of a face-to-face science ready preparatory short course on university students' self-efficacy. *Student Success, 12*(1), 72-81.

Thanasegaran, G. (2009). Reliability and validity ıssues in research. *Integration & Dissemination*, 4, 2-7.

Thiab, R. K., & Maali, I. B. (2024). The relationship between responsibility and academic achievement among secondary school students in ınternational pioneers academy schools in Jordan. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 6*(5), 13-21.

Thoutenhoofd, E. D., & Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: Observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal, 41*(1), 72-84.

Tobin, K., & Fraser, B. J. (1989). Barriers to higher-level cognitive learning in high school science. *Science Education, 73*(6), 659-682.

Tong, D. H., Uyen, B. P., & Ngan, L. K. (2022). The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane. *Heliyon, 8*(12), 1-14.

Topkapı, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi*. [Doktora Tezi], Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 1-29.

Torun, F. (2020). Öğrencilerin sosyal bilgiler ile günlük yaşamları arasında kurdukları ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School,* 49, 3823-3850.

Tran, V. D. (2019). Does cooperative learning increase students' motivation in learning? *International Journal of Higher Education, 8*(5), 12-20.

Tulloch, D. (2011). *Determinants and effects of the learning environment in college classes.* Doctoral Dissertation, Curtin University.

Tunca, Ö. Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma.* [Yüksek lisans tezi], İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuncel, G. (2013). Anlam çözümleme tablolarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme sürecinde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 25, 127-136.

Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, *20*(1), 138-173.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 117-140.

Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education, 1*(3), 14-22.

Tuzgöl Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407.

TÜİK (2024). *İstatistiklerle kadın, 2023*. https://data.tuik.gov.tr/ adresinden 30.06.2024 tarihinde erişilmiştir.

Tümkaya, S., & Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 313-326.

Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 899-916.

TYÇ (2016). *Türkiye yeterlilikler çerçevesine dair tebliğ.* Ankara: Mesleki Yeterlik Kurumu.

Tyler, P. (2014). *Removing barriers: Addressing the needs of students with mental health concerns in the secondary school classroom*. [Master Thesis], University of Toronto.

Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.

Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). *Gelişim ve öğrenme*. https://www.researchgate.net/ adresinden 15.09.2024 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF (2022). *Transferable skills*. https://www.unicef.org/lac/media/ adresinden 01.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Uysal, İ. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uzun, K. (2021). Eğitim ve duygular. L. Pıcchıoni, T. Fırat, B. A. Yılmaz (Eds.), *V. International Istanbul Scientific Research Congress* (s. 18-23). Türkiye: ISCYA Yayınevi.

Ültanır, E. (2005). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik, mesleki ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 102-11.

Ünal, A., & Jafarova, G. (2019). Öğretmenlerin öğrenme engeli: Düşman dışarıda. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(2), 105-122.

Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Science Education, 3*(1), 36-52.

Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11, 373-378.

Üstün Şentürk, M. (2023). *Jigsaw tekniğinin hemşirelik öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu ve akademik motivasyonları üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi], Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Üstündağ, M. T., & Yalın, H. İ. (2014). İş birlikçi internet temelli öğrenme ortamının Kirkpatrick değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(2), 79-98.

Ütkür, N., Kabapinar, Y., & Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *HAYEF Journal of Education, 13*(2), 41-58.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(2), 246.

Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills.* New York: MDRC.

Vlok, E. (2016). *Learners with intrinsic barriers to learning experiences of the support provided to them in a mainstream school*. Master Thesis, North-West University.

Voronov, V. K., & Gerashchenko, L. A. (2013). Cognitive barriers in training the students of higher education institutions, methodology for their elucidation and overcoming. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, *5*(2), 1-11.

Vrioni, R. (2011). Effects of group learning on the academic performance of university students. *Problems of Education in the 21st Century*, *33*(1), 111-117.

Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 46-65.

Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). Learning to learn: Teachers conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, *12*(3), 305-322.

Walker, A., & Kettler, T. (2020). Developing critical thinking skills in high ability adolescents: Effects of a debate and argument analysis curriculum. *Talent*, *10*(1), 21-39.

Wan, Z., Lee., C. K. J. & Hu, W. (2021). How should undergraduate students perceive knowledge as a product of human creation? Insights from a study on epistemic beliefs, intellectual risk-taking, and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 2-11.

Wanabuliandari, S., Ardianti, S. D., & Nugraha, F. (2023). Analysis of self responsibility level for elementary school students. *In 4th International Conference on Progressive Education 2022 (ICOPE 2022)* (pp. 38-49). Atlantis Press.

Wang, X., Yao, J., & Zhou, S. (2022). Does housework help improve academic performance? An empirical analysis on the influence of participation in housework on academic performance of primary and middle school students. *Best Evidence in Chinese Education*, *10*(1), 1283-1301.

Wang, W., & Limpapath, P. (2022). Ways to enhance the effectiveness of homework for primary and secondary school students. *Educational Administration: Theory and Practice*, *28*(02), 108-121.

Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology, 67*(2), 213-221.

Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, *44*(3), 219-246.

Wayt, L. K. (2012). *The impact of students' academic and social relationships on college student persistence.* [Master Thesis], University of Nebraska-Lincoln.

Wegner, C., Minnaert, L., & Strehlke, F. (2013). The importance of learning strategies and how the project “Kolumbus-Kids” promotes them successfully. *European Journal of Science and Mathematics Education, 1*(3), 137-143.

Weimer, M. (2017). *Getting students to take responsibility for learning.* https:// facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning adresinden 17.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Weinstein, C. E. (1978). *Learning strategies*. https://www.sciencedirect.com adresinden 14.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986) "The teaching of learning strategies", In M. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: MacMillan.

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). *Self-regulation and learning strategies.* https://ssrlsite.files.wordpress.com adresinden 7.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Weinstein, C. E., & Underwood, V. L. (2014). Thinking and learning skills. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.). *Learning strategies: The how of learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 15-26.

Westwood, P. (2012). *Reading and learning difficulties* (first ed.). Australian: David Fulton Publishers.

Wijoyo, H., Santamoko, R., Muliansyah, D., Yonata, H., & Handoko, A. L. (2020). The development of affective learning model to ımprove student's emotional quotient. *Journal of Critical Reviews*, *7*(19), 9292-9297.

Williams, C. (1998). *Guilt in the classroom*. New York: Academic Press.

Willis, J. (2010). *Learning to love math: Teaching strategies that change student attitudes and get results*. Virginia: ASCD.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 625-636.

Winarso, W. (2016). Assessing the readiness of student learning activity and learning outcome. *Jurnal Pencerahan*, 10, 81-94.

Wingate, U. (2007). A framework for transition: Supporting "learning to learn'in higher education. *Higher Education Quarterly*, *61*(3), 391-405.

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist, 30*(4), 173-187.

Winter, D. G., & Barenbaum, N. B. (1985). Responsibility and the power motive in women and men. *Journal of Personality, 53*(2), 335-355.

Whylken, L., Modise, A., & Percy, S. (2022). Social issues on the academic performance of secondary school learners in the Limpopo Province. *International e-Journal of Educational Studies, 6*(12), 174-183.

Worrell, V., Evans-Fletcher, C., & Kovar, S. (2002). Assessing the cognitive and affective progress of children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 73*(7), 29-34.

Wood, E. J. (1985). *Facilitating children's fact acqusition using elaboration strategies.* [Doctoral Dissertation], Simon Fraser University.

Wood, J. L., & Palmer, R. T. (2014). Academic achievement and the community college. *College Student Affairs Journal*, *32*(1), 141-153.

Wright, T. A., & Lauer, T. L. (2013). What is character and why it really does matter. *Organizational Dynamics*, 42, 25-34.

Yadav, P., & Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *35*(10), 61-70.

Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı*. [Doktora tezi], Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yalçın, H., Keles Ertürk, C., & Yıldırım, A. (2020). "Emotional intelligence and empathy skills of child development students". *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 6*(32), 1065- 1077.

Yalın Uçar, M. (2023). *Sosyal ve duyuşsal öğrenme* (Kuramdan uygulamaya). İstanbul: Efe Akademi.

Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(1), 547- 578.

Yasa, H. D., Çuhadar, E., Altaç, İ., & Karaduman, A. (2017). Fen liselerinde verilen performans görevlerinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Bartın ili örneği). *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 4*(13), 1463-1477.

Yates, L., & McLeod, J. (2010). Learning and cognition-other issues. *International Encyclopedia of Education*, 5, 432-437.

Yauer, F. A., & Alfarage, D. S. (2021). The effect of using a self-organized learning strategy with guided and independent practice on acquiring the skillful performance of freestyle swimming for ages (10-14) years. *Revista İberoamericana de Psicología del Jercicio yel Deporte*, *16*(4), 54-57.

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi* (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı, Ö. (2018). Coğrafya konularını öğrenmede karşılaşılan engeller ve aşma yolları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, *2*(1), 34-53.

Yektatalab, S., Geranmayeh, F., & Mehrabi, M. (2022). The role of mobile-based cognitive intervention on happiness among first-grade high school students in Shiraz. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, *13*(4), 290-298.

Yenilmez, K., & Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *44*(44), 569-585.

Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 529-542.

Yeşil, R. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sorumluluk eğitimi stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 282-294.

Yeşilyaprak, B. (2022). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18, 5116-5139.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, *15*(25), 3874-3915.

Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri* (2. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. B., & Yılmaz, B. (2022). Üniversite öğrencilerinde bilişsel kapılma, algılanan öğrenme ve özgüdümlü öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 45-63.

Yıldızhan, D., & Eker, C. (2023). "Kaynaştırma öğrencilerine yönelik yürütülen öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisinin incelenmesi". *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9*(71), 3435-3443.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, *5*(2), 115-136.

Yılmaz, D. D., Yılmaz, B., Türkmen, A., Ataseven, K., & Akgün, E. (2023). Öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrenme süreçlerine etkisi. *Academic Social Resources Journal*, *8*(55), 4309-4316.

Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 371-388.

Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, M., & Akkoyunlu, B. (2006). Farklı öğrenme ortamlarının kalıcılığa etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23, 210-218.

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(35), 254-262.

Yılmaz, R. M., Karaman, A., Karakuş, T., & Göktaş, Y. (2014). İlköğretim öğrencilerinin 3 boyutlu sanal öğrenme ortamlarına yönelik tutumları: Second life örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(2), 538-555.

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki.* [Yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi.* [Yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, *9*(4), 76.

Yuladır, C., & Doğan, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması. Cankaya University Journal of Law, *12*(2), 211-238.

Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, *17*(2), 251-257.

Yusnan, M., Omar, S., & Berngacha, S. (2022). Effects of emotional intelligence to learning achievement in elementary school. *Buletin Edukasi Indonesia*, *1*(2), 53-57.

Yzerbyt, V. Y., Dardenne, B., & Lories, G. (1998). *Metacognition: Cognitive and social dimensions.* London: SAGE Publications.

Zajonc A. (2006). Cognitive-affective connections in teaching and learning: The relationship between love and knowledge. *Journal of Cognitive Affective Learning, 3*(1), 1-9.

Zapalska, A. M., & Dabb, H. (2002). Learning styles. *Journal of Teaching in International Business*, *13*(3), 77-97.

Zeqiri, J., Kareva, V., & Alija, S. (2020). The impact of blended learning on students' performance and satisfaction in South East European University. *Entrenova-Enterprise Research Innovation*, *6*(1), 233-244.

Zhang, Y., & Perey, G. M. (2023). Career planning: Its implementation and impact. *Mathematical Modeling and Algorithm Application, 1*(1), 16-19.

Zheng, L. (2023). *A study on students' perspectıves on homework and its role in their learning at Chinese school.* [Master Thesis], Gothenburg Universty.

Zhou, Z. (2022). Empathy in education: A critical review. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*(3), 2-12.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, *30*(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(4), 397-417.

Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, *73*(2), 411-442.

Zybert, J. (2006). *Learning anxiety in the language classroom*. https://pressto.amu.edu.pl/ adresinden 28.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinlikleri

Birinci Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: İlgilerim ve yeteneklerim

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.

Kazandırılacak Beceri: İlgi ve yeteneklerine göre hareket etme becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Beyin fırtınası, 5N1K tekniği, Anlatım yöntemi, Soru-cevap tekniği, Gösteri tekniği

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kağıt, kalem, okuma metni

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, Öğrenmenin ABC'si, Multiple Intelligences, www.ataturkansiklopedisi.gov.tr, www.wikimapia.org/Türk-Tarih-Kurumu,www.ttk.gov.tr/tarihce/,www.irhm.msgsu.edu.tr/muzehakkinda,atamdergi.gov.tr, www.aoc.gov.tr, www.binmtal.meb.k12.tr

2. Giriş

Dikkat Çekme: Öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik dikkatlerini sağlamak amacıyla aşağıda yer verilen fotoğraflar tek tek açılarak ilgili oldukları konuların neler olabileceği sorusu yönlendirilir. Öğrencilerden gelen yanıtlar değerlendirildikten sonra, Atatürk'ün ilgi ve yetenek alanları çerçevesinde şekillenen yaşamının, ülkemize büyük katkılar olarak yansıyan örneklerinden bazı kesitler olduğu ve birazdan bu fotoğraflar kullanılarak bir etkinlik yapılacağı ifade edilir.



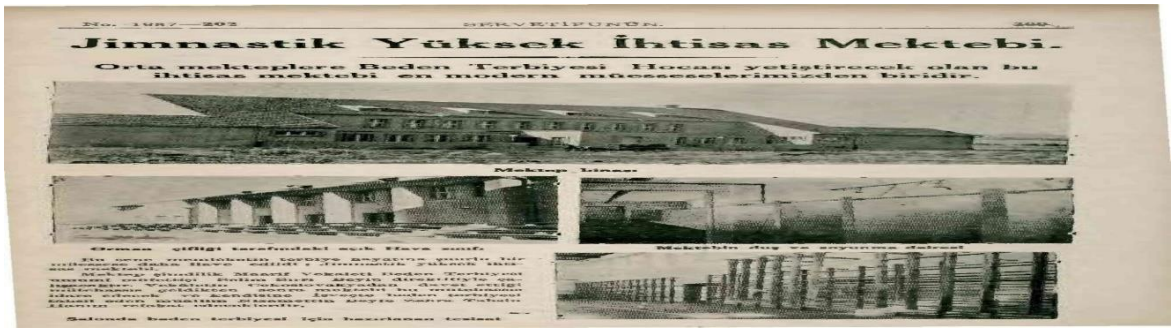
Fotoğraf 1.



Fotoğraf 2.



Fotoğraf 3.



Fotoğraf 4.



Fotoğraf 5.

Güdüleme: Öğrencilerin yanıtları üzerinden Atatürk'ün akademik, sanat, spor alanları gibi birbirinden farklı ilgi ve yetenek alanlarına sahip olduğu, O'nun nezdinde tüm bunların yalnızca bireysel bir ilgi, yetenek veya yeterlik alanı olarak kalmayıp kendini keşfetme ve bu doğrultuda harekete geçmeyle birlikte toplumun gelişimini hedefleyen, fayda sağlayan yapılara dönüştükleri ifade edilir. Atatürk'ün yaşamında görüldüğü gibi öğrencilerin de ilgi ve yetenek alanlarının birbirinden farklılık gösterebileceği ve bu etkinliğin kendi farklılıklarını keşfetmekle birlikte bu yönde harekete geçmelerine katkı sağlayabileceği belirtilir.

Hedeften Haberdar Etme: Öğrencilere, bu etkinliğin sonucunda hem okul içinde hem de okul dışında faaliyetlere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak, bu yönde hareket edebilme becerisi kazanabilecekleri belirtilir.

Gözden Geçirme: İlgi ve yetenek alanlarının üzerinde durulacağı tekrar vurgulanır.

Derse Geçiş: Dikkat çekme aşamasında gösterilen görseller akıllı tahtada açılır.

3. Gelişme

Etkinlik 1: Akıllı tahtadaki görsellerle ilgili aşağıda yer verilen sorular sorularak yanıtlara ilişkin dönüt ve düzeltmeler yapılır.

Fotoğraf 1: ……okulundan mezun olma tam notu olan 444'ten bir puan eksikle yani 443 ile mezun olmuştur.

Fotoğraf 2: 28 Nisan 1930 tarihinde Türk Ocakları'nın VI. Kurultayı'nın son oturumunda O'nun direktifleri doğrultusunda Afet İnan tarafından sunulan önergeyle … .....kuruluşuna karar verilmiştir.

Fotoğraf 3: Türkiye'nin ilk …….. müzesidir ve bu .....açılışı O'nun tarafından 1937 tarihinde yapılmıştır.

Fotoğraf 4: O'nun emriyle gerekli ödenekler ayrılmış ve Ankara'da 1930 yılında … .....inşa edilmiştir.

Fotoğraf 5:.....'nde inceleme yapılıyor ve Tarım Bakanlığı uzmanlarından Schmit düşüncelerini "bu elverişsiz şartlarda ya para tükenir ya sabır" şeklinde ifade ediyor. O ise şu yanıtı veriyor: "Biz ıslah etmezsek kim edecek".

Yanıtlar: Fotoğraf 1-Selanik Askeri Rüştiyesi, Fotoğraf 2-Türk Tarih Kurumu, Fotoğraf 3-Plastik sanatlar ile İstanbul Resim ve Heykel Müzesi, Fotoğraf 4- Yüksek Beden Terbiyesi Mektebi, Fotoğraf 5-Atatürk Orman Çiftliği

Etkinlik 2: Beyin fırtınası tekniğini kullanarak etkinlik başlatılır. Öğrencilere "yaşamlarında ilgilerini, yeteneklerini doğru keşfettiğini ve böylece başarıyı yakalamış olduğunu düşündüğünüz, aklınıza gelen ilk kişiyi açıklamanızı istiyorum (kişinin adı, başarısı)" denilerek öğrencilerden gelen yanıtlar tahtaya yazılır. Tüm yanıtların ortak ve farklı özellikleri sınıfla birlikte değerlendirilir.

Etkinlik 3: Gardner'ın (1993) çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan ve aşağıda yer verilen zekâ türleri hakkında bilgi verilir. Öğrencilere dersin başında Atatürk'ün ilgi ve yetenek alanlarıyla ilgili edindikleri bilgilerden yola çıkarak aşağıdaki zekâ türlerinden hangilerinin Atatürk'te ön plana çıktığı sorulur. Yanıtlar değerlendirilir. Çoklu zekâ kuramına göre zekâ türlerine Tablo 1.1'de yer verilmiştir.

Tablo1.1. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Türleri

Zekâ Türleri
1. Mantıksal/matematiksel zekâ
2. Sözel/dilbilimsel zekâ
3. Müziksel/ritmik zekâ
4. Bedensel/devinimsel zekâ
5. Sosyal/kişilerarası zekâ
6. Özedönük/kişisel zekâ
7. Görsel/uzamsal zekâ
8. Doğa zekâsı

Öğrenme sürecini ilgi ve yeteneklerine göre planlayabilmenin önemini içeren ve aşağıda yer verilen "Yağmur" adlı okuma metni öğrencilere sunulur. Öğrencilerin bu metinden 5N1K sorularını 10 dakikalık bir süre içerisinde yazmaları ve yanıtlamaları istenilir (ne, neden,

nasıl, nerede, ne zaman, kim). Her grup cevabını sözcüsü aracılığı ile diğer gruplara açıklar. Her grubun hazırladığı çalışmayı sunmasının ardından doğru yanıtlar sunulur.

Yağmur

"Sokakta tek başına dolaşmaktan bu kadar hoşlanır mıydı o da bilmiyordu o güne kadar. Bir akşam vakti, deli divane insan kalabalığının arasında kafasını önüne eğmiş, sanki adlarını sayar gibi ayakkabılarını, belirli belirsiz gözüne ilişen kıyafetlerinin renklerini sayıyordu. Belki zihnindeki deli sorulardan belki de boğazına düğümlenen bir lokma gibi bir türlü düğümünü çözemediği yarım kalmış öykülerinden kaçıyordu. Bir öyküsü vardı hep kalemin tam orta yerinden kırıldığı, kelimelerinin bir türlü kimliğini bulamadığı…İnsan yağmurunun içinde düşünceleri birbirini kovalarken gökyüzü hırçın bir sesle birdenbire değiştirdi bütün ahengi. Okuldan eve ulaşmak için attığı aheste adımları diğerleri gibi hızlandı yüzünden aşağı yağmur damlaları süzülürken. Aslında daha çok şey düşünecekti, neden diğerleri gibi başaramadığını, adını okulun en güzide tablolarına yazdıramadığını, ebeveynlerine karşı hep mahsun, mahcup, başını önüne eğmek zorunda kaldığını…Gittikçe hızlanan adımları gördüğü bir resimle aniden olduğu yere çakılıverdi sanki. Yanlış görüp görmediğini anlamak için tekrar tekrar yüzünü, gözünü ıslanmış kıyafetleriyle silip silip baktı. Evet, yanlış görmüyordu kendisi gibi lise çağında olan öğrenciler için tiyatro eğitimleri düzenlenecek hem de hep televizyonda görüp, keşke bir gün bende onlar gibi olabilsem diye iç geçirip durduğu bazı sanatçılar tarafından dersler verilecekti. İlanı defalarca okudu, tarihlerinin eski olup olmadığını belki onlarca kez kontrol etti. Kalbi adeta taşmıştı sevinçten, yerinde duramıyor, içten içe sevinç naraları atıyordu. Belki hayatında ilk kez o da onaylanacak, başarısı kağıtlara yazılacak ya da alkışlanacaktı. Bir an aklına oyuncu olmanın birçok kişi tarafından başarı olarak görülmeyeceği gelse de savuşturdu hemen o düşünceleri. Çünkü tiyatroya, iyi bir oyuncu olmaya duyduğu ilgi, sevgi yaşamında geriye kalan diğer şeylerden çok daha büyüktü. Ancak arkadaşlarının, ailesinin onu eleştirmesinden belki de yarı şaka yarı ciddi alay etmesinden korkmuyor da değildi. *"Oyuncu mu olacaksın başımıza", "aç kalırsın, ömür boyu sürünürsün", o işlerden bir şey çıkmaz otur derslerine çalış, sınavı kazan ondan sonra bakarsın onlara"* diyecekler daha ne çok şey söyleyeceklerdi. Ama bütün bunlara kulak asmaması gerektiğini, yıllardır ders kitaplarının arasında saklayarak okuduğu Shakespeare'ı, Hamlet'i açığa çıkarma zamanının geldiğini biliyordu. Ve seslendi kendine kendine derinden, adının Yağmur olduğu kadar emin ol kendinden. Adımları hiç olmadığı kadar hızlandı sonra, sanki bir kuş olmuş uçuyordu kaydını yaptırmaya…"

4. Sonuç

Özetleme: Dersin başında zekâ türleriyle ilgili kullanılan görsel tekrar açılarak ilgi ve yetenek alanları ile zekâ boyutları arasındaki ilişkiler yeniden vurgulanır.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere, bugün yapılan etkinlikler sonucunda ilgi ve yetenek alanları ile ilgili farkındalık kazandıkları belirtilir. Bu farkındalığın kendilerini keşfetme ve bu yönde kararlar alarak harekete geçebilme becerisine dönüştüğü takdirde akademik ve sosyal yaşamlarında olumlu yönde değişikliklere yol açabileceği ifade edilir. Öyle ki yaşamlarında adeta bir dönüm noktası niteliğinde olan yükseköğretim programı seçimlerinde, ilgi ve yetenek alanlarının merkezde olduğu kararlar alabilmelerine de katkı sağlayabileceği belirtilir.

Ölçme ve Değerlendirme:

Öğrencilere Öz Değerlendirme Formu (Form 1) dağıtılarak, etkinlikte elde etmiş oldukları kazanımlara ilişkin kendilerini değerlendirmeleri istenilir.

Bu form etkinliklerle ilgili olarak kendinizi değerlendirmek için hazırlanmış olup sizi en doğru yansıttığını düşündüğünüz seçeneği (X) işaretleyiniz.

Etkinlik Adı: İlgilerim ve Yeteneklerim

Adı-Soyadı: Tarih:

İlgi ve Yeteneklerin Dikkate Alınmasına Yönelik Öz Değerlendirme Formu

	Dereceler		
İlgi ve Yeteneklerle İlgili İfadeler	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
İlgi duyduğum şeyleri duymadıklarımdan ayırt edebilirim.			
Yetenekli olduğum alanları ifade edebilirim.			
İlgi ve yeteneklerimi baskın olan zekâ türüme göre yönlendirebilirim.			
Öğrenme özelliklerime (görsel, işitsel, dokunsal) göre yetenek alanlarımı sınıflandırabilirim.			
Bir etkinliğe katılmak için öncelikle ilgi ve yeteneklerime uygun olup olmadığını değerlendirebilirim.			
İlgi ve yeteneklerim doğrultusunda okulla ve sosyal yaşamımla ilgili aktivitelerimi belirlemek amacıyla çaba gösterebilirim.			
İlgi ve yetenek alanları ile öğrenmede başarı ilişkisine yönelik örnekler verebilirim.			
Akademik ve sosyal yaşamda ilgi ve yetenekler doğrultusunda hareket etmenin önemine yönelik kısa bir metin yazabilirim.			
Öğrenme sürecimi ilgi ve yeteneklerim doğrultusunda yönlendirebilirim.			
Sahip olduğum zekâ boyutlarının öğrenme sürecimi nasıl etkilediğiyle ilgili akademik yaşamımdan örnekler verebilirim.			
Geleceğimle ilgili kariyer planlamamı yaparken öncelikli olarak ilgi ve yeteneklerimi dikkate alabilirim			

İlgi ve yeteneklerimin benimle birlikte yaşadığım topluma da fayda sağlayabilmesi için gereken çabayı gösterebilirim.			

Ödevlendirme: Aşağıda yer verilen kendini farklı şekillerde ifade eden bir öğrencinin, görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme özelliklerinden hangisine sahip olabileceğini her bir madde için ayrı ayrı yazdıktan sonra kendi öğrenme özelliğinizi ilgi ve yeteneklerinizi dikkate alarak kısaca açıklayınız.

1. *Öğrenmeyle ilgili çoğu faaliyetlerimde renkli kalemler kullanmayı çok severim, gördüğüm yüzleri kolay kolay unutmam, iyi bir gözlemci olduğum söylenebilir*.

2. *Şiir okumayı, şarkı söylemeyi çok severim, insanların yüzlerini unutsam da adlarını kolay kolay unutmam, öğrendiklerimi sözlü ifade etmekte iyi olduğum söylenebilir.*

3. *Öğrendiğim şeyleri performans olarak göstermekten hoşlanırım, örneğin dans etmek gibi. Koşma, atlama, zıplama vb. gerektiren becerilerde oldukça iyi olduğum söylenebilir. Yerimde durmaktan pek hoşlanmam, hep hareket etmek isterim.*

Ödev Derecelendirme Ölçeği

Ödev hazırlanmamış/0 puan
Ödev bireysel öğrenme özellikleri, yetenek ve ilgileri ile görsel, işitsel, dokunsal öğrenme özelliklerinden yalnızca birine yer verilerek hazırlanmış/1 puan
Ödev bireysel öğrenme özellikleri, yetenek ve ilgileri ile görsel, işitsel, dokunsal öğrenme özelliklerinden yalnızca ikisine yer verilerek hazırlanmış/2 puan
Ödev bireysel öğrenme özellikleri, yetenek ve ilgileri ile görsel, işitsel, dokunsal öğrenme özelliklerinden yalnızca üçüne yer verilerek hazırlanmış/3 puan
Ödev bireysel öğrenme özellikleri, yetenek ve ilgileri ile görsel, işitsel, dokunsal öğrenme özelliklerinden dördüne yer verilerek hazırlanmış/4 puan
Ödev bireysel öğrenme özellikleri, yetenek ve ilgileri ile görsel, işitsel, dokunsal öğrenme özelliklerinden tamamına yer verilerek hazırlanmış/5 puan

İkinci Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Öğrenme ve duygular

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler.

Kazandırılacak Beceri: Duygu düzenleme becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Soru-cevap, gösteri**,** örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi (tümevarım), drama tekniği, büyük grup tartışması

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kağıt, kalem, duygularla ilgili emojiler, olumlu-olumsuz duygularla ilgili fotoğraflar

Kaynaklar: www.bbc.com; www.wannart.com; www. onedio.com; www.istockphoto.com, www.tvf.org.tr/milli-takimlar/filenin-sultanlari, Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı

2. Giriş

Dikkat çekme: Aşağıda yer verilen "emoji" görselleri tek tek açılarak öğrencilerin bunları hangi amaçla ve hangi duygularını ifade etmek için kullandıkları sorulur. Öğrencilerden gelen yanıtlar her bir emoji için tahtaya yazılarak değerlendirilir.



Güdüleme: "Emoji" kullanılarak öğrencilerin duygulara yönelik dikkatlerinin çekilmesinin ardından, bu etkinliğin duyguların farkında olunmasını sağlamakla birlikte öğrenme ortamına uygun olarak duygularını düzenleyebilme becerisini de kazandıracağı vurgulanır. Ayrıca günlük yaşamlarında meydana gelen olaylar (okuldan eve dönerken bir trafik kazasına şahit olmak, bir aile yakınını veya sevdiği bir arkadaşını kaybetmek, tatil için gittiği bir şehirde orman yangının meydana gelmesi, Cumhuriyetin 100. Yılı, 2023 CEV Avrupa Şampiyonasında Türkiye'nin A Milli Kadın Voleybol Takımının Sırbistan'ı 3-2 yenmesi gibi) karşısında hangi duyguları hissettiklerine ilişkin bilinçli farkındalık kazanabilecekleri ifade edilir.

Hedeften Haberdar Etme: Öğrencilere, bu etkinliğin sonucunda olumlu ve olumsuz duygularının öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini fark ederek, öğrenme ortamlarında duygularını düzenleme becerisi kazanabilecekleri ifade edilir. Bu farkındalığın ve duygu düzenleme becerilerini kazanmış olmanın, akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmede de faydalı olabileceği belirtilir.

Gözden Geçirme: Bu etkinlikte duygu ve duygu düzenleme stratejileri üzerinde durulacağı vurgulanır. Duygular ve duygu düzenlemeyle ilgili bir etkinlik yürütüleceği bilgisi sunulur.

Derse Geçiş: "Duygu ve duygu düzenleme" kavramı tahtaya yazılarak sınıf iki gruba ayrılır.

3. Gelişme

Etkinlik 1: Örnek olay yöntemine uygun olarak sınıf iki gruba ayrıldıktan sonra (grup sayısı farklı da olabilir) olumlu ve olumsuz duygulara yönelik; Akbaba ve Küçük Kız, Albert Einstein, Afgan Kızı, Suri Aşireti, Ayrılmış Su Çeşmeleri, Mutluluk adlı aşağıda yer verilen fotoğraflar akıllı tahtadan açılır. Her bir fotoğrafın uyandırdığı duygular ve nedenlerine ilişkin tartışma yapılır. Tartışmanın neticesinde her iki grup değerlendirmelerini sınıfa açıklar.



Fotoğraf 1. Kevin Carter-1993, Akbaba ve Küçük Kız



Fotoğraf 2. Arthur Sasse-1951, Albert Einstein



Fotoğraf 3. Steve McCurry-1984, Afgan Kızı



Fotoğraf 5. Elliott Erwitt-1950, Ayrılmış su çeşmeleri



Fotoğraf 6. Charles O'Rear-2000, Mutluluk

Etkinlik 2: Sınıf altı gruba ayrılır. İlk üç grupta yer alan öğrencilerden, öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları duygusal güçlükleri listelemeleri istenilir. Daha sonra bu listenin içerisinden her grubun hemfikir olduğu duygusal güçlük belirlenerek (problemi tanımlama) problem çözme basamaklarına uygun bir şekilde "durumsal duygu düzenleme" çalışması yapılır. Belirlenen duygusal güçlüğe neden olan faktörlerin neler olabileceğiyle ilgili görüşler ileri sürülür, tartışmalar yapılır ve ortak fikirler yazılır (probleme ilişkin bilgi toplama). Öğrenmede belirlenen duygusal güçlüğün yaşanma nedenlerine yönelik çözüm yollarının neler olabileceği üzerinde durulur (çözüme yönelik hipotez kurma). Belirlenen çözüm yolları için hangi kaynaklardan (birey, kitap, yazılı-görsel medya araçları vb.)

verilerin nasıl elde edileceğiyle ilgili gerekli içerikler hazırlanılır (hipotezle ilgili verilerin elde edilmesi). Elde edilen verilerin analiz edildikten sonra bir rapor halinde sunulması istenilir (verilerin analizi ve raporlaştırma). Ulaşılan verilerin, belirlenen çözümü sağlayıp sağlamadığına ilişkin öğrencilerin diğer derslerdeki gözlemlerini, deneyimlerini dikkate alarak bu verilere uygun (hipotezin kabul edilmesi ya da reddedilmesi) probleme yönelik kesin olan çözümleri belirlemeleri istenilir (çözümün kesinleştirilmesi). Aynı şekilde diğer üç grup da okulda veya sosyal yaşamlarında aniden gelişen olaylar karşısında duygularını düzenlerken karşılaştıkları güçlükleri listeleyerek "anlık duygu düzenleme" stratejisiyle ilgili olarak çalışma yürütülür.

Etkinlik 3: Öğrenme sürecinde durumsal ve anlık duygu düzenleme stratejilerine yönelik iki ayrı oyun halinde (durumsal/anlık) drama tekniği kullanılır. Gönüllü öğrencilerin doğaçlama bir biçimde ortaya koyacağı performans sonucunda ele alınan duygudan yola çıkılarak öğrenme sürecinde duyguların durumsal veya anlık olarak düzenlenmesinde hangisinin daha etkili olabileceğine ilişkin tüm sınıfla büyük grup tartışması çerçevesinde aşağıdaki sorular tartışılır.

1. Duygularınızı anlık olarak düzenlemeyi akademik ve sosyal yaşamınızdaki olumlu-olumsuz katkıları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Durumsal ve anlık duygu düzenleme stratejilerinden hangisini kullanmayı yaşamınızdaki tüm koşullar açısından daha faydalı buluyorsunuz?

4. Sonuç

Özetleme: Derste kullanılan görseller yeniden açılarak olumlu ve olumsuz duygular ile öğrenme sürecinde durumsal-anlık duygu düzenleme stratejileri vurgulanır.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere, bu etkinliğin sonucunda duygularının farkında olma, onları önemseme ve öğrenme ortamına uygun olarak duygularını düzenleme becerileri kazandıkları belirtilir. Duygu düzenleme becerilerini kazanmış olmanın hem akademik yaşamlarında hem de sosyal yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli olaylar, güçlükler veya iletişim problemleri karşısında (akran baskısına maruz kaldığını ifade edememe, aile içerisinde çatışmalar yaşama, istediği akademik başarıyı nasıl elde edebileceğini bilmeme, arkadaşlık ilişkileri kuramama veya dışlanma vb.) çözüm odaklı hareket edebilme becerisi kazandırabileceği ifade edilir.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilere öykü tamamlama tekniği kullanılarak hazırlanmış olan öykünün bulunduğu çalışma kağıdı dağıtılır. Öğrencilerden bu öyküde yer alan kahramanın;

1. Aile yaşamında ve okulda ne gibi olaylarla karşılaşmakta ve nasıl bir duygu durumu/durumları içerisinde bulunmaktadır?

2. Duygularını öğrenme ortamına uygun olarak nasıl düzenleyebilir? sorularını yanıtlayacak biçimde öyküyü tamamlamaları istenilir (Öğrenciler verilen soruların dışında da kendi isteklerine bağlı olarak öyküyü genişletebileceklerdir).

……

Bakıldığında derslerini hiç önemsemeyen, sürekli kendine yeni eğlenceler arayan, dünyanın bile umurunda olmadığı yönünde bir imaj çizse de bunun öyle olmadığını hatta hiç kolay olmadığını en iyi kendi biliyordu. Aslına bakılırsa okumayı öğrendiği ilkokul yıllarından başlayarak şu an bulunduğu lise sıralarına kadar bu durum hiç peşini bırakmamıştı onun. Çünkü genellikle gururundan, onurundan ödün verme, arkadaşları arasında popülaritesini kaybetme kaygısıyla biraz da ailesine duyduğu öfkeyle duygularını bastırır, onları görmezden gelerek başkasına aitmiş gibi davranır, sürekli terleyen ellerini kimseler görmeden gizlice silerdi. Bir filmin çekim dışında arka sahnesinde yaşanılanlar gibi sınıf ortamına gelinceye kadar onun da arka sahnesinde o kadar çok yaşanmışlık vardı ki. Bazen bunu kimseyle paylaşmak istemediğinden olsa gerek kendi adını verdiği "İnci" adlı kedisi o mırıldanırken sanki anlıyormuşçasına anlatır, evden okula uzanan duygu karmaşalarının nedenlerini, nasıl ortaya çıktığını ve baş edebilmekte ne kadar zorlandığını tarif etmeye çalışırdı. Çünkü böyle duygular..."

Not: Her öğrenci öyküde oluşturduğu akışa uygun yeni bir başlık tasarlayacaktır.

Öykü Tamamlama Becerisine Yönelik Derecelendirme Ölçeği

ÖLÇÜTLER	0 PUAN Yetersiz	1 PUAN Kısmen yeterli	2 PUAN Kabul edilebilir	3 PUAN Çoğunlukla yeterli	4 PUAN Oldukça yeterli
Akışa uygunluk					
Olayları ilişkilendirme					
Sunulan soruları yanıtlama					
Özgünlük katma					
Orijinal başlık tasarlama					

Ödevlendirme: Daha önce yaşadığın ve senin için çok önemli olan bir olay karşısında hissettiğin duyguyu bir ağaç olarak hayal etseydin eğer;

1. Yapraklarının hangi hislerini,

2. Dallarının hangi duygularını

3. Gövdesinin hangi duygulanımını ifade edeceğini birkaç cümleyle açıkladıktan sonra, bir resim kağıdına boya kalemlerini kullanarak bu ağacı çizer misin?

Ödev Derecelendirme Ölçeği

Ödev hazırlanmamış veya hazırlanmış ancak hisler, duygular, duygulanım ve bunları ifade eden ağacın çizilmesi, boyanması aşamalarından hiçbirine yer verilmemiş 0 puan
Ödev hisler, duygular, duygulanım ve bunları ifade eden ağacın çizilmesi, boyanması aşamalarından yalnızca birine yer verilerek hazırlanmış 1 puan
Ödev hisler, duygular, duygulanım ve bunları ifade eden ağacın çizilmesi, boyanması aşamalarından yalnızca ikisine yer verilerek hazırlanmış 2 puan
Ödev hisler, duygular, duygulanım ve bunları ifade eden ağacın çizilmesi, boyanması aşamalarından üçüne yer verilerek hazırlanmış 3 puan
Ödev hisler, duygular, duygulanım ve bunları ifade eden ağacın çizilmesi, boyanması aşamalarından dördüne yer verilerek hazırlanmış 4 puan
Ödev hisler, duygular, duygulanım ve bunları ifade eden ağacın çizilmesi, boyanması aşamalarından tamamına yer verilerek hazırlanmış 5 puan

3. Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Yaşamım ve Kararlarım

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.

Kazandırılacak Beceri: Karar verme becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Sokrat semineri, gösteri, soru-cevap, örnek olay, konuşma halkası tekniği

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, atasözleri ve önemli sözler kartları, okuma metni

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, www. egitimdedegerler.com, www.egitimsistem.com, Savaşçı (Doğan Cüceloğlu), Full catastrophe living (Kabat-Zinn), www.google.com/searchbalıkkılçığıtekniği, www. orgm.meb.gov.tr

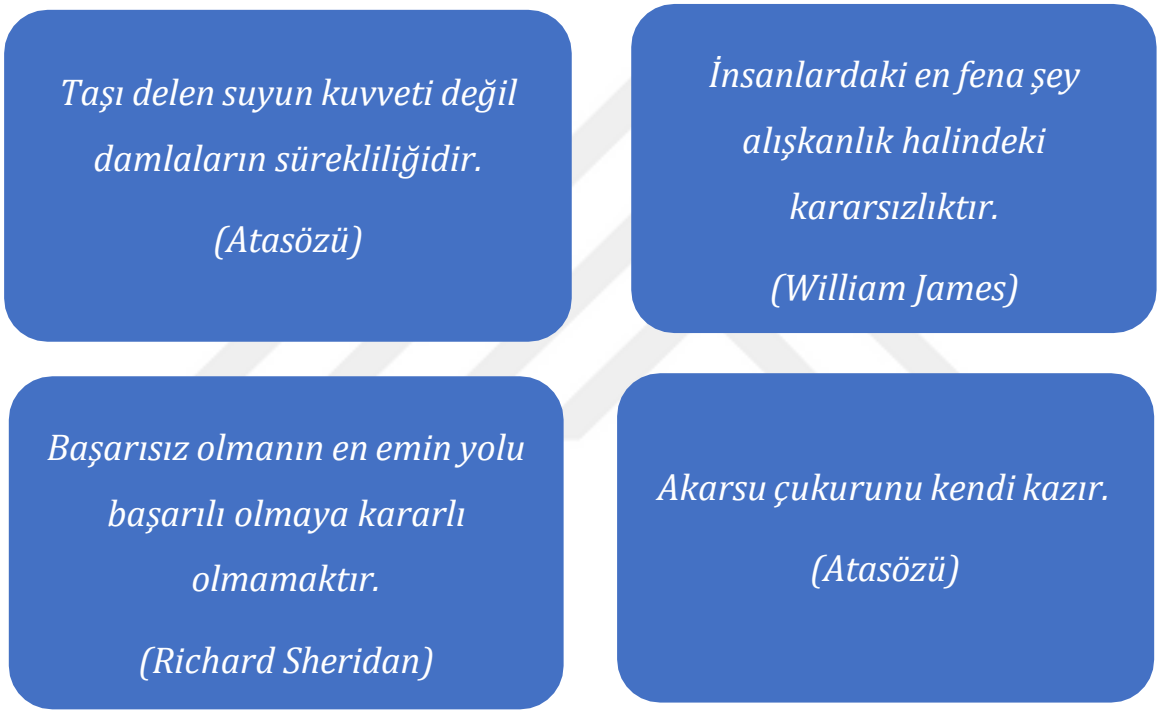
2. Giriş

Dikkat çekme: Bilgi insanı şüpheden, iyilik acı çekmekten, kararlı olmak korkudan kurtarır (Konfüçyüs); kararlılık insan iradesini uyandırmanın zilidir (Anthony Robbins). Bu özlü sözler akıllı tahtadan okunduktan sonra "kararlılıkla ilgili olan bu özlü sözlerden anlaşılacağı gibi birazdan bunların bir etkinlik çerçevesinde tartışılacağı" belirtilir. Ayrıca kararlı olmakla ilgili atasözü, deyim veya özlü söz paylaşmak isteyen öğrencilerin de görüşlerine yer verilir.

Güdüleme: "Yaşamın bir göstergesi olarak her insan karar vermesi gereken durumlarla karşılaşabilmektedir. Örneğin, bir lise onuncu sınıf öğrencisinin alan/dal/ders seçmesi (sayısal, eşit ağırlık, sözel ve yabancı dil), on ikinci sınıf öğrencisinin bir yükseköğretim programını tercih etmesi, başka bir şehre veya ülkeye taşınmak gibi. Ancak bu karar verme süreci yaşanılan çevre, aile ve kişisel özellikler gibi bazı faktörlerin etkisi altında kalabilmektedir. Bugünkü etkinliğimizde karar verme sürecinizi etkileyen bu ve bunun gibi

faktörlerin neler olduğunu keşfederek, daha sağlıklı ve doğru karar verebilme becerisi kazanabileceksiniz" şeklinde etkinlik ve sağlayabileceği faydalar vurgulanır.

Aşağıda yer verilen, üzerinde kararlılıkla ilgili atasözleri ve bazı önemli kişilere ait olan sözlerin yazılı olduğu kartları öğretmen elinde tutarak gönüllü olan öğrencilerden bu kartlardan bir tanesini çekmesini ve üzerindeki yazıyı okuduktan sonra ne ifade etmek istediği hakkında kısaca düşüncelerini açıklamasını ister. Ayrıca katkıda bulunmak isteyen diğer diğer öğrencilerin de görüşleri alınır. Her bir kartla ilgili görüşler alındıktan sonra sınıfla tartışılır.



Etkinlik 2:

Dünyanın ünlü matematikçilerinden biri olan ve yaşam öyküsü "The Man Who Knew Infinity" adlı bir filme konu olmuş Srinivasa Ramanujan'ın kısa yaşam hikayesi "Ramanujan: 20.yüzyıl matematiğini yeniden şekillendiren adam" adlı YouTube videosundan (ilk 8 dakikası) izletilir (www.imdb.com/video/ adresinden sürenin verimli kullanımına göre filmin fragmanı izletilir). Daha sonra öğrenciler daire şeklinde oturtulur, söz hakkı isteme, birbirinin konuşmasının tamamlamasını bekleme, tüm öğrencilerin her soruyu yanıtlaması, arkadaşlarının yüzüne bakarak konuşma vb. kuralları belirlenip tahtaya yazılmasının ardından Ramanujan'nın yerine kendilerini koymaları istenilerek sırasıyla

aşağıdaki sorular yönlendirilir. Soruya yanıt veren öğrenci elinde (etkinliğin içeriğiyle ilgili olarak) "küp" tutar.

1. Ramanujan'ın matematik alanında başarılı olmasına rağmen yaşadığı çevrenin sınırlı imkanları karşısında neler hissetmiş olabilir?
2. Ramanujan'ın yaşamıyla ilgili kararlarını neler etkilemiş olabilir?
3. Ramanujan'ın başka bir ülkeden davet almasında hangi akademik ve kişisel özellikleri etkili olabilir?
4. Ramanujan şu an yaşıyor olsaydı bir alanda başarılı olmak isteyen insanlara neleri önerirdi?

Etkinlik 3: Savaşçı adlı kitaptan "Savaşçı Olmak İçin" adlı bölümün fotokopileri dağıtılır. Öğrencilerin daire şeklinde oturmaları sağlanır, dağıtılan metni okunmalarının ve semineri yönetecek liderin belirlenmesinin ardından "Savaşçı ve kararlılık kavramları birbiriyle hangi yönlerden ilişkili olabilir?" sorusu yöneltilerek tartışma başlatılır. Daha sonra sırasıyla aşağıdaki sorular sorulur.

1. Arif Bey mesleğiyle ilgili kararı verirken hangi koşullarını gözden geçirmiştir?
2. Arif Bey bir savaşçı mıdır? Savaşçı olduğu veya olmadığı hangi özelliklerinden anlaşılıyor?
3. Bir savaşçıda bulunması ve bulunmaması gereken özellikler nelerdir?
4. Yaşamla ilgili bir karar vermeden önce neleri yapmak en doğru sonuçları ortaya çıkarabilir?

4. Sonuç

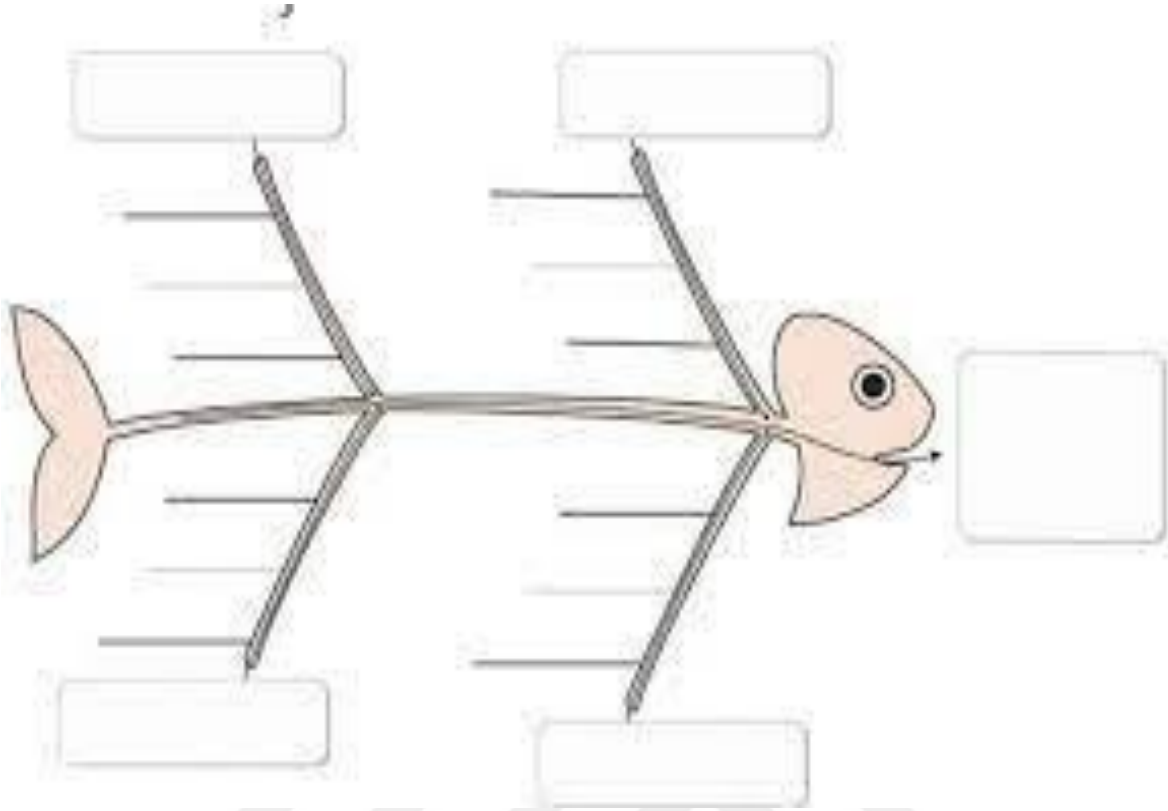
Özetleme: Sosyal bir varlık olarak bireyin yaşamını, aldığı kararlar çerçevesinde şekillendirdiği ifade edilebilir. Çünkü birey olmanın/olabilmenin de aslında yolunun buradan geçtiğini belirtmek faydalı olacaktır. Bunu birer öğrenci olarak sizlerin yaşamınıza indirgediğimizde aynı şeyi görmek mümkündür. Örneğin, her ne kadar aileleriniz lise sınavlarında başarılı olmanızı arzulasa da bu konuda kararlı davranıp, bir yıl boyunca gerekli olan çalışma performansını sergileyen sizlersiniz. Benzer bir durum matematik alanında başarısıyla öne çıkan Ramanujan'ın yaşamında görülmektedir. Ailesi her ne kadar onun başarısının farkında olsa ve onu desteklese de imkanların yetersizliği onların hep bir adım geride durmalarına neden olmuştur. Ancak Ramanujan'ın kararlılığı onu yetenekli olduğu alanda ileriye taşımıştır. Şimdi sizler yaşamınızda karar verme sürecinizi etkileyen

faktörlerle ilgili atasözleri, deyim veya önemli gördüğünüz sözlerden birer örnek verebilir misiniz? sorusuyla öğrencilerin etkinlikle ilgili öne çıkan bilgileri tekrarlamaları sağlanılır.

Tekrar Güdüleme: Öğrencilere bu etkinliğin sonucunda karar verme süreçlerinde etkili olan faktörler hakkında bilgi sahibi oldukları belirtilir. Ayrıca sahip olunan tüm koşulları, karar verme sürecinde gözden geçirmenin, doğru ve sağlıklı kararlar alabilmenin yanı sıra düşünme becerilerini etkin kullanabilmeyi öğrenmeleri açısından da katkısının olduğu vurgulanır. Örneğin, bir arkadaşınız, yakınınız ya da tanımadığınız biri tarafından sizden talep edilen bir davranışın, doğru olup olmadığını irdeledikten sonra "hayır" diyebilmeniz kararlılığınızın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Benzer biçimde örneğin, heykeltıraş olmak isteyen ancak bir taraftan da aile veya toplum baskısından çekinen bir gencin, tüm olumsuz olabilecek koşullara rağmen gerekli araştırmaları yapması, bilgi toplaması veya bir kursa katılması kararlılığın bir göstergesidir, şeklinde açıklamalar yapılır.

Ölçme ve Değerlendirme: Ergenlerde Karar Verme Ölçeği Mann, Harmoni ve Beswick (1989) tarafından geliştirilmiş olup uyarlama çalışması Çolakkadıoğlu (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik yapılan analizler sonucunda 30 maddenin ölçeğin asıl formundaki boyutlara yüklendikleri görülmüştür. Ergen karar verme ölçeği "Karar vermede öz saygı" ve "Karar vermede başa çıkma stilleri" olmak üzere iki bölüm ile panik, ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık ve sorumluluk almama alt ölçeklerinden meydana gelmektedir. Ölçeğin maddeleri ise dört kategoride derecelendirilmiştir.

Ödevlendirme: Öğrencilerde, yaşamlarında karar verme süreçlerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir problemi belirleyerek, bu problemi balığın baş tarafına yazmaları, nedenlerini ve alt nedenlerini de balığın kılçığına yazmaları istenerek aşağıdaki "Balık Kılçığı Diyagramı" dağıtılır.



Form 1. Balık Kılçığı Diyagramı

Balık Kılçığı Diyagramının Değerlendirilmesine Yönelik Derecelendirme Ölçeği

Ölçütler
Problem belirlenmemiş ya da belirlenmiş ancak karar verme sürecinde etkili olan faktörlerle ilgili değil 0 Puan
Problem var, nedenler ve alt nedenler arasındaki ilişkilerin hiçbiri doğru değil 1 Puan
Problem var, nedenler ve alt nedenler arasındaki ilişkilerin çok azı doğru 2 Puan
Problem var, nedenler ve alt nedenler arasındaki ilişkilerin yarısı doğru 3 Puan
Problem var, nedenler ve alt nedenler arasındaki ilişkilerin çoğu doğru 4 Puan
Problem var, nedenler ve alt nedenler arasındaki ilişkilerin tamamı doğru 5 Puan

Dördüncü Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Yaşamım ve Kararlarım

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Karar verme basamaklarını kullanır.

Kazandırılacak Beceri: Etkin karar verme becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Arkası yarın tekniği, balık kılçığı tekniği, akvaryum tekniği, gösteri, beyin fırtınası, soru-cevap, anlatım yöntemi

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kağıt, renkli kalemler, tebeşir, film gösterisi

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, www. tr.wikipedia.org, www.orgm.meb.gov.tr, www.hayatinritmi.com.tr, www./10-soruda-karar-verme-ve-problem-cozm.

2. Giriş

Dikkat çekme: Aşağıdaki görseller **(gösteri)** akıllı tahtadan açılarak nasıl bir izlenim oluşturduğu ve iki görsel arasındaki farkın ne olabileceği sorulur **(soru-cevap).** Yanıtların ardından birinci görseldeki kişinin yaşamında birçok seçenek içerisinden birini tercih edebilecek yani etkin karar verebilme becerisine sahip biri izlenimi oluşturduğu, ikinci görseldeki kişinin ise bu konuda oldukça kafası karışık, kararsız biri izlenimi oluşturduğu belirtilir.



Görsel 1.



Görsel 2.

Güdüleme: Tüm insanların yaşamları boyunca bazı kararlar almaları gerekebilir. Bu kararlar bazen rastgele bazen ise bilinçli bir şekilde alınabilmektedir. Örneğin, ergenlik çağındaki bir öğrencinin fiziksel özellikleri nedeni ile okulda maruz kaldığı zorbalığı engelleyebilmek için okul rehber öğretmeninden yardım istemesi bilinçli bir karar olarak değerlendirilebilecek iken bunu yalnızca bir arkadaşına anlatarak çözüm bulabileceğini düşünmesi rastgele bir karar olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle bir karar alınırken bunun karar alma basamaklarına uygun olması oldukça önemlidir. Bu etkinlikte karar alma basamaklarını öğrenerek, yaşamınızla ilgili herhangi bir konuda karar alırken bu basamakları kullanabilme becerisine sahip olabileceksiniz.

Hedeften Haberdar Etme: Bu etkinlik sonucunda karar alma basamakları ile ilgili bilgi sahibi olarak bu basamakları kullanabileceksiniz.

Gözden Geçirme: Karar alma basamaklarının (problemi tanımlama, olası seçenekleri listeleme, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma, seçeneklerden en iyi olana karar verme, bunu uygulamak üzere plan yapma, kararını değerlendirme) üzerinde

durulacağı belirtilir. Daha sonra bu haftaki etkinlikte karar verme basamaklarının ele alınacağı ifade edilir

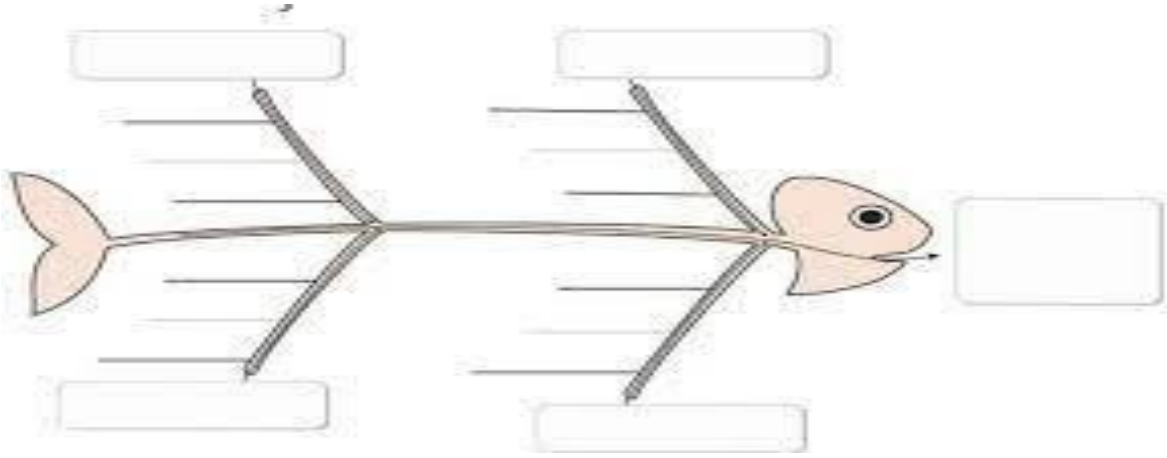
Derse Geçiş: Akıllı tahtadan bir kesiti izletilecek olan film (Ekim Düşü) hazır hale getirilerek etkinliğe geçilir.

3. Gelişme:

Etkinlik 1: Gerçek bir hikâyeye dayanan ve film kahramanının NASA mühendisi olmasına kadar uzanan "Ekim Düşü" (October Sky) adlı filmden öğrencilerin roket yaparken göstermiş oldukları uğraşlarını içeren on dakikalık bir kesiti izletilir (gösteri). İzlemenin sonlandırılmasının ardından öğrencilere aşağıda yer verilen sorular sorularak etkinliğe ve filmin sonuna yönelik meraklarının oluşması sağlanır **(arkası yarın tekniği)**.

- Filmin kahraman/kahramanlarını roket yapmaya iten faktörler neler olabilir?
- Bu süreçte hangi tür problemlerle karşılaşmış ve nasıl bir çözüm yolu takip etmiş olabilirler?
- Roket yapabilmek amacıyla film kahramanının/kahramanlarının aldıkları kararlar nasıl bir işleyiş ve son hazırlamış olabilir.

Etkinlik 2: Beyin fırtınası tekniği kullanılarak "karar almak" kavramının sizde oluşturduğu ilk çağrışımlar nelerdir" sorusu öğrencilere yönlendirilir. Tahtaya yanıtlar yazılıp sonucunda gerekli değerlendirmeler yapıldıktan sonra akıllı tahtadan karar alma basamakları açılır. Bunlar; problemi tanımlama, olası seçenekleri listeleme, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma, seçeneklerden en iyi olana karar verme, bunu uygulamak üzere plan yapma, kararını değerlendirme şeklindedir **(Anlatım)**. Daha sonra balık kılçığı diyagramı dağıtılarak etkin karar almalarında etkili olan bir problemi belirleyerek, karar alma basamaklarına göre her bir aşamaya uygun nedenlerini oluşturmaları sağlanır **(Balık kılçığı)**.



Form 1. Balık Kılçığı Diyagramı

Etkinlik 3: Öğrenme sürecinde karar alma basamaklarını etkili bir şekilde kullanabilmeyle ilgili öğrencilerin hazırlamış olduğu balık kılçığı diyagramında ortaya çıkan sorunlardan yola çıkarak sorular hazırlanır. Tebeşir kullanılarak sınıfın uygun büyüklükte olan bir bölümüne iç içe iki çember çizilir ve içerisine bir sandalye yerleştirilir. İçteki çembere tartışmaya dahil olacak öğrencilerin yerleştirilmesinin ardından, ikinci çemberde bulunan öğrencilere de gözlem yaparak, notlar alabilecekleri ve tartışmaya katılmak istediklerinde içteki çembere geçebilecekleri ifade edilir. Daha sonra hazırlanan soru/sorular sorulur (tartışmanın akışına uygun olarak) ve bununla ilgili yorumlarını ifade etmek isteyen öğrenci sandalye oturur. Yorumlarını, görüşlerini açıklayan öğrenci yerini başka gönüllü olan bir öğrenciye bırakarak çalışma sürdürülür. Gözlemlerin ve alınmış notların sonuçları kısa bir özet halinde tartışma sonunda sunulur. **(Akvaryum tekniği)**

4. Sonuç

Özetleme: Etkinlikte öğrencilerin hazırlamış olduğu balık kılçığı diyagramını tekrar masalarının üzerine çıkarmaları istenerek karar alma basamakları ile karar alma basamaklarının etkili bir biçimde nasıl kullanacakları vurgulanır.

Tekrar Güdüleme: Yaşam boyunca karşılaşılan çoğu durumun aslında karar almaya dayandığı ifade edilebilir. Ancak bireyler genellikle daha somut ve kapsamlı olarak değerlendirebilecekleri durumları birer karar olarak nitelendirebilirken, daha küçük hatta önemsiz olarak algıladıkları durumları böyle değerlendirmeyebilmektedirler. Örneğin, bir öğrencinin yazılıya hazırlanırken yalnızca ders kitabından çalışması küçük bir karar olarak görülebilir. Ancak beklenilen sonuç elde edilmediğinde büyük bir karar olarak algılanacak

ve ders videoları, arkadaş-öğretmen desteği gibi unsurların dikkate alınmamasına yönelik bir pişmanlık duygusu oluşturabilecektir. Burada ise karar almanın ve bunu karar alma basamaklarına uygun olarak yapmanın ne kadar önemli olduğu anlaşılabilmektedir. Sizler de bu etkinlikle birlikte karar alma basamakları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olarak, bunları öğrenme ortamlarında etkili bir biçimde kullanabilirsiniz.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilere aşağıda yer verilen yarı dolu yarı boş kavram haritası dağıtılarak ilgili boşlukları etkinlikte edinmiş oldukları bilgiler çerçevesinde doldurmaları istenilir. Kavram haritasına ait puanlamaya aşağıda yer verilmiştir.

Karar alma: 10 puan; Karar almanın tanımı: 5 puan

Karar almayı etkileyen faktörler: Aile-5 puan; Çevre-5 puan; Kişilik özellikleri-5 puan; Yaşamla ilgili hedefler-5 puan

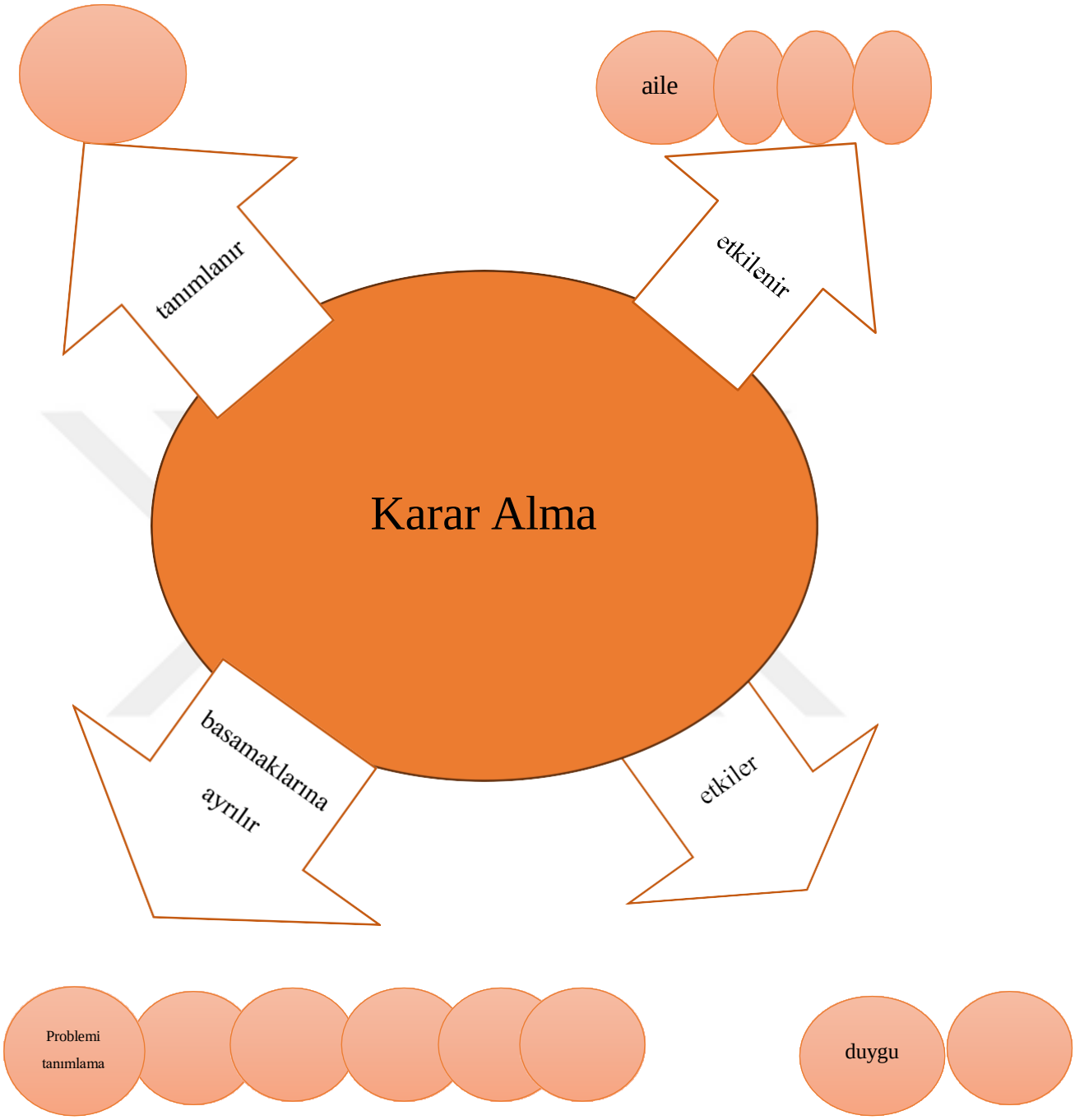
Karar alma basamakları: Problemi tanımlama (5 puan); Olası seçenekleri listeleme (5 puan),

Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma (5 puan); Seçeneklerden en iyi olana karar verme (5 puan); Bunu uygulamak üzere plan yapma (5 puan); Kararını değerlendirme (5 puan)

Karar almanın etkilediği faktörler: Duygu (5 puan); Düşünce (5 puan)

Kavram haritasına ait tüm ilişkilendirme doğru yapıldığında alınacak en yüksek puan 75'tir.

Yarı Dolu Yarı Boş Kavram Haritası



Ödevlendirme: "Ekim Düşü" adlı filmin geriye kalan kısmını evde izlemeleri; filmin adı, konusu, kahramanları, film kahramanını roket yapımına iten olay ve kahramanların karar alma basamaklarına (problemi tanımlama, olası seçenekleri listeleme, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma, seçeneklerden en iyi olana karar verme, bunu uygulamak üzere plan yapma, kararını değerlendirme) uygun olarak çalışmalarının değerlendirilmesi adımlarına uygun olarak bir rapor hazırlamaları istenir.

Hazırlanan Raporların Değerlendirilmesine Yönelik Derecelendirme Ölçeği

Filmin adı, konusu, kahramanları, kahramanı roket yapmaya iten olay, kahramanların çalışmalarının karar alma basamaklarına göre değerlendirilmesinden hiçbiri yapılmamış 0 puan
Filmin adı, konusu, kahramanları, kahramanı roket yapmaya iten olay, kahramanların çalışmalarının karar alma basamaklarına göre değerlendirilmesinden biri yapılmış. 1 puan
Filmin adı, konusu, kahramanları, kahramanı roket yapmaya iten olay, kahramanların çalışmalarının karar alma basamaklarına göre değerlendirilmesinden ikisi yapılmış. 2 puan
Filmin adı, konusu, kahramanları, kahramanı roket yapmaya iten olay, kahramanların çalışmalarının karar alma basamaklarına göre değerlendirilmesinden üçü yapılmış. 3 puan
Filmin adı, konusu, kahramanları, kahramanı roket yapmaya iten olay, kahramanların çalışmalarının karar alma basamaklarına göre değerlendirilmesinden dördü yapılmış. 4 puan
Filmin adı, konusu, kahramanları, kahramanı roket yapmaya iten olay belirtilmiş ve kahramanların çalışmaları karar alma basamaklarına göre değerlendirilmiş 5 puan

Beşinci Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Karakter güçlerim ve erdemlerim

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir.

Kazandırılacak Beceri: Karakter güçlerini geliştirme becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Örnek olay, Anlatım yöntemi, Kavramsal karikatür tekniği, Sokratik tartışma

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kalem, haber görselleri, kağıt

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, www.sabah.com, www.bbc.com, www.hukukihaber.net, www.haberturk.com, www.star.com.tr, www.uskudar.edu.tr, www.turkiyeegitim.com

2. Giriş

Dikkat çekme: Haber bültenlerinde veya gazetelerde yer almış bazı karakter güçlerini temsil eden "Hayat Tamircisi Hasan", **"**Stephen Hawking ve Yayınlanmamış Makalesi", "Türk Anne ve Kızı ile Amerika'lı Kadının İyilik Hikayesi", "Çizmelerimi Çıkarayım Sedye Kirlenmesin", "İyi ki Varsın Eren" adlı haberler akıllı tahtadan açılarak biraz sonra bunların ne anlattığının, karakter güçleri açısından neler ifade ettiğinin ele alınacağı belirtilir.

Güdüleme: Her insanın farklı karakter güçlerine sahiptir. Ancak öncelikle bir bireyin hangi karakter gücüne veya güçlerine sahip olduğunun farkında olması gerekir. Örneğin, bir öğrencinin sınıfta herhangi bir konuyla ilgili görüşlerini ifade ederken diğer arkadaşlarından farklı olarak olayları, olguları farklı perspektiflerden ele alması "özgünlük" olarak adlandırılan karakter gücüne sahip olduğunun göstergesi olabilir. Burada ise öncelikli olarak öğrencinin bunu fark etmesi, geliştirmesi hem kendisine hem de ilerleyen süreçlerde yaşadığı topluma katkı sağlayacaktır. Karakter güçlerinden bir diğeri olan "dürüstlük" ele alındığında ise bu kavram aynı zamanda günlük yaşam içerisinde belki de en fazla

kullanılanlardan birisi olabilir. Bu bağlamda Alev Alatlı'nın karakter güçleri temelinde dürüstlüğe vurgu yaptığı konuşmasındaki *"Her yasal hak helal değildir ve olamaz. İflas eden birinin haraç meraç satılığa çıkarılan malını satın alabilirsiniz ama helal değildir, imar ruhsatı olan bir müteahhit şehrin ufkuna tecavüz ederken yasal olarak suçsuzdur ama yaptığı iş helal değildir, yeni ve çok daha ucuz bir enerji gücünün pazara girmesini önlemek üzere üretim haklarını satın alan ve sümen altı eden bir petrol şirketi yasal olarak suçsuzdur ama yaptığı iş helal değildir, keza raf ömrünü uzatmak için ekmeğin içine kanserojen madde koyan kişi, formülü ambalajın üzerine koyduğu sürece yasal, dolayısıyla suçsuz ama helal değildir"* cümleleri daha açıklayıcı olacaktır. Öğrencilerin karakter güçlerini fark etmelerinin sağlanmasının ardından, bu etkinlikte elde edecekleri kazanımlar neticesinde sosyal ve akademik yaşamlarında karakter güçlerini etkin bir biçimde kullanabilecekleri vurgulanır. Ayrıca yaşadıkları olay ve olgular karşısında karakter güçlerini etkin kullanma açısından bir değerlendirme yapabilmekle birlikte eksik gördükleri yönleriyle ilgili de kendilerini geliştirebilecekleri ifade edilir.

Hedeften Haberdar Etme: Öğrencilere bu etkinliğin sonucunda karakter güçlerini geliştirmek amacıyla gerekli gayreti gösterebilecekleri tekrar ifade edilir.

Gözden Geçirme: Etkinlikte bilgelik, cesaret, insanlık, adalet, ölçülülük, aşkınlık erdemlerinin ve bunlarla ilişkili karakter güçlerinin ele alınacağı akıllı tahtadan açılarak ifade edilir.

Derse Geçiş: Karakter güçlerini kapsayacak şekilde hazırlanmış olan örnek olaylar akıllı tahtadan açılarak etkinliğe geçilir.

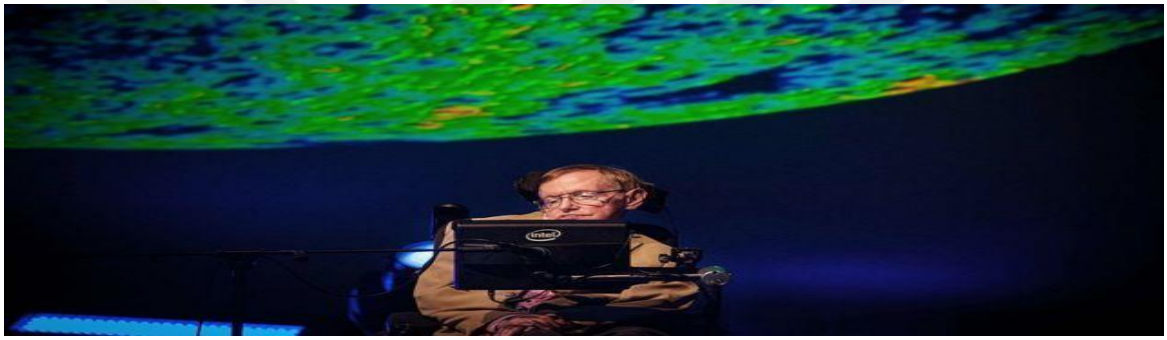
3. Gelişme:

Etkinlik 1: Aşağıdaki örnek olaylar tek tek açılarak hangi karakter güçleriyle ilişkili olabileceği üzerine görüşler alınarak tartışılır **(örnek olay).**



Haber1: Hayat Tamircisi Hasan

Mardin'de yaşamakta olan ve "Hayat Tamircisi" olarak tanınan Hasan Kızıl kaza neticesinde sakatlanmış, gözünü kaybetmiş ya da avlanma sonucu yaralanmış olan hayvanları kendi geliştirdiği protezlerle tedavi ediyor.



Haber 2: Stephen Hawking ve Yayınlanmamış Makalesi

76 yaşında yaşamını kaybeden fizik profesörü Stephen Hawking'in basılmamış olan bir araştırma makalesini insanlığa miras bıraktığı anlaşıldı. Bazı uzmanlara göre Hawking'in makalede sözü edilen bu yeni teorisi, başka evrenlerin varlığıyla ilgili gizemi aydınlatabilir.



Haber 3: Türk Anne ve Kızı ile Amerika'lı Kadının İyilik Hikayesi

Amerikalı, kimsesi olmayan ve yalnız yaşayan Anitra Davona Earle'nin düşme sonucu kalçası kırıldı. Yolları bir kuaförde Ekşi ailesiyle kesişen kadınının tedavi sürecinde, anne Şükran Ekşi ve kızı sürekli yanında oldular.



Haber 4. Çizmelerimi Çıkarayım Sedye Kirlenmesin

Manisa'nın Soma ilçesinde meydana gelen kömür ocağı faciasından sağ olarak kurtulan bir işçi sağlık ekiplerine, "Çizmelerimi çıkarayım mı? Sedye kirlenmesin" diye sordu.



Haber 5. İyi ki Varsın Eren

Altı yıl önce Trabzon'un Maçka ilçesinde güvenlik güçleri tarafından PKK'lı teröristlerin yakalanmasına yardımcı olan Eren Bülbül'ü Türkiye unutmadı. 24 Haziran 2017'de Şehit Eren Bülbül'ün sosyal medyadan yaptığı "Biri de çıkıp demiyor ki Eren iyi ki varsın" paylaşımı yeniden hatırlandı.

Etkinlik 2: Erdemlerin ve karakter güçlerinin neler olduğu akıllı tahtadan açılarak kısaca anlatılır (anlatım). Daha sonra aşağıda yer verilen kısa sorularla öğrencilerin düşünmeleri, sorgulamaları ve şüphe etmeleri sağlanır. Karşılıklı diyaloglar çerçevesinde doğru olan yaklaşımı keşfetmeleri sağlanır. **(Sokratik tartışma)**

1. Yaşadığımız toplumda akıllı ve bilgili bir insan olmak gerçekten önemli midir?
2. Cesaret, yaşanılan bir olaya, duruma vb. göre farklılık göstermeli midir?
3. "İnsanlık" kavramı bugün nerededir ve gelecekte var olacak mıdır?
4. Adalet, yalnızca bu iş ile ilgilenen kurumlara ait bir kavram mıdır?

5. Yaşamda ölçülü olmanın sınırları var mıdır?
6. Aşkınlık bireylerden topluma yansıyabilir mi?

Etkinlik 3: İlk olarak öğrencilerin daha önce kavramsal karikatür tekniğiyle herhangi bir çalışma yapmadıkları göz önünde bulundurularak aşağıda yer verilen ve insanlık, aşkınlık, adalet ile ilgili olan karikatür örnekleri sunularak bunlara karakter güçlerinden uygun bulduklarına göre konuşma baloncukları oluşturmaları istenir. Daha sonra öğrenme ortamlarında karakter güçlerinin yansımalarıyla ilgili yine bir karakter gücünü seçerek bir kavramsal karikatürü de kendilerinin hazırlamaları sağlanır. Çizimlerini tamamlamalarının ardından her bir çalışmada neler ifade edilmeye çalışıldığı değerlendirilir **(kavramsal karikatür tekniği)**



Karikatür 1. İnsanlık



Karikatür 2. Aşkınlık



Karikatür 3. Adalet

4. Sonuç

Özetleme: Etkinlikte öğrencilerin hazırlamış olduğu kavramsal karikatürleri tekrar masalarının üzerine çıkarmaları istenerek erdemler ve karakter güçleri vurgulanır.

Tekrar Güdüleme: İnsanlar yaşamlarında çeşitli meslekler edinerek, kariyerler elde ederek, maddi olanaklarını büyüterek, sosyal çevrelerini genişleterek daha güçlü, daha saygın, daha fazla kabul gören ve onaylanan, takdir edilen biri haline gelmeye gayret sarf edebilmektedirler. Ancak bu unsurların yanı sıra ilk etkinlikte yer verdiğimiz örnek olaylarda olduğu gibi bireyleri daha güçlü, daha donanımlı, kısacası "daha iyi bir insan" haline; dürüstlük, adillik, öğrenmeye açıklık, açık fikirli olmak, geniş düşünebilmek gibi karakter güçlerine sahip olmaları getirebilir. Bugün yapılan etkinlikle birlikte karakter güçleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olarak bunun için gerekli olan gayreti gösterebilecekleri ve öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanabilecekleri vurgulanır.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilere erdemler ve karakter güçleriyle ilgili hazırlanmış olan "Anlam Çözümleme Tablosu" dağıtılarak erdemler ile kapsadığı karakter güçlerini ilişkilendirerek işaretlemeleri istenilir.

Adı-Soyadı:

Anlam Çözümleme Tablosu

Karakter Güçleri / Erdemler	Umut	Affedicilik	Açık fikirlilik	Hakkaniyet	Tevazu	İyi yüreklilik	Merak	Dürüstlük	Cesur olma	Vatandaşlık	Özgünlük	Sosyal zekâ	Mizah	Şefkatlilik
Bilgelik														
Cesaret														
İnsanlık														
Adalet														
Ölçülülük														
Aşkınlık														

Anlam Çözümleme Yanıt Tablosu

Karakter Güçleri / Erdemler	Dürüstlük	Affedicilik	Açık fikirlilik	Hakkaniyet	Umut	Merak	Tevazu	İyi yüreklilik	Cesur olma	Vatandaşlık	Özgünlük	Sosyal zekâ	Mizah	Şefkatlilik
Bilgelik			+			+					+			
Cesaret	+								+					
İnsanlık								+				+		+
Adalet				+						+				
Ölçülülük		+					+							
Aşkınlık					+								+	

Her doğru cevap 5 puan olup, alınacak en yüksek puan 70'tir.

Bilgelik: Merak, özgünlük, açık fikirlilik

Cesaret: Dürüstlük, cesur olma

İnsanlık: Şefkatlilik, sosyal zekâ, iyi yüreklilik

Adalet: Hakkaniyet, vatandaşlık

Ölçülülük: Affedicilik, tevazu

Aşkınlık: Mizah, umut

Ödevlendirme: "Sana Karakter Güçlerini Sorsam Neler Anlatırsın? başlığı altında hazırlanan çalışma dağıtılarak öğrencilerden karakter güçleri çerçevesinde bir otobiyografi yazmaları istenilir.

Ödev Değerlendirme:

Öğrencilerin hazırlamış olduğu otobiyografi çalışmaları yorumlanırken;

1. Tüm sorulara yanıt verilmiş olması
2. Anlatımın açık ve anlaşılır olması
3. Anlatımın birbiriyle tutarlı olması
4. Metnin özenle yazılmış olması unsurlarına dikkat edilecektir.

Adı-Soyadı:

Sana Karakter Güçlerini Sorsam Neler Anlatırsın?

Sevgili öğrencim, senden karakter güçlerinle ilgili aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanı istiyorum.

Hangi karakter güç ya da güçlerine sahip olduğunu ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığını anlatır mısın?

Sahip olduğun karakter güçlerinden en çok hangisinin veya hangilerinin seni anlattığını ya da seni sen haline getirdiğini düşünüyorsun?

Sahip olmadığın ancak sende olmasını istediğin bir karakter gücü var mı? Varsa bu karakter gücünün hangisini olduğunu ve neden sahip olmak istediğini anlatır mısın?

Altıncı Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Öğrenme ve akademik hedefler

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir.

Kazandırılacak Beceri: Akademik çalışma becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Soru-cevap, öykü tamamlama, pandomim, gösteri, anlatım

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kağıt, kalem

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, www.blog.ofix.com, www.elektrikport.com, www.milliyet.com.tr/gundem, www.aksam.com.tr/kultur-sanat, www.tr.wikipedia.org/wiki/Erdinç_Dinçer

2. Giriş

Dikkat Çekme: Öğrencilere çaba kavramının zihninizde oluşturduğu çağrışımlar nelerdir? sorusu sorulup, birkaç öğrencinin yanıtı alınarak birazdan bununla ilgili bir etkinlik yapılacağı belirtilir. **(soru-cevap)**

Güdüleme: Yaşam içerisinde her insanın kendine göre bazı hedefleri bulunmaktadır. Örneğin, bazı insanların hedefi daha konforlu yaşamak, daha fazla seyahat edebilmek, daha fazla para kazanabilmek iken bazı insanların hedefi ise daha iyi bir eğitim alabilmek, daha fazla kitap okuyabilmek, akademik açıdan kendini daha fazla geliştirebilmektir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için zaman ne kadar gerekli ve önemli ise çaba göstermek de o kadar değerli ve önemlidir. Özellikle eğitim-öğretim süreci açısından ele alındığında bunlar okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite şeklinde belirli bir zaman dilimine yayılmakta ve belirlenen hedefe ulaşabilme, başarılı olabilme öğrenenin çabasına bağlı olmaktadır. Bu etkinlikle birlikte akademik hedef belirlemenin yanı sıra buna ulaşabilmek için çaba sarf etmenin de

bir o kadar önemli olduğunu anlayarak gerekli olan çabayı sarf etme bilincine siz de sahip olabileceksiniz.

Hedeften Haberdar Etme: Öğrencilere, bu etkinliğin sonucunda akademik hedeflere ulaşmada eğitsel çaba göstermenin önemini anlamakla birlikte, akademik hedeflerine ulaşmak için yeterli düzeyde çaba gösterip göstermedikleriyle ilgili de gerekli değerlendirmeyi yapabilecekleri ifade edilir.

Gözden Geçirme: Bu etkinlikte, akademik hedefler ve bunlara ulaşmak için gerekli olan eğitsel çabanın gösterilmesi üzerinde durulacağı vurgulanır.

Derse Geçiş: Akıllı tahtadan "İcatlar" adlı çalışma açılarak etkinliğe geçilir.

3. Gelişme

Etkinlik 1: Akıllı tahtadan aşağıda yer verilen "İcatlar" adlı kısa metin açılarak, sunulan boşluklarda yer alması gereken bilgilerin neler olduğu tek tek sorulur. Tüm yanıtlar tahtaya yazılır ve en sonunda doğru olan yanıtlar açıklanır. Daha sonra bu icatları yapan insanların öne çıkan en önemli ortak özelliklerinin ne ya da neler olabileceği sorulur. Yanıtlar tahtaya yazıldıktan sonra değerlendirme yapılır **(soru-cevap)**

İcatlar: Konuşan telgraf (telefon) ilk kez (1).....tarafından aslında işitme güçlüğü olanlara yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Onun bu icadından çok etkilenen (2)…….. karbon iletken eklenerek sesin kalitesinin yükseltilebileceğini görmüş ve gramofonu icat etmiştir. (3).....alternatif akımı (4)……..ise doğru akımı bulmuştur. Neon aydınlatma, ilk uzaktan kumanda, X-ray cihazı, hidroelektrik santrali ve radyo (5)……..tarafından icat edilmiştir. İlk kez Charles Kite'ın kullandığı ve Leyden şişesi olarak adlandırılan deneyler kalp pillerinin bulunmasına doğru atılan ilk adımdır. O dönemlerde leyden şişeleriyle ölülerin tekrar canlanacağına inanmakta olan çok sayıda insan bulunmaktaydı. Kalbin kasılıp gevşemesinde en büyük faktörün elektrik sinyallerinin olduğunun anlaşılmasıyla Dr. (6)..... tarafından portatif bir kalp düzenleyicisi geliştirilmiş ve bu düzenleyici 43 vakanın 14'ünde başarılı olmuştur. Ancak elektrik kesintilerinin oluşturduğu sorunlar nedeniyle 9,4 voltluk civa piliyle çalışan, taşınabilir, ... küçük bir kalp düzenleyicisi (7).....tarafından yapılmıştır.

Yanıtlar: (1)Alexander Graham Bell, (2)Thomas Edison, (3)Tesla, (4)Edison, (5)Tesla, (6)Dr. Albert Hyman, (7)Earl Bakken

Etkinlik 2: Akademik hedef ve eğitsel çabayla ilgili kısaca bilgi verilir. **(anlatım)** Daha sonra aşağıda hazırlanan öykü tamamlama çalışması belirlenen sorular eşliğinde sunulur. Çalışmanın gerekli süre tanınarak tamamlanmasının ardından hazırlanan öyküler değerlendirilir. **(öykü tamamlama).** Aşağıda yer verilen öyküyü belirtilen sorulara yanıt vererek tamamlayınız.

1. Öyküye orijinal bir başlık tasarlayınız.
2. Öykünün başında Ilgın kiminle konuşuyor ve konuştuğu kişi ona hangi konuda yakınıyor olabilir?
3. Ebeveynleri ve öğretmenleri Ilgın'a neler söylemiş olabilir?

……

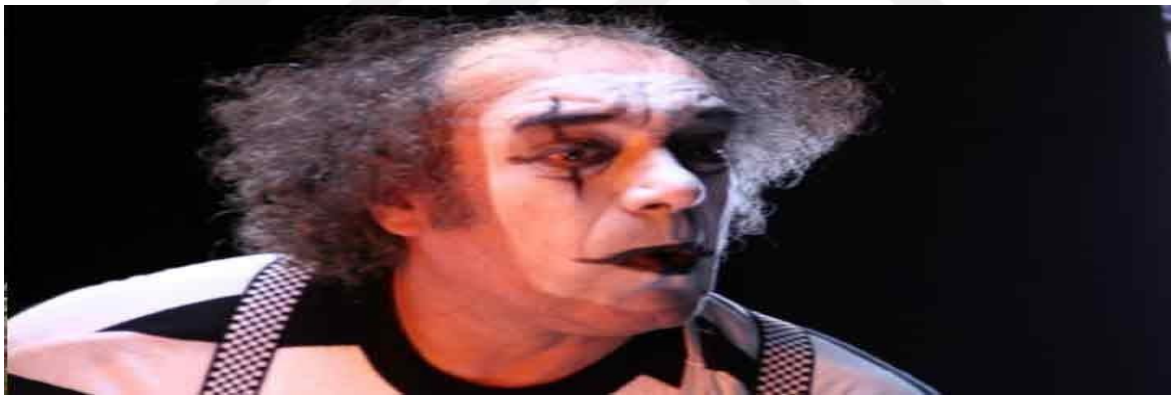
Neden hep kabuslar çöker gecenin gündüzün üzerine çöktüğü gibi …Bir tutam başarı umuduna tutunup yakalamıştım oysa bugünü, yarını belki de yarınlarımı. Tam da ben de yapabiliyorum sanmıştım ki meğerse çok yanılmışım. Oysa çok çalışmıştım, bazen masamın izi yüzümde bile kalmıştı diyordu telefonun öbür ucundaki ses… İçinden trenler geçer gibi geçmişti bu cümleler Ilgın'ın. Hiç hissetmediği kadar vicdanı derinden hissetmiş hatta birazda sızlamıştı sanki. Çünkü okulda derslerle arasında hayallerinin örülü olduğu ayrı bir dünyası, evde ise teknolojinin kendisine sunduğu fırsatlarla ördüğü ayrı bir dünyası vardı. Aslında sorsalar hedefleri en yüksek dağlardan bile daha yüksekti. Liseyi bitirdikten sonra …üniversitenin … programında okuyacak sonra kariyerlerle dolu bir gelecek inşa edecekti. Ebeveynleri, öğretmenleri ona defalarca söylemişti oysa bu hayallere, hedeflere ulaşmanın o kadar da …

Etkinlik 3: Öğrencilerin yapılacak olan pandomim çalışmasıyla ilgili bilgilerinin olmaması veya sınırlı olması dikkate alınarak, birinci fotoğraf açılarak buradaki sanatçının kim olabileceği, daha sonra ikinci fotoğraf açılarak hangi sanat türüyle ilgileniyor olabileceği sorulur. **(gösteri)** Gelen yanıtlardan sonra fotoğraftaki sanatçının Erdinç Dinçer olduğu ve Türkiye'de pandomim sanatının öncüsü olarak kabul edildiği bilgisi verilir. Erdinç Dinçer ilk olarak Ankara Devlet Konservatuvarı orkestra şefliği ve kompozisyon bölümünde eğitim almış, burada Adnan Saygun'un öğrencisi olmuş daha sonra bölüm değiştirip nefesli sazlar bölümüne geçmiş, Fransız bir pandomim hocasından ders aldıktan sonra konservatuvar son

sınıftan ayrılıp tiyatro ve şan bölümünde eğitim alarak pandomim sanatıyla ilgilenmeye başlamıştır. Paris'e giderek bununla ilgili eğitim almıştır. Erdinç Dinçer'in yaşamında da eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki önemini görmek mümkündür. Ayrıca pandomimde söz kullanmaksızın duygu ve düşüncelerin mimikler, jestler ve beden dili kullanılarak anlatıldığı bilgisi paylaşılır.



Fotoğraf 1.



Fotoğraf 2.

Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisiyle ilgili gerekli çabayı gösteren ve göstermeyen iki durumun canlandırılması için gönüllü öğrencilerle pandomim çalışması aşağıda yer verilen içeriğe uygun olarak yapılır. **(pandomim)**

Eğitsel Çaba Gösterilen Durum: Yine odasının lambası yanıyor hem de gecenin ilerleyen saatlerine kadar-Masanın üzerinde yığılı bir sürü kitap- Kitapların arasına sıkışmış ders notları-Döşemesi kendinden geçmiş bir sandalye-Gözlüğü bile isyan ediyor uykusuzluğa, bir düşüyor sonra burnunun üzerindeki konforlu yerini tekrar alıyor-Dün böyleydi, ondan önceki, daha önceki ve sonrakilerde-Sabahları hızlı bir kahvaltı-Yarım yamalak hızlıca

giyilmiş kıyafetler-Kitapların ağırlığından neredeyse dile gelecek bir çanta-Sonra gıcırtılı bir servis kapısı-Ve sınıfın tam ortasında buluyor kendini-Öğretmenlerden biri gelip bir gidiyor-Hepsinin anlattıklarını hem dinliyor hem kısa notlar tutuyor-Bazen de kalemsiz, kağıtsız gelenlerin yarım kalan ödevlerine el atıyor-Neredeyse cevaplayamadığı bir soru yok-Hepsi çok iyi sınav sonuçlarının-İyi notlar aldıkça daha çok çalışıyor-Sevinçten gözlerinin içi adeta gülümsüyor…

Eğitsel Çaba Gösterilmeyen Durum: Çok zekiymiş aslında çalışsa yaparmış öyle demiş öğretmenleri-Sevinçten dört köşe olmuştu adeta dünyanın en mutlusu o-Duymak istediklerini duymuştu yine daha ne olsun-Bir masasına baktı-Bir üstündeki kitaplara-Elbet bir gün çalışacağız diyerek bir kez daha vedalaştı-Sonra taktı kulaklığını ve son ses müzikler-Ne de eğlenceli her şey-Hayat ne kadar da güzel-Arkadaşını aradı ne dersin bilgisayarda oyun açmaya-O da hazırda mı bekliyordu ne-Oyun başlasın-Bugün, yarın ve daha nice yarınlar-Nasıl olsa çok zeki, çok akıllı değil miydi-İstese başarmaz mıydı-Sadece şimdilik istemiyordu o kadar-Her gün daha da bir yığılıyordu konular, ödevler-Ama onun çalışmak için hep bir yarını vardı-Çanta açılmamaktan küsmüştü sanki-Kitaplar okunmamaktan bir masal prensesi edasında derin bir uykuya dalmıştı-Ödevler ise öğretmenlere sudan bahaneler bulmaktan bıkmış usanmıştı-Az da mahcup olsa o da yok-Biraz yüzü kızarsa o da yok-Kendini zehirleyen bir öz güveni vardı sanki-Sonra gelsin sınav sonuçları-O zayıf bu zayıf ve sonunda çoğu zayıf-Olsun bir teselli armağanı hep vardı-Ve yine yüzüne yersiz bir gülümsemeyle yayıldı zeki olduğu inancı…

4. Sonuç

Özetleme: Yapılmış olan etkinliklerden de anlaşıldığı gibi belirlenen her bir hedefin gerçekleşmesi bireysel olarak çaba gösterilmesine bağlıdır. Aksi takdirde ne kadar nitelikli hedefler belirlenmiş olursa olsun güzel bir hayalin ötesine geçemeyebilir.

Tekrar Güdüleme: Etkinliğin başında da ifade edildiği gibi her bir öğrencinin kendi yaşam koşullarına bağlı olarak akademik hedeflerinin de farklılaşabildiği ifade edilir. Ancak bu farklılıkların belirlenen hedeflere ulaşmada herhangi bir farklılığa uğramadığı aksine her akademik hedefin belirli bir çabaya ihtiyacının olduğu belirtilir. Öğrencilere bu etkinlikle birlikte eğitsel çabanın önemiyle ilgili gerekli bilgileri elde ederek, kendilerinin de bundan sonraki süreçte akademik hedeflerine ulaşmak için gerekli çabayı göstermekte daha duyarlı, daha etkin davranabilecekleri ifade edilir.

Ölçme ve Değerlendirme: Eğitsel çaba ve akademik hedefler ile ilgili kavram haritası hazırlama çalışması yapılır. Kavram haritasına ait puanlamaya aşağıda yer verilmiştir.

Akademik hedef: 10 puan; Tanım: 5 puan; Eğitsel çaba: 5 puan

Akademik hedefin kapsamı: 1. Motivasyon, 5 puan; 2. Öz düzenleme, 5 puan

Akademik hedefin aşamaları: 1. Öncelikleri belirleme, 5 puan; 2. Plan yapma, 5 puan; 3. Gelişimi takip etme, 5 puan; 4. Motivasyon sağlama, 5 puan

Kavram haritasına ait tüm ilişkilendirme doğru yapıldığında alınacak en yüksek puan 50'dir.

Ödevlendirme: Yaşamında göstermiş olduğu eğitsel çabası sayesinde akademik hedeflerine ulaştığını düşündükleri bir kişiye ait biyografi hazırlamaları istenilir.

Biyografi çalışması değerlendirilirken;

1. Sunulan boşluğu uygun bilginin yazılmış olmasına
2. İstenilen bilgilerin tamamının yanıtlanmış olmasına
3. Metinde yer alan bilgilerin doğru olmasına
4. Metnin anlatımının açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilecektir.

Adı-Soyadı:

Değerli öğrencim;

Eğitsel çaba ve akademik hedeflerine ulaşma açısından takdir ettiğin veya örnek aldığın bir kişiye ait özellikleri aşağıda yer verilen başlıklara uygun olarak anlatır mısın? (noktalı yere anlattığın kişinin adını yazmalısın).

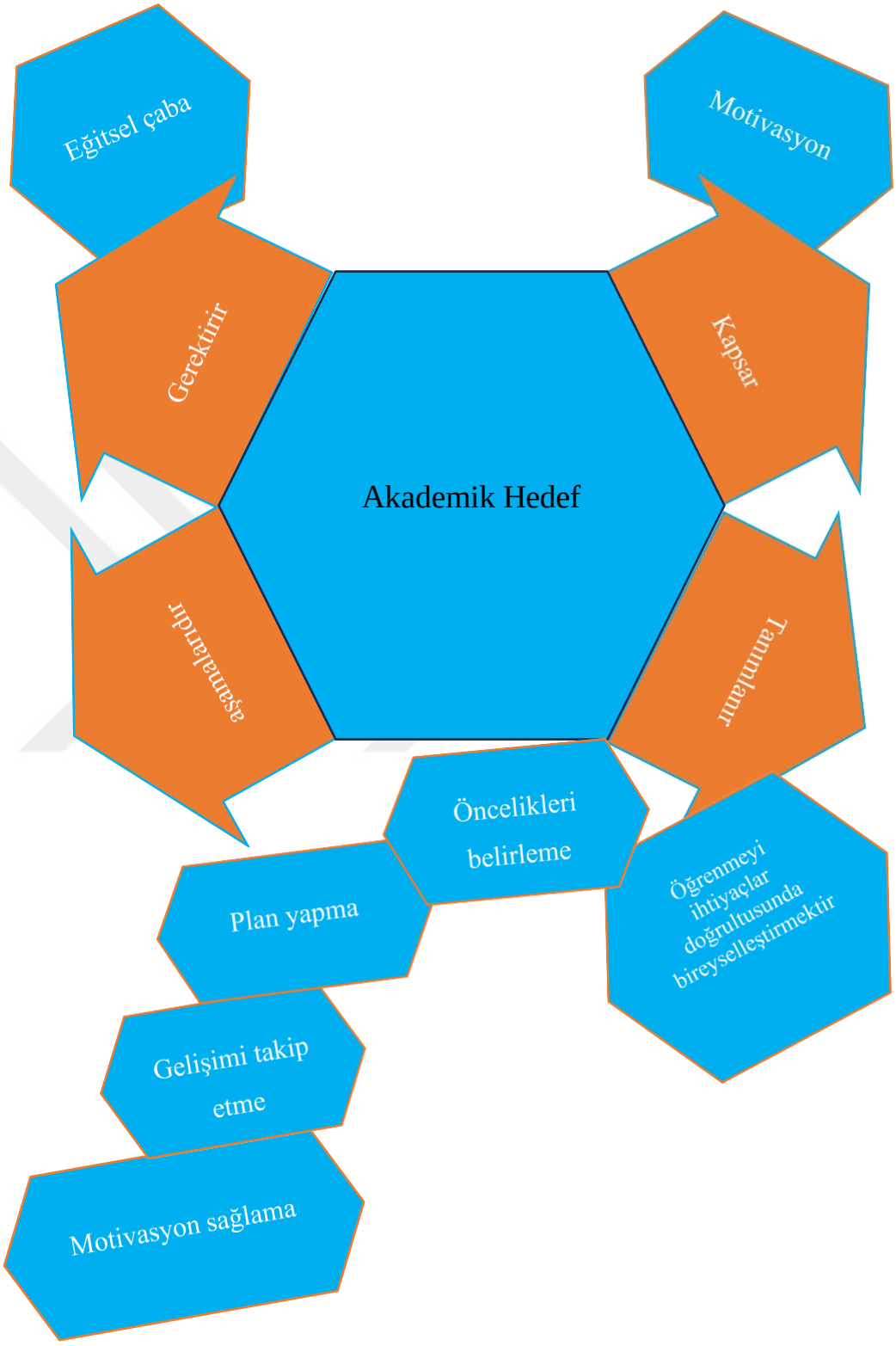
… .....BİYOGRAFİSİ

Eğitim hayatıyla ilgili bilgileri;

Akademik hedeflerine ulaşmak için ne gibi çalışmalar yaptığını;

Hangi yönleriyle senin takdirini kazandığını veya örnek aldığını;

Akademik Hedefler ve Eğitsel Çaba Kavram Haritası



Yedinci Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Öğrenme stratejileri

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar.

Kazandırılacak Beceri: Öğrenmede kalıcılığı sağlama becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Soru-cevap, Philips 66, beyin fırtınası, Sokrat semineri, gösteri

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kağıt, kalem

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, www.youtube.com, www.psikolojibilimi.gen.tr, www.beyinsizler.net/unutmak, Genel psikoloji

2. Giriş

Dikkat Çekme: Akıllı tahtadan aşağıdaki görsel açılarak, bu cümleyi "Beyin, gücünü ……. daha fazla..... için kullanır" görsele uygun bir biçimde tamamlamaları istenilir. Gelen yanıtlar değerlendirilip doğru yanıt açıklandıktan sonra birazdan bununla ilgili bir etkinlik yapılacağı belirtilir. **(gösteri)**



Görsel 1.

Doğru yanıtlar: hatırlamaktan, unutmak

Güdüleme: Bireyler günlük yaşam aktiveleriyle ilgili veya akademik yaşamlarındaki yoğunluk, sorumluluk, plansızlık gibi birtakım faktörlere bağlı olarak bazı bilgileri, olayları, olguları vb. hatırlamakta zorlanabilmektedirler. Bu durum bir öğrenci açısından ele alındığında ise dersleriyle ilgili öğrenmiş olduğu bilgileri hatırlamakta zorlanması veya kolaylıkla unutması akademik açıdan başarısızlık, kaygı, öz güven eksikliği gibi birtakım sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle öncelikle yapılması gereken, hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörlerle birlikte öğrenme stratejileri hakkında da gerekli bilgiye sahip olarak bununla ilgili somut adımlar atılmasıdır. Bu bağlamda gerçekleştireceğimiz bu etkinlikte, hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri öğreneceksiniz. Örneğin, sosyal ve akademik yaşamınızla ilgili olarak; birkaç gün önce çalışmış olduğunuz bilgileri hatırlamakta zorlanma, gerekli olduğunda bilgilerin çoğunu birbirine karıştırma veya izlediğiniz bir filmin konusunu unutma gibi durumlarınızı yeniden gözden geçirebilecek, tespit ettiğiniz sorun alanlarıyla ilgili öğrenme stratejilerini kullanarak çözümler üretebileceksiniz.

Hedeften Haberdar Etme: Bu etkinliğin sonucunda, yaşamları içerisinde öğrendikleri bilgileri, yaşadıkları olayları, dinledikleri konuşmaları veya izledikleri bir görseli vb. sonradan hatırlamalarını zorlaştıran ya da unutmalarına neden olan etkenleri fark ederek bununla ilgili gerekli önlemleri öğrenme stratejileri çerçevesinde alabilecekleri ifade edilir.

Gözden Geçirme: Bu etkinlikte hatırlamayı zorlaştıran kaygı, korku, öfke, bastırma gibi faktörler ile uzun süre boyunca öğrenilmiş olan bilgilerin kullanılmaması, bilinç dışına atma yani bastırma, ileriye ve geriye ket vurma gibi unutmaya neden olan faktörlerin, öğrenme stratejilerinin ele alınacağı belirtilir.

Derse Geçiş: Öğrencilere ilk olarak grup çalışması yapılacağı belirtilerek etkinliğe geçilir.

3. Gelişme

Etkinlik 1: Öğrenciler beş gruba ayrılarak "Bir öğrenci akademik yaşamında en fazla sözel olarak adlandırılan bilgi türünü kolayca unutmakta ve hatırlamakta zorlanmaktadır, bunu önleyebilmeye yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin neler yapması gerekir? sorusunu gruplarında notlar alarak tartışmaları sağlanır. Daha sonra grup sözcüleri görüşlerini sınıfa açıklar, son olarak tüm görüşler öğretmen tarafından değerlendirilir. **(philips 66)**

Etkinlik 2: Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden faktörlerin neler olabileceği sorusu tüm sınıfa yönlendirilerek gelen yanıtlar tahtaya yazılır ve en sonunda ileri sürülen düşünceler arasındaki farklılıklar veya benzerlikler dikkate alınarak değerlendirilir. **(beyin fırtınası)** Hatırlamayı zorlaştıran nedenler bastırma, korku, kaygı, psikolojik durum ile öfke vb. duygulardır. Unutmada ise sinir ve beyin sisteminde yer alan izler zamanla aşınarak kaybolur. Unutmaya neden olan faktörler; organik nedenler, bilinç dışına atma, ileriye ket vurma, geriye ket vurma, öğrenilmiş bilgileri uzun süre kullanmama şeklindedir. **(anlatım)**

Etkinlik 3: Öğrenme stratejileriyle ilgili hazırlanan metin öğrencilere dağıtılır. Okumaları için yeterli sürenin verilmesinin ardından aşağıdaki sorular eşliğinde tartışılır. **(Sokrat semineri)**

1. Tekrar, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri arasındaki farklılıklar nelerdir?
2. Öğrenciler, öğrenme stratejileri hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahipler mi?
3. Öğrenme sürecinde, öğrenme stratejilerinden hangisi veya hangilerini kullanmak en etkili olabilir?
4. Bir öğrencinin öğrenme stratejilerini etkin kullanması ve kullanmaması akademik yaşamını nasıl etkileyebilir?

4. Sonuç

Özetleme: Öğrenme stratejileri için okudukları metni tekrar masalarının üzerine çıkarmaları istenerek hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörler ile öğrenme stratejileri bir kez daha vurgulanır.

Tekrar Güdüleme: Bu etkinliğin sonucunda hatırlama ve unutma kavramlarıyla birlikte ek olarak öğrenme stratejileri hakkında da gerekli bilgilere sahip oldukları belirtilir. Özellikle öğrenciler açısından ele alındığında, öğrendikleri bilgileri yazılı sınavlar gibi uygulamalarda sunmaları gerektiğinde bunları birbirine karıştırabilmekte veya hatırlamakta zorlanabilmektedir. Bu durumda ise öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları etkin bir şekilde kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Bu etkinlikle birlikte örneğin, bir dersle ilgili daha önce öğrenmiş olduğunuz bilgilerin yeni öğrendiklerinizi unutturması veya kaygılarınızın bilgilerinizi hatırlamanıza engel olması gibi faktörleri tespit ederek, öğrenme stratejileriyle birlikte öğrenme süreçlerinizde etkin bir biçimde kullanacaksınız.

Ölçme ve Değerlendirme: Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörler ile öğrenme stratejilerine yönelik hazırlanmış olan yapılandırılmış grid dağıtılarak nasıl yanıtlanması gerektiği hakkında bilgi verilir.

Ödevlendirme: Yazılı sınavlar ve deneme sınavlarının olduğu zamanlarda kullandıkları öğrenme stratejileri ile diğer zamanlarda kullandıkları öğrenme stratejilerini karşılaştırarak bununla ilgili bir rapor hazırlamaları ve sınıfta sunmaları istenilir.

Adı-Soyadı:

Sevgili Öğrencim;

Yazılı sınavlar ve deneme sınavlarının olduğu zamanlarda kullandığın öğrenme stratejilerin ile diğer zamanlarda kullandığın öğrenme stratejilerini karşılaştırarak bunun hakkında bir rapor hazırlamanı istiyorum, böylelikle sen de nasıl çalıştığınla ilgili kendini gözden geçirmiş olacaksın. (Bu raporun uygun bir ders saatinde, sınıfta sunumunun yapılacağı bilgisi paylaşır ve başarılar dilenir)

Ödevlendirmenin Değerlendirilmesine Yönelik Derecelendirme Ölçeği

Rapor hazırlandı ancak öğrenme stratejileriyle ilişkili değil 1 Puan
Rapor hazırlandı, ancak yalnızca yazılı ve deneme sınavlarındaki öğrenme stratejileri ifade edildi 2 Puan
Rapor hazırlandı, yazılı ve deneme sınavları ile diğer zamanlarda kullanılan öğrenme stratejileri ifade edildi ancak karşılaştırılmadı 3 Puan
Rapor hazırlandı, yazılı ve deneme sınavları ile diğer zamanlarda kullanılan öğrenme stratejileri ifade edildi, karşılaştırıldı ancak sunum yapılmadı 4 Puan
Rapor hazırlandı, yazılı ve deneme sınavları ile diğer zamanlarda kullanılan öğrenme stratejileri ifade edildi, karşılaştırıldı ve sunumu yapıldı 5 Puan

Adı-Soyadı:

Yapılandırılmış Grid

1. Aşağıdaki tabloda yer verilen faktörlerden hangisi veya hangileri hatırlamayı zorlaştırır?

1 Bastırma	2 Kaygı	3 Öz güven
4 Plan yapma	5 Korku	6 Dikkat
7 Öğrenmenin gerçekleşme zamanı	8 Öfke vb. duygular	9 Kişilik özellikleri

2. Aşağıdaki tabloda yer verilen faktörlerden hangisi veya hangileri unutmaya neden olur?

1 Bilinç dışına atma	2 Tekrar etme	3 İleriye ket vurma
4 Kendine acıma	5 Organik nedenler	6 Bilinçli farkındalık
7 Ön yargı	8 Geriye ket vurma	9 Öğrenilmiş olanı uzun süre kullanmama

3. Aşağıdaki tabloda yer verilen öğrenme stratejilerinden hangisi veya hangileri öğrenme sürecinde kullanılabilir?

1 Tekrar etme	2 Hızlı okuma	3 Liste ezberleme
4 Not alma	5 Her şeyi yazma	6 Cümlede kullanma
7 Özetleme	8 Her cümlenin altını çizme	9 Konuları biriktirme

Yanıtlar:

1. soru: Doğru kutucuk sayısı 5 olup yanıtlar 1, 2, 5, 7, 8'dir.

Yanlış kutucuk sayısı ise 4 olup bunlar 3, 4, 6, ve 9'dur.

2. soru: Doğru kutucuk sayısı 5 olup yanıtlar 1, 3, 5, 8 ve 9'dur.

Yanlış kutucuk sayısı 4 olup bunlar 2, 4, 6 ve 7'dir.

3. soru: Doğru kutucuk sayısı 5 olup bunlar 1, 3, 4, 6, 7'dir.

Yanlış kutucuk sayısı 4 olup bunlar 2, 5, 8 ve 9'dur.

Sekizinci Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Öğrenme stratejileri

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar.

Kazandırılacak Beceri: Verimli çalışma

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: Gösteri, Soru-cevap, Anlatım, Philips 66, Workshop Tekniği

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kağıt, kalem

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri,www.google.com/searchqdersçalışankarikatür,/www.facebook.com/TUZDER/ posts,www.tr.wikipedia.org/wiki/Aziz_Sancar,www.services.tubitak.gov.tr,www.tekirdag. meb.gov.tr.

2. Giriş

Dikkat Çekme: Akıllı tahtadan aşağıda yer verilen Prof. Dr. Aziz Sancar'a ait görsel açılarak "Bu görsel nasıl bir izlenim oluşturmaktadır" sorusu yönlendirilir ve gelen yanıtlar değerlendirilir **(soru-cevap).** Daha sonra ünlü bilim insanın 40 yaşına kadar günde 18 saat ilerleyen zamanlarda ise günde 12 saat çalıştığı bilgisi verilip, *"Ne yapıyorsanız iyi yapın ve çok çalışın"* sözü paylaşılarak birazdan bununla ilgili bir etkinlik yapılacağı belirtilir **(gösteri)**



Görsel 1. Aziz Sancar

Güdüleme: Öğrenme stratejilerinden olan tekrar, örgütleme ve anlamlandırmanın bir önceki etkinlikte ele alındığı hatırlatılarak her öğrencinin öncelikle bunlar hakkında bilgi sahibi olması gerektiği paylaşılır. Çünkü öğrenme stratejileri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olan bir öğrenci verimli ders çalışma stratejilerini kolaylıkla belirleyebilecektir. Örneğin, sürekli olarak ders çalışamadığından, ders notlarının düşük olduğundan şikâyet eden bir öğrenciden bu durumu aşması ve iyileştirebilmesine yönelik kendi öğrenme özelliklerinin farkında olması, neleri eksik ya da yanlış yaptığına dair kendini gözden geçirmesi beklenirken, başarısızlığının nedenlerini okul, arkadaş çevresi veya öğretmenleri gibi faktörlere bağlaması sorunun çözümü adına doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Dolayısıyla bir öğrencinin öğrenme ve verimli ders çalışma stratejileri hakkında bilgi sahibi olup, kendisi için en uygun olanları belirleyerek çalışma programını düzenlemesi öğrenme sürecinden elde edeceği sonuçların yeterliği adına daha doğru bir adım olacaktır. Bu bağlamda bu etkinlikle birlikte öğrenme ve verimli çalışma stratejileri hakkında edineceğiniz bilgileri sizler de kendi öğrenme sürecinizde kullanabileceksiniz.

Hedeften Haberdar Etme: Öğrencilere bu etkinliğin sonucunda, akademik yaşamlarını sürdürürken en çok ihtiyaç duydukları konulardan biri olan öğrenme ve verimli ders çalışma stratejileriyle ilgili gerekli bilgileri edinmiş olacakları vurgulanır.

Gözden Geçirme: Bu etkinlikte öğrenme ve verimli çalışmayla stratejilerin ele alınacağı belirtilir.

Derse Geçiş: Etkinliğin uygulama sürecine yönelik hazırlanan sunum içeriği açılarak etkinliğe geçilir.

2. Gelişme

Etkinlik 1: Öğrenme stratejileri olan tekrar, örgütleme ve anlamlandırma stratejileri kısaca tekrarlanarak, verimli ders çalışma stratejileri olan hedef belirlemek, planlı çalışmak, zamanı doğru kullanmak vd. hakkında bilgi verilir **(anlatım).** Daha sonra öğrenciler beş gruba ayrılarak *"lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili yaşadıkları en önemli sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözümüne yönelik okul, öğrenci ve öğretmen çerçevesinde neler yapılabilir"* sorusu tartışılır. Grupların notlar alarak tartışmalarını tamamlamalarının ardından grup sözcüleri tarafından görüşleri sınıfa açıklanır, sonrasında gruplar arasında grup sözcüleri ile tartışma yapılır ve son olarak öğretmen tarafından da değerlendirilir **(philips 66)**

Etkinlik 2: Öğrenme sürecinde verimli çalışma stratejilerinin etkili kullanımına yönelik Workshop tekniği kullanılarak sınıf beş gruba ayrılır. Her grup kendi liderini seçer. Birinci grupta, grup lideri, öğrencilerin planlı ders çalışma alışkanlığı olmayan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak bunun için bir çalışma planı oluşturmalarını ister. Daha sonra oluşturulan bu çalışma planları bir araya getirilerek üzerinde tartışılır ve hemfikir olunan tek bir çalışma planı oluşturulur. İkinci grupta, grup lideri tarafından öğrencilerden okuduğunu anlamakta zorlanan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak hangi tür okuma egzersizlerinin yapılabileceğiyle ilgili bir öneri listesi oluşturmaları istenir. Oluşturulan öneri listeleri bir araya getirilerek tartışılır ve en etkili olduğu düşünülen ortak bir öneri listesi oluşturulur. Üçüncü grupta, grup lideri tarafından öğrencilerden, dersleri aktif bir şekilde dinlemekte zorlanan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak aktif dinlemeye engel olabilecek faktörlere ilişkin bir metin oluşturmaları istenir. Öğrencilerin yazmış olduğu metinler bir araya getirilerek üzerinde tartışılır ve etkin dinlemeyi sağlayabilecek ortak bir metin oluşturulur. Dördüncü grupta, grup lideri öğrencilerden not alma alışkanlığı olmayan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak akademik açıdan oldukça yararlı buldukları bir not alma tekniğiyle ilgili kompozisyon yazmaları istenir. Kompozisyonlar üzerinde gerekli tartışmalar yapıldıktan sonra not alma teknikleriyle ilgili bir bilgi metni oluşturulur. Beşinci grupta, grup lideri öğrencilerden ders çalışmak için gerekli bilgi kaynaklarını taramakta zorlanan, yalnızca tek bir kaynaktan çalışan veya tek bir dersi çalışan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak kaynakların nasıl taranabileceğine, derslerin hangi sırayla çalışılması gerektiğine ilişkin bir yönerge listesi hazırlamaları istenir. Listeler üzerinde

gerekli tartışmalar yapılarak ortak bir liste oluşturulur. Workshop çalışmasının sonucunda sunumlar yapılır. **(Workshop tekniği)**

4. Sonuç

Özetleme: Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini etkin olarak kullanabilen öğrenciler öğrenme süreçlerinden daha verimli sonuçlar elde edebilir veya bunlarla ilgili sorunlarla karşılaştıklarında bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözümler üretebilirler.

Tekrar Güdüleme: Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirildiğinde bunun önemli bir bölümü okullarda sunulan eğitim-öğretim çalışmaları çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte bazı öğrenciler akademik açıdan başarılı olurken bazıları ise yeterli düzeyde başarı gösterememektedir. Hiçbir başarının tesadüfen gerçekleşemeyeceği felsefesi göz önünde bulundurulduğunda başarısızlığın arkasında da aslında bilinçsiz gibi görünen ancak büyük oranda bireyin çabasına, kendini bu konuda geliştirmesine bağlı olan birçok faktör bulunmaktadır. Örneğin, bir onuncu sınıf öğrencisi matematik, fizik, kimya, biyoloji derslerinden çoğu zaman düşük notlar alıyor ancak bunları düzeltmek amacıyla ders çalışma yöntemlerini, öğrenme stratejilerini gözden geçirmiyor, ihtiyacı olan danışmanlığı, bilgiyi öğretmenlerinden, uzmanlardan elde etmeye çalışmıyorsa öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini bildiği, bunları ders çalışırken aktif olarak kullandığı ileri sürülemez. Dolayısıyla bu etkinlikte öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilgili öğrenmiş olduğunuz bu bilgiler akademik yaşamınıza başarılı sonuçlar olarak yansıyabilir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken en önemli unsur öğrenme ve verimli çalışma stratejileri hakkında bilgi sahibi olup aktif olarak kullanabilmektir.

Ölçme ve Değerlendirme: Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu (2009) tarafından hazırlanan 11 bölüm ve 85 sorudan meydana gelen "Ders Çalışma ve Öğrenme Etkinliklerini Değerlendirme Testi" uygulanır. Testin cevap skalası; (1) Hiç yeterli değilim, (2) Biraz yeterliyim, (3) Orta düzeyde yeterliyim, (4) Yeterliyim, (5) Üst düzeyde yeterliyim şeklindedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin 4 ve 5 üzerinde yoğunlaşması ilgili olan öğrenme ve çalışma becerisine ilişkin bilinçli olduklarını; 3, 2 ve 1 üzerinde yoğunlaşması ise öğrenme ve bilinçli çalışma açısından bilinçli bir çabada bulunmaları gerektiğini göstermektedir.

Ders Çalışma ve Öğrenme Etkinliklerini Değerlendirme Testi

	Üst düzeyde yeterliyim	Yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Biraz yeterliyim	Hiç yeterli değilim
Öğrenme					
1. Öğrenme sürecinin temel özelliklerinin farkındayım.					
2. Kısa süreli ve uzun süreli hafızamı etkili ve verimli bir şekilde kullanırım.					
3. Öğrenme sürecinin temel özelliklerine uygun ders çalışma yöntemlerini kullanırım.					
4. Daha iyi öğrenmek amacıyla aralıklı çalışma yöntemini kullanırım.					
5. Aynen öğrenmem gereken bilgileri öğrenmek için çeşitli stratejiler kullanırım.					
6. Kalıcı öğrenme için özümseyerek öğrenme yöntemini kullanırım.					
7. Etkili ve verimli öğrenme için kullandığım yöntemleri sürekli olarak değerlendiririm.					
Planlı Çalışma					
8. Derslerime planlı bir biçimde çalışırım.					
9. Dönemlik çalışma planı yaparım.					
10. Aylık çalışma planı yaparım.					
11. Haftalık çalışma planı yaparım.					
12. Günlük çalışma planı yaparım.					
13. Çalışma planlarımı yeni ödev ve etkinliklere göre yeniden organize ederim.					
14. Haftanın her günü ders çalışma için ayırdığım belirli bir zaman dilimi vardır.					
15. Haftanın her günü ders dışı etkinliklere ayırdığım belirli bir zaman dilimi vardır.					
16. Bir ödevi tamamlamadan bir diğerine başlamam.					
17. Çalışma planı yaparken dersle sosyal etkinlik arasında bir denge kurmaya çalışırım.					
18. Yaptığım planların ne derece etkili ve verimli olduğunu değerlendirmeye çalışırım.					
19. Yaptığım çalışma planlarına büyük ölçüde uyarım.					
Not Alma					
20. Geçen dersin notlarını gözden geçirerek derse girerim.					
21. Dinleyeceğim dersle ilgili okuma ödevlerini dersten önce tamamlarım.					
22. Öğretmenin tahtaya yazdıklarını not ederim.					
23. Ders dinlerken önemli noktaları belirlemeye ve not almaya çalışırım.					
24. Grafik ve şekil yoluyla kavramlar arasındaki ilişkileri notlarımda görsel olarak yansıtırım.					
25. Not alırken kısaltmalar ve semboller kullanırım.					
26. Dersin ve konunun özelliğine göre farklı not alma tekniklerini kullanırım.					

27. Anlatılan derste anlamadığım konuları öğretmene sorarım.					
28. Dinleme ile not alma arasında bir denge kurarım.					
29. Notlarımı arkadaşlarla karşılaştırır ve tamam olup olmadığını kontrol ederim.					
30. Derste aldığım notları dersten sonra gözden geçirir ve eksiklerimi tamamlarım.					
31. Derste aldığım notları ders kitabından eklemeler yapar ve tam olmasını sağlarım.					

Adı-soyadı:

Ödevlendirme:

Değerli öğrencilerim;

Etkinlikte öğrenmiş olduğunuz öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilgili bilgilerinizi kullanarak kendi öğrenme özelliklerinize uygun; Fizik, Matematik, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Kimya, Tarih, Coğrafya, İngilizce derslerini içine alan ve bir haftayı kapsayan bir çalışma programı tasarlayın. Tasarlamış olduğunuz programda hangi konuyu hangi öğrenme ve verimli çalışma stratejisini kullanarak çalışacağınızı lütfen belirtiniz.

Çalışma Programının Değerlendirilmesine Yönelik Derecelendirme Ölçeği

Çalışma programı hazırlanmamış veya hazırlanmış ancak dersin adı, konusu, kullanılacak olan öğrenme stratejisi, verimli ders çalışma teknikleri, bir haftayı kapsaması aşamalarından hiçbirine uygun değil 0 puan
Çalışma programı hazırlanmış ancak dersin adı, konusu, kullanılacak olan öğrenme stratejisi, verimli ders çalışma teknikleri, bir haftayı kapsaması aşamalarından yalnızca birine uygun 1 puan
Çalışma programı dersin adı, konusu, kullanılacak olan öğrenme stratejisi, verimli ders çalışma teknikleri, bir haftayı kapsaması aşamalarından yalnızca ikisine uygun hazırlanmış 2 puan
Çalışma programı dersin adı, konusu, kullanılacak olan öğrenme stratejisi, verimli ders çalışma teknikleri, bir haftayı kapsaması aşamalarından üçüne uygun hazırlanmış 3 puan
Çalışma programı dersin adı, konusu, kullanılacak olan öğrenme stratejisi, verimli ders çalışma teknikleri, bir haftayı kapsaması aşamalarından dördüne uygun hazırlanmış 4 puan
Çalışma programı dersin adı, konusu, kullanılacak olan öğrenme stratejisi, verimli ders çalışma teknikleri, bir haftayı kapsaması aşamalarına uygun hazırlanmış 5 puan

Dokuzuncu Etkinlik

1. Biçimsel Bölüm

Sınıf: 10

Ders: Rehberlik

Ünite/Tema: Öğrenme stratejileri

Süre: İki ders saati (40+40)

Kazanım: Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir.

Kazandırılacak Beceri: Öz değerlendirme becerisi

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri: İstasyon tekniği, soru-cevap, altı şapkalı düşünme tekniği

Öğretim Materyalleri: Akıllı tahta, kağıt, kalem

Kaynaklar: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, www.youtube.com, www.operabale.gov.tr, www.acibadem.com.tr

2. Giriş

Dikkat Çekme: Beethoven'ın 9. Senfonisi akıllı tahtadan açılarak üçüncü dakikasından başlayarak altınca dakikasına kadar olan kısmı dinletilir (bu eserin üçüncü ve altıncı dakika aralığının dinletilmesinin nedeni öğrencilerin eserin bu kısmıyla ilgili sosyal medya, televizyon vb. aracılığıyla aşina olabileceklerine yönelik öngörüdür). Daha sonra öğrencilere dinlemiş oldukları bu eserin kime ait olduğu, besteci hakkında sahip oldukları bilgiler sorulur ve yanıtları tahtaya yazılır. Tüm yanıtların ardından eserin 1770 ve 1827 yılları arasında yaşamış olan Ludwig van Beethoven'a ait olduğu ve dinlemiş oldukları 9. Senfoniyi 1817 yılında tamamen sağır olduktan sonra bestelediği açıklanır **(soru-cevap)**

Güdüleme: Beethoven'ın yaşamında görüldüğü gibi, normal şartlarda birçok insan tarafından işitme duyusunu kaybetmiş birinin en son yapabileceği belki de asla yapamayacağı düşünülen beceri müzik olarak değerlendirilebilecek iken, onun bu kadar başarılı olmasının nedenlerinden biri de öğrenmeyi, çalışmayı sürdürmesi ve bulunduğu noktayı daha iyisini yapabilmek adına sık sık değerlendirmesi olabilir. Sizler de bu dersten

sonra akademik hedeflerinize ulaşmak amacıyla kullandığınız öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini değerlendirebileceksiniz. Ayrıca öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini hedeflerinize ulaşma açısından yetersiz veya eksik bulmanız halinde gerekli olan düzenlemeleri yapabileceksiniz.

Hedeften Haberdar Etme: Öğrencilere bu etkinliğin sonucunda, öğrenme süreçlerinde öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini etkin kullanma ve etkililiği açısından kendilerini değerlendirebilecekleri ifade edilir.

Gözden Geçirme: Bu etkinlikte öğrenme stratejilerinden olan tekrar, örgütleme ve anlamlandırma ile verimli ders çalışma tekniklerinden hedef belirleme, planlı çalışma, verimli bir biçimde zamanı kullanma gibi özellikler açısından kendini değerlendirmenin ele alınacağı belirtilir.

Derse Geçiş: Akıllı tahtadan 9. Senfoni öğrencilerin onaylarına göre uygun bir ses aralığında açılıp, istasyon yöntemi için grupların oluşturulmasına yönelik hazırlık yapılarak etkinliğe geçilir.

3. Gelişme

Etkinlik 1: Hazırlanan dört istasyon grubunun her birinin istasyon şefi belirlenir. İlk istasyon grubu "dikkat stratejileri istasyonu" olarak adlandırılır. Bu istasyonda yer alan öğrencilere, ders çalışırken dikkat stratejilerini etkin bir biçimde kullanan bir öğrencinin hangi akademik sonuçlarla karşılaşabileceğine ilişkin brifing yazma görevi verilir. İkinci grup "anlamlandırma istasyonu" olarak adlandırılır. Bu istasyon grubuna anlamlandırma stratejilerinin öğrenme sürecinde daha çok hangi dersler ve konularla ilgili olarak kullanıldığı ve sonuçlarına ilişkin bir öykü yazma görevi verilir. Üçüncü grup "örgütleme istasyonu" olarak adlandırılır. Bu istasyon grubuna örgütleme stratejilerinin etkin olarak kullanılması durumunda öğrenme sürecine sağlayabileceği katkılara ilişkin slogan yazma görevi verilir. Dördüncü grup "yürütücü biliş" istasyonu olarak adlandırılır. Bu istasyon grubunda yer alan öğrencilere, bir öğrencinin öğrenme özelliklerini dikkate alarak öğrenme yaşantılarını planlamasına ilişkin örnek olay yazma görevi verilir. Tüm öğrencilerin kendi istasyonunda çalıştıktan sonra sırayla diğer istasyonlarda çalışması için yer değiştirmesi sağlanır**.** Öğrenciler bu etkinlik esnasına bilgi veya herhangi bir görsele ulaşmak istedikleri takdirde sınıftaki dizüstü bilgisayarları kullanabileceklerdir. Örneğin, yürütücü biliş istasyonunda yazılacak olan örnek olay bir görselle desteklenebilir **(İstasyon tekniği).**

Etkinlik 2: Aşağıda yer verilmiş olan problem durumu paylaşılarak öğrencilerin hazırlanmış olan şapkaları sırayla kullanıp düşüncelerini belirtmeleri ve tartışma çerçevesinde etkinliğin sürdürülmesi sağlanır **(Altı şapkalı düşünme tekniği).**

Liselerde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerden bazıları ders çalışmaya ayırdıkları zamanı genellikle yalnızca sınavların olduğu haftalarla sınırlandırmakta diğer zamanlarda ise ders çalışmaya çok fazla ihtiyaç hissetmemektedirler. Bu nedenle en iyi nasıl öğrenebilecekleri, hangi öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanmalarının kendileri için faydalı olabileceğine yönelik bir fikirleri olmamakla beraber bunun için bir yaklaşım da geliştirememektedirler. Öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili kendilerinden kaynaklanan bu sorunun çözümüne yönelik neler yapılabilir?

4. Sonuç

Özetleme: Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinin kullanımı açısından kendini değerlendirmenin öğrenme sürecine olumlu olarak yansıyabileceği yürütülen çalışmalar üzerinden tekrar vurgulanır.

Tekrar Güdüleme: Çağımızda öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle öğrenme süreci özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin hem yükseköğretime hazırlık hem de yaşama hazırlık açısından kendi öğrenme özelliklerinin farkında olarak, öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini etkin kullanabilme, bunlarla ilgili bir değerlendirme yapabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü kendini öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanabilme açısından değerlendirebilen bir öğrenci ihtiyacı olan veya değişiklik yapması gereken durumları kolaylıkla tespit edebilecektir. Böylelikle bu durum akademik yaşamına başarı olarak yansımakla birlikte kişisel gelişime öz güven duyma, kendine inanma gibi katkılar sağlayabilecektir.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenme ve verimli çalışma tekniklerinin değerlendirilmesine yönelik örümcek ağı diyagramı hazırlama çalışması yapılır. Örümcek ağı diyagramına ait puanlamaya aşağıda yer verilmiştir.

Verimli çalışma tekniklerinin değerlendirilmesi: 10 puan; Hedeflerin belirlenmesi: 5 puan

Hedeflerin belirlenmesinin katkısı: 10 puan; Planlı çalışma: 5 puan; Planlı çalışmanın katkısı: 10 puan; Aralıklı tekrarlar: 5 puan; Aralıklı tekrarların katkısı: 10 puan; Not tutma: 5 puan; Not tutmanın katkısı: 10 puan; Çalışma ortamını düzenleme: 5 puan; Çalışma

ortamını düzenlemenin katkısı: 10 puan; Zamanı verimli kullanma: 5 puan; Zamanı verimli kullanmanın katkısı: 10 puan

Örümcek ağı diyagramına ait tüm ilişkilendirmeler ve değerlendirmeler doğru yapıldığında alınacak en yüksek puan 100'dür.

Öğrenme ve Verimli Çalışma Teknikleri Örümcek Ağı Diyagramı



Adı-Soyadı:

Ödevlendirme:

Sevgili öğrencilerim;

Öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilgili bir makale okuyarak buradan edinmiş olduğunuz bilgiler doğrultusunda aşağıda yer verilen başlıklara gerekli olan bilgileri yazmanızı istiyorum. Okumuş olduğunuz makalenin kaynağını sayfanın altında yer verdiğim örneğe uygun olarak düzenleyiniz :)

Araştırmanın Adı:

Araştırmanın Amacı:

Araştırmanın Yöntemi:

Araştırmanın Sonuçları:

Araştırmanın Kaynağı:

Kaynak Örneği: Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 65-84.

Öğrenme ve Verimli Çalışma Stratejileriyle İlgili Makalelerin Değerlendirilmesine İlişkin Derecelendirme Ölçeği

Araştırmanın adı, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın kaynağı başlıklarından yalnızca biri hazırlanmış 1 puan
Araştırmanın adı, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın kaynağı başlıklarından yalnızca ikisi hazırlanmış 2 puan
Araştırmanın adı, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın kaynağı başlıklarından üçü hazırlanmış 3 puan
Araştırmanın adı, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın kaynağı başlıklarından dördü hazırlanmış 4 puan
Araştırmanın adı, araştırmanın amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın kaynağı başlıklarının tamamı hazırlanmış 5 puan

EK-2. ARAŞTIRMANIN GÜNCESİ

Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri programının deneysel uygulama sürecinin pilot çalışmasının güncesi (9.11.2023-13.03.2024) ile esas çalışmanın güncesine (21.02.2024-19.03.2024) ve pilot çalışmaya ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Pilot Çalışmanın Güncesi

Araştırma kapsamında ilk olarak pilot çalışmanın yürütüleceği sınıfın, sınıf rehber öğretmeniyle görüşülerek sürecin nasıl işleyeceğine dair bilgi verildi. Daha sonra bu sınıfın öğrencilerine, 10. sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar içerisinden öğrenmeyi öğrenmeyi amaçlayan dokuz kazanımın belirlendiği, her hafta bir kazanımın iki ders saati içerisinde öğrenci merkezli uygulamalarla işleneceği belirtildi. Öğrenci merkezli uygulamaların; süreç odaklı bir yaklaşım izlenerek öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu, öğretmenin yalnızca yol gösterdiği veya rehberlik yaptığı, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla birlikte her öğrencinin her konuyu öğrenebildiği uygulamalar olduğu açıklandı. Etkinlikler sonucunda bazı küçük ödevlendirmelerin de olacağı ifade edildi.

Uygulamanın sınıf ortamından farklı olarak okulun zemin katında yer alan bilgisayar sınıfında yapılacağı belirtildi. Bilgisayar sınıfının tercih edilmesinin nedenlerinin ise akıllı tahta, projeksiyon ve her öğrencinin kullanabileceği sayıda dizüstü bilgisayarların bulunmasının yanı sıra, sınıftan farklı bir ortamın gürültü, motivasyon eksikliği gibi olumsuz durumları da en aza indirgeyebileceği ifade edildi. Okulun haftalık programını aksatmayacak şekilde öğrencilerin, sınıf rehber öğretmeninin, ilgili ders öğretmeninin ve araştırmacının ortak görüşmeleri neticesinde her hafta için ayrı uygulama gün ve saatinin belirleneceği belirtildi. Ayrıca sınıf rehber öğretmeni tarafından da bu sınıfın öğrencilerine yönelik; bu çalışmanın kendi rehberlik ders saatinde dışında yapılacak olan bir uygulama olduğu, araştırmanın yürütücüsü olarak okul rehber öğretmeninin bu uygulamayı gerçekleştireceği (aynı zamanda 10. sınıfların rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarından sorumlu olan), bu kapsamda öğrencilerin süreçte gösterecekleri ilginin, katılımın akademik ve sosyal yaşamlarına katkılar sunabileceği bilgisi paylaşıldı.

Araştırmacı tarafından pilot çalışmanın yapılacağı sınıfla uygulamaya başlamadan önce bir ders yapılarak; bilimsel bir çalışmanın ne demek olduğu, hangi özellikleriyle bilimsel bir

nitelik kazandığına ilişkin kısa ve öz bilgiler verildi. Böyle bir çalışmanın yapılmasının nedeni yürütülecek olan sürecin bilimsel bir araştırma kapsamında olmasına bağlı olarak öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olmaları gerektiğinin düşünülmesidir. Aşağıda her bir etkinliğin güncesine uygulama tarihleri belirtilerek yer verilmiştir.

Pilot Çalışmada Birinci Etkinlik (9.11.2023)

Öğrencilere sınıf rehberlik programında yer alan "Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır" adlı kazanımın ele alınacağı belirterek akıllı tahtadan da ilgili kazanım açıldı. Daha sonra etkinliğin giriş bölümünün ilk aşaması olan dikkat çekmeye yönelik, Atatürk'ün ilgi ve yetenekleri temel alınarak seçilmiş olan fotoğraflar tek tek öğrencilere gösterilip bu fotoğrafların nelerle ilgili olabileceği sorusu yönlendirildi. Genel olarak öğrenciler fotoğrafların eski dönemlere ait olduğu yönünde görüş bildirdiler. Birinci etkinliğe geçildi. Her bir fotoğraf tek tek açılarak ilgili sorular yönlendirildi. Öğrencilerin birinci fotoğraf olan "Selanik Askeri Rüştiyesi" için yanıtlarından bazıları; Galatasaray lisesi, Kabataş Erkek lisesi, Ankara Üniversitesi; ikinci fotoğraf olan "Türk Tarih Kurumu" için Türk Dil Kurumu (Afet İnan ile ilgili bilgiye dayanarak), İstanbul Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı; üçüncü fotoğraf olan "İstanbul Resim ve Heykel Müzesi" için doğa müzesi, sanat müzesi; dördüncü fotoğraf olan "Yüksek Beden Terbiyesi Mektebi" için jimnastik okulu, beden eğitimi okulu, spor okulu; beşinci fotoğraf olan "Atatürk Orman Çiftliği" için Konya ovası, Ankara vb. şeklindeydi. Öğrencilere yukarıda örnekleri verilen yanıtları neticesinde her bir fotoğrafa yönelik dönüt ve düzeltmeler sunuldu.

İkinci etkinlikte öğrenciler yaşamlarında ilgilerini, yeteneklerini doğru keşfettiğini, başarıyı yakalamış olduğunu düşündükleri, akıllarına ilk gelen kişiyi adı ve yeteneğiyle birlikte açıkladılar.

Üçüncü etkinlikte Gardner'ın (1993) çoklu zekâ kuramı akıllı tahtadan açılarak her bir zekâ türüne yönelik anlatım yöntemiyle öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyi dikkate alınarak gerekli bilgiler sunuldu. Öğrencilere, konunun dikkatlerini çekmesi nedeniyle her bir zekâ türünün hangi becerileri kapsayabileceği ile ilgili (bu soru planın dışında etkinliğin akışına bağlı olarak gelişmiştir) bir soru yönlendirildi. Konuyla ilgili sınırlı bilgi verilmesine rağmen daha önceden bilgileri varmış gibi her bir zekâ türünün hangi becerileri kapsadığıyla ilgili doğru yanıtları oldukça güzel ve şaşırtıcıydı. Örneğin, mantıksal-matematiksel zekâya sahip

olanların hesaplama, işlem yapma becerilerinin, müziksel-ritmik zekaya sahip olanların müzik aleti çalma, ritim tutma, şarkı söyleme becerilerinin, sözel-dilsel zekâya sahip olanların yorum yapma becerilerinin daha iyi olabileceğiyle ilgili yanıtlar verdiler. Bu sorunun ardından yine akışla birlikte gelişen Atatürk'ün sözü edilen bu zekâ türlerinden hangisine veya hangilerine sahip olduğu ve bunu nasıl anlayabileceğimiz sorusu yöneltildi. Öğrenciler; Atatürk'ün doğa zekâsına sahip olduğu ve bunu Gazi Orman çiftliğini kurmasından anlayabileceğimizi, mantıksal-matematiksel zekâya sahip olduğunu hem çok başarılı bir öğrenci olmasından hem de çok iyi bir asker olmasından anlayabileceğimizi, müziksel-ritmik zekâya sahip olduğunu ve bunu sanata, sanatçılara çok değer vermesinden anlayabileceğimizi belirttiler. Öğrencilerin çoklu zekâ kuramı hakkında ayrıntılı bilgilere sahip olmamalarına rağmen öne çıkan yanıtları takdire şayandı ve bu kendilerine de ifade edildi. Daha sonra sınıf mantıksal/matematiksel zekâ istasyonu, sözel/dilbilimsel zekâ istasyonu, müziksel/ritmik zekâ istasyonu ve görsel/uzamsal zekâ istasyonu olmak üzere dört istasyon grubuna atandı. Her bir istasyon grubunun şefi belirlendi. Gruplar bir araya gelerek çalışmaya başladılar. Çalışmalar esnasında dizüstü bilgisayarlardan faydalandılar. Ayrıca etkinlik esnasında bilgisayar kullanacak olmalarından dolayı da oldukça memnun oldukları gözlemlendi. Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra her bir istasyon şefi yaptıkları çalışmayı anlattı. Matematiksel-mantıksal zekâ istasyon şefi; teknolojik bir aracın güvenlik açığına yönelik önce güvenlik açığı nedir onu açıkladı. Daha sonra XSS açığının web uygulamalarında bulunabileceğini buna yönelik bir yazılım hazırlanabileceğini, ayrıca öğrencilerin de şifre olarak adı, soyadı ve doğum yılı gibi bilgilerini kullanmaması gerektiğini açıkladı. Sözel-dilsel zekâ istasyon şefi; bir sanatçı biyografisinde "Natalie Portman" ile ilgili bir aktris, yönetmen ve yapımcı olduğuna dair hazırladıkları içeriği sundu. Müziksel-ritmik zekâ istasyon şefi Atatürk'ün sevdiği şarkılar ve makamlarıyla ilgili; Alişimin Kaşları Kare-Uşşak makamı, Havada Bulut Yok-Hüseyni makamı vd. hazırladıkları içeriği sundu. Görsel/uzamsal zekâ istasyon şefi ise okullarda öğrencilere müzik eşliğinde dans etme, temel jimnastik hareketleri, ısınma hareketleri vb. gibi çalışmaların yapılabileceğine dair hazırladıkları içeriği sundu. Öğrencilerin hazırladıkları içeriklerle ilgili öncelikle ön bilgiler vermeleri, hatta bazı çalışmalarda bu bilgilerin atıflarla desteklenmesi öğrenmeyi öğrenme adına oldukça olumlu bir adımdı.

Dördüncü etkinlikte öğrencilere "Yağmur" adlı okuma metni dağıtılarak okumaları için beş dakikalık bir süre tanındı. Daha sonra okuma metniyle ilgili 5N1K sorularını yanıtladılar.

Bazı öğrenciler “kim-Yağmur, neden-başarısız olması, nerede-sokakta, ne zaman-akşam gibi kısa yanıtlar verirken bazı öğrenciler daha empatik davranarak Yağmur’un duygusuna odaklanan “yaşamında başarısız bir insan olarak görülmesi onu üzmüş ama yine de kendi ilgi alanından vazgeçmeyerek bununla ilgili arayışını sürdürmüştür” şeklinde yanıtlar verdi. Sınıfın genelinin kahramanla empati yapması, bir öğrencinin hayatta başarılı sayılmasının yalnızca derslere bağlanmasını doğru bulmadıklarını dair bakış açıları oldukça dikkat çekici ve güzeldi. Ayrıca bu etkinliğin sonunda öğrenciler “Yağmur” adlı okuma metnini çok beğendiklerini ifade ettiler. Bu metnin, araştırmacı tarafından kaleme alındığı belirtildi (alkışlar; öğrencilerden-öğretmene, öğretmenden-öğrencilere).

Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından ölçme- değerlendirme çalışmasına geçildi. Bu kapsamda hazırlanan “Öz Değerlendirme Formu” dağıtıldı. Öğrencilere bu çalışmayı tamamlamaları için gerekli süre verildi. Sonrasında ise ödevlendirmeyle ilgi açıklama yapılarak hazırlanmış olan çalışma yaprakları dağıtıldı. Tüm öğrencilere teşekkür edilerek bu haftaki etkinlik iyi dileklerle sona erdirildi. İlk etkinliğin uygulama sürecinde, öğrencilerin sınıftan farklı bir ortamda ve kendilerinin aktif olduğu bir çalışmada yer almaktan memnun ve mutlu oldukları ifade edilebilirdi. Aynı zamanda bir, iki öğrencinin etkinliklere katılmaktan çekindiği, geride durmak istediği gözlemlendi. Bu etkinliğin ilk uygulama olması nedeniyle adapte olmakla zorlandıkları şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Diğer uygulamalarda daha fazla sürece dahil edilmeleri ve takip edilmeleri gerektiği kanaatine ve kararına ulaşıldı.

Pilot Çalışmada İkinci Etkinlik (24.11.2023):

Uygulamaya başlamadan önce uygulamanın yürütüldüğü bilgisayar sınıfının sandalyelerin konumu, ortamın sınıfa göre daha büyük olması vb. öğrencilerin dikkatinin çabuk dağılmasına neden olduğu için öğretmenle ve sınıf arkadaşlarıyla daha sağlıklı iletişim kurabilecekleri şekilde düzenlendi. Daha sonra “Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler” kazanımı açılarak bu etkinlikte ele alınacağı bilgisi verildi ve dikkat çekme aşaması için emojiler açıldı. Öğrencilere, emojileri hangi amaçla hangi duygularını ifade etmek için kullandıkları sorusu soruldu. Gelen yanıtlardan bazıları; üzüntü belirten emojinin kullanım alanı şaşırma ve üzülme iken ifade ettiği duygu mahcubiyet, endişe, hatırlamadır. Şaşkınlık belirten emojinin kullanım amacı, olağanüstü durumlar iken ifade edilen duygu şaşırma ve hatırlamadır. Nötr bir izlenim oluşturan emoji için

duygusuzluk-boşluk-sakinlik kullanım amacı iken ifade ettiği duygu küçümseme, karamsarlık, umursamazlık, uyumak ve kızamamaktır. Bir gözünü kırpan emojinin kullanım amacı sorgulama ve merak iken ifade ettiği duygu şüpheci, kararsız ve sevgidir. Dikkat çekme aşamasının tamamlanmasının ardından sınıf iki gruba ayrıldıktan sonra örnek olayla ilgili fotoğraflar sırasıyla açılarak her bir fotoğrafın uyandırdığı duygular ve nedenlerine ilişkin tartışma yapıldı. İlk fotoğraf olan "Akbaba ve küçük kız" için grupların bakış açıları; fotoğrafın çekildiği yerin sömürge, fakir bir ülke olduğu, hayvanlar bile tokken insanların aç olduğuna dair bir izlenim oluşturduğu, bu nedenle hayal kırıklığı ve üzüntü duygusu uyandırdığı şeklindeydi. Ayrıca bu gibi ülkelerin batı ülkeleri tarafından küçümsendiğini belirttiler. Daha sonra öğrenciler fotoğrafı çeken gazetecinin yaptığı davranışın doğru olup olmadığını da ele aldılar. Gruplardan biri gazetecinin fotoğrafı çekmek yerine çocuğu kurtarması gerektiğini savunurken, diğer grup başka insanların yaşaması için bu fakirliğin, yoksulluğun, açlığın dünya kamuoyuna sunulması gerektiğini savundu. Farklı bir bakış açısı ise "akbabanın önündeki o çocuk" eğer bu fotoğrafı çeken gazetecinin çocuğu olsaydı aynı şeyi yapar mıydı şeklindeydi. İkinci fotoğraf olan "Albert Einstein" için gruplardan birinin bakış açısı; aslında saçma hareketler yapan insanların zeki insanlar olduğu, bu nedenle delilik ve dahilik arasında bir çizgide bulunduğuna dair bir duygu oluşturduğu şeklindeydi. Diğer grup ise dış görünüşe, hareketlere bakarak insanlarla ilgili karar vermenin, davranışlara çok fazla anlam yüklemenin doğru olmadığını, Einstein'in küçük yaşlarda müzik aleti çalmaya gayret göstermesinden dolayı bu durumun onun zekâsına yansıdığını ve bu nedenle fotoğrafın olumlu bir duygu oluşturduğunu belirttiler. Üçüncü fotoğraf olan "Afgan kızı" için gruplardan birinin bakış açısı; yaşadığı yerde muhtemelen savaşın olduğu, bu korkuyla göz bebeklerinin büyüdüğü, korku-acı duygularını gözleriyle anlattığı ve bu nedenle de hayatı acımasız olarak gördüğüne dair bir duygu uyandırdığı şeklindeydi. Diğer grup ise; yaşadığı toplumdan, bulunduğu ırktan nefret ettiğini, aslında tüm bunlardan intikam almak istiyorum dercesine kameraya görüntüsünün yansıdığını, yüzündeki lekelerin de bu nefret duygusunun bir kanıtı olduğunu belirttiler. Ayrıca gruptaki birkaç öğrenci yaşadığı ülkede muhtemelen İran gibi kadınlara başörtüsünün zorla kullandırıldığını ve yüzünde bu zorlamadan dolayı nefret duygusunun hâkim olduğunu ifade ettiler. Dördüncü fotoğraf olan "Suri Aşireti Omo Vadisi/Etiyopya" için gruplardan birinin bakış açısı; çocuğun gayretinin tüm kötü koşulların üzerinde olarak yoksulluk olmasına rağmen içindeki okuma azmini, öğrenme isteğini kaybetmediğine dair olumlu bir

duygu uyandırdığı yönündeydi. Diğer grup ise çocuğun sınıf içerisinde arkadaşları tarafından dışlanmış olduğunu ve bu durumun da yalnızlık duygusu uyandırdığını ifade ettiler. Ayrılmış su çeşmeleri ile ilgili fotoğraf için, her iki grubun da bakış açısı ırkçılık yapıldığına dair bir izlenim oluşturduğu yönündeydi. Bununla ilişkili olarak siyahi insanların daha değersiz, beyaz insanların ise daha üstün algılanmasından dolayı acıma, üzülme vb. duygusu uyandırdığını ifade ettiler. Son fotoğraf olan "Mutluluk" için; grupların yine hemfikir olduğu ifade edilebilir. Gruplar, bu fotoğrafın sadelik, temizlik izlenimi oluşturmasından dolayı adı gibi mutluluk duygusu uyandırdığını ve mutluluğun yolunun da sadelikten, kalabalıktan uzak olmaktan geçtiğini belirttiler.

İkinci etkinlikte sınıf gruplara ayrıldıktan sonra problem çözme yöntemlerinden biri olan tümevarım yöntemi kullanılarak durumsal ve anlık duygu düzenleme çalışmaları yapıldı. Öğrencilerin ele aldıkları ve çözüme kavuşturmaya çalıştıkları problemlerden bazıları; öğrencilerin gereğinden fazla teknolojiye maruz kalması, bir kız öğrencinin okuldaki popüler bir kişi veya grup tarafından zorbalığa maruz kalması, okuldan eve dönerken otobüsü kaçırma, kalabalık bir ortamda bir öğrencinin sandalyeden düşmesi, Türkiye'nin deprem kuşağında olmasının getirdiği yıkıcı depremler şeklindeydi. Tüm grupların çalışmalarını sunmalarının ardından son etkinlik drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirildi. Bu etkinlikte gönüllü olan öğrenciler arkadaşları arasında meydana gelen bir tartışmayı ve çözüme giden yolunu canlandırdılar. Tüm etkinliklerin uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından kısa bir özetleme yapıldı. Duygu düzenleme becerilerini kazanmış olmanın hem sosyal yaşamlarında hem de akademik yaşamlarında katkılarının olacağı belirtilerek tekrar güdüleme gerçekleştirildi. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında gerekli açıklamalar yapılarak öykü tamamlama çalışması dağıtıldı. Öğrenciler daha önce böyle bir çalışma yapmadıkları için nasıl yapacaklarına dair soruları yanıtlandı. Ölçme-değerlendirme çalışmasının tamamlanmasının ardından ödevlendirmeyle ilgili bilgi verilerek çalışma kağıtları dağıtıldı. Teşekkür edilerek etkinlik sonlandırıldı. Uygulama boyunca geçen hafta katılım göstermek istemeyen bazı öğrencilerin de aktif olarak katıldığı gözlemlendi. Tartışma yapılırken her bir örnek olayla ilgili farklı bir öğrenci gönüllü olarak tartışmanın moderatörlüğünü üstlendi ve arkadaşlarına söz hakkı verdi. Bunu yapmaktan oldukça memnun oldukları, öz güven duydukları beden dillerinden anlaşılabiliyordu.

Pilot Çalışmada Üçüncü Etkinlik (01.12.2023)

Etkinlik yapılmadan bir gün önce öğrencilere bu haftaki etkinlikte kullanılacak olan öğretim yöntemlerinden "Konuşma halkası, Sokrat semineri ve Balık kılçığı tekniği" hakkında bilgilendirme çalışması yapıldı. Sınıf ortamı etkinlik başlamadan bir ders saati öncesinde düzenlendi, akıllı tahta, projeksiyon kullanıma hazır hale getirildi. Dikkat çekme aşamasında **(**Bilgi insanı şüpheden, iyilik acı çekmekten, kararlı olmak korkudan kurtarır; Kararlılık insan iradesini uyandırmanın zilidir) belirlenen önemli sözler paylaşıldı.

Birinci etkinlikte hazırlanmış olan kartlar tek tek öğrencilere çektirilerek, kartta yer alan sözle ilgili düşüncelerini paylaşmaları sağlandı. İlk kart "insanlardaki en fena şey alışkanlık halindeki kararsızlıktır" oldu. Bununla ilgili; kararsızların oluşturduğu kısır döngünün alışkanlık yapacağı, kararsız kalmanın bir müddet sonra kişiyi başarısızlığa sürükleyeceği, kararsızlığın alışkanlığa dönüşeceği ve şartlandırmalara yol açabileceği vb. şeklinde düşüncelerini paylaştılar. İkinci kart olan "başarısız olmanın en emin yolu başarılı olmaya kararlı olmamaktır" sözüyle ilgili; belirsizliğin insanda kararsızlıkla birlikte başarısızlığı getirebileceği, öz güvenli olup olmamanın bireyin kararını etkileyebileceği, hedef belirlemenin ve umutlu olmanın da kararlı olmakla birlikte başarı da etkin bir faktör olabileceği vb. yönünde düşüncelerini paylaştılar. Üçüncü kart olan "taşı delen suyun kuvveti değil damlaların sürekliliğidir" sözüyle ilgili; bir işi yaparken küçük adımlar atılsa da önemli olan şeyin bunun sürekli olmasının olduğu, sürekliliği sağlayabilmenin mantıklı, istekli hareket etmeyi gerektirdiği, disiplinli ve sabırlı hareket etmenin istenilen hedefe ulaşmayı sağlayabileceği vb. yönünde düşüncelerini paylaştılar. Son kart olan "akarsu çukurunu kendi kazır" sözü ile ilgili; her bireyin yaptığı davranışların sorumluluğunun ve sonuçlarının kendisine ait olduğu, bu sözün her koyun kendi bacağından asılır sözüyle eş değer bir anlama sahip olduğu, kendine göre hareket etmenin bağımsızlık sağlayabileceği vb. şeklinde düşüncelerini paylaştılar. Özlü sözlerden ve öğrencilerin yaklaşımlarından anlaşılacağı gibi kararlı olmanın bireyin yaşamına olumlu katkılarının olabileceği şeklinde bir açıklamayla bu etkinlik sonlandırıldı.

Öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak amacıyla önce "The Man Who Knew Infinity" adlı filmin fragmanı, sonrasında ise "Ramanujan: 20.yüzyıl matematiğini yeniden şekillendiren adam" adlı videonun ilk sekiz dakikası izletildi. Daha sonra önceden hazırlanmış olan sorular sırasıyla soruldu. Filmin kahramanı olan Ramanujan'ın alanının matematik olmasına bağlı

olarak kullanılacak materyalin de bu alanla ilişkili olması için hazırlanmış "küp" öğrenciler soruları yanıtlarken kullanıldı. Küpü kullanırken öğrencilerin tepkilerinin oldukça olumlu olduğu, bir öğretim materyalini kullanmaya karşı isteklilik gösterdikleri, konuşmak isteyen öğrencinin kendisinden önce küpü kullanan öğrenciden küpü istediği ve eline aldıktan sonra konuşmaya başladığı gözlemlendi. Ramanujan'ın yaşadığı yerin kısıtlı imkanları karşısında neler hissetmiş olabileceğiyle ilgili ilk soruyu; mutsuz olabileceği, aşağılanmış hissedebileceği, hayatta hiçbir şey başaramayacağına dair bir umutsuzluğa kapılabileceği, yoksul olmasına kızgın olabileceği, ailesinden kendisine istediği olanakları sağlayamadığı için nefret edebileceği vb. şeklinde yanıtladılar. İkinci soru olan yaşamıyla ilgili kararlarda nelerin etkili olabileceğini; yaşadığı ülkenin Hindistan olması, Hindistan'da kast sisteminin olması, maddi imkanlarının yetersiz olması ve matematik alanında üstün yetenekli olması vb. şeklinde yanıtladılar. Üçüncü soru olan Ramanujan'ın başka bir ülkeden davet almasındaki etkin özellikleriyle ilgili sorusuna; başarılı olması, kararlı davranarak yapmak istediği işin arkasından gitmesi, kendisine duyduğu güven, insanları ikna edebilme yeteneği, bıkkınlık göstermemesi ve sabırlı davranması vb. şeklinde yanıtladılar. Son soru olan, Ramanujan şimdi yaşasaydı başarmak isteyenlere neler önerirdi sorusuna ise; hayallerinin arkasından gitmeyi, kararlı davranmayı, başarısızlıklar karşısında vazgeçmemeyi, imkanları zorlamayı vb. şeklinde yanıtlar verdiler.

Üçüncü etkinlikte önce projeksiyona "Savaşçı" adlı kitabın 334. sayfası yansıtıldı (öğrencilerin etkinlikten önce okul dolaplarında bulunan telefonlarını almaları sağlanarak WhatsApp grubundan kitabın PDF'i paylaşıldı). Öğrenciler 334. ve 338. sayfa aralıklarını okudular. Öğrencilerin telefonlarını genellikle sosyal medya, oyun, haberleşme vb. amacıyla kullanmalarına rağmen konuya hemen adapte olarak belirtilen sayfaları dikkatli bir şekilde okumaya çalıştıkları gözlemlendi. Tüm öğrencilerin okumalarını tamamlamalarının ardından hazırlanan sorular çerçevesinde tartışma gerçekleştirildi. İlk soru olan "Arif Bey'in mesleğiyle alakalı hangi koşulları gözden geçirmiş olabileceğiyle ilgili" bazı öğrenciler ailesi, arkadaşları, maddi olanakları, kariyeri, evliliği gibi koşulları ileri sürerken bazı öğrenciler ise aslında hiçbir koşulu gözden geçirmediğini ancak yaşamının ilerleyen yıllarında bununla ilgili farkındalık kazanmış olabileceğini ileri sürdüler. İkinci soru olan "Arif Bey'in bir savaşçı olup olamayacağıyla ilgili" bazı öğrenciler kararlı olduğunu, mantıklı davranmaya çalıştığını ileri sürerken; bazı öğrenciler ise aslında bir savaşçı olmadığını ama savaşçı olma yolunda kendini geliştirmeye çalıştığını ileri sürdüler. Üçüncü

soru olan “bir savaşçıda bulunması gereken özelliklerle ilgili” sabırlı olması, mücadeleci olması, hedeflere sahip olması, çalışkan olması, planlı olması, araştırmacı bir kimliğe sahip olması gerektiği yönündeki düşüncelerini savundular. Son soru olan “yaşamla ilgili bir karar vermeden önce neleri yapmak en doğru sonuçları ortaya çıkarabilir” ile ilgili olarak ise bazı öğrenciler; o konu hakkında detaylı bir araştırma yapmanın, güvendiğin bireylere danışmanın, öz güvenli olmanın, kimsenin yönlendirmesiyle fikrinden vazgeçmenin gerektiği yönünde düşüncelerini ileri sürerken, bazı öğrenciler ise ne olursa olsun tüm riskleri, ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçları göze alarak gerekli adımların atılması gerektiğini ileri sürdüler.

Etkinliklerin tamamlanmasının ardından ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında “Karar stratejileri ölçeği” uygulandı. Daha sonra balık kılçığı tekniği ile hazırlanan ödevlendirme hakkında bilgi verilerek çalışma kağıtları dağıtıldı. Öğrencilere teşekkür edilerek ve iyi akşamlar dilekleriyle uygulama sona erdirildi.

Pilot Çalışmada Dördüncü Etkinlik (08.12.2023)

Etkinlikten bir ders saati öncesinde, arkası yarın tekniği kapsamında “October Sky” adlı filmin belirli bir kısmının izletilecek olması nedeniyle sınıf ortamı uygun hale getirildi. Projeksiyonda film gösterime hazırlandı. Öğrencilerin sınıfa girişi ve yoklamanın alınmasıyla birlikte etkinliğe geçildi. İlk olarak akıllı tahtadan sınıftaki uygulama için hazırlanan içerik açılarak bu haftaki kazanımın “Karar verme basamaklarını kullanır” olduğu belirtildi. Daha sonra dikkat çekme aşaması için birinci görsel açıldı ve öğrenciler bu görselin oluşturduğu izlenim için; kararsız kalmış biri olduğu, birçok seçenek içerisinden hangisini seçeceği konusunda kafa karışıklığı yaşayan biri olduğu, kendinden emin adımlarla ilerleyen biri olduğu gibi yanıtlar verirken ikinci görsel için; oldukça kararsız biri olduğu, kafasının çok karışık olduğu, ne yapması gerektiği konusunda sıkıntı yaşayan biri olduğu şeklinde yanıtlar verdiler. Dikkat çekme aşamasından sonra etkinliğin planında yer verilen güdülemeye yönelik gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra “October Sky” adlı film dokuzuncu dakikadan başlatılarak on dört dakika izlendi. Filmin izlenme süresi hem ilgi, merak uyandıracak düzeyde içeriğin aktarılmasına hem de dersin akışında sürenin verimli kullanılmasına bağlı olarak belirlendi. Filmi öğrencilerin dikkatle izledikleri, sanki bir sinema salonundaymış gibi takip ettikleri gözlemlendi. İzlenme için belirlenen sürenin tamamlanmasının arkasından hazırlanan sorular öğrencilere yönlendirildi. İlk soru olan

“filmin kahraman/kahramanlarını roket yapmaya iten faktörler neler olabilir” sorusuna öğrenciler Rusya’nın uzaya roket göndermiş olması, kahramanın roket yapmak için kendini yetenekli bulması, koleje roket yaparak kabul alacağını düşünmesi vb. şeklinde yanıtlar verdiler. İkinci soru olan “bu süreçte hangi tür problemlerle karşılaşmış ve nasıl bir çözüm yolu takip etmiş olabilirler” sorusuna gerekli araçları sağlamak için maddi imkanları yetersiz kalmış, aileleri karşı çıkmış, çevreleri desteğini çekmiş vb. olabilir şeklinde yanıtladılar. Ancak tüm bunlara rağmen çabalamayı sürdürmüş olabileceklerini ifade ettiler. Son soru olan “roket yapabilmek amacıyla film kahramanının/kahramanlarının aldıkları kararlar nasıl bir işleyiş ve son hazırlamış olabilir” sorusuna ise kahramanın hem roket yapmayı hem de koleje girmeyi başarmış olabileceği, başarısız olması nedeniyle arkadaşlarının Homer’ı terk etmiş olabileceği, kahramanın ilerde iyi bir meslek sahibi olmuş olabileceği vb. şeklinde yanıtladılar.

İkinci etkinlikte önce “karar almak” kavramının neler çağrıştığı sorusu öğrencilere sorulup yanıtlar değerlendirildikten sonra karar alma basamakları hakkında bilgi verildi (problemi tanımlama, olası seçenekleri listeleme, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma, seçeneklerden en iyi olana karar verme, bunu uygulamak üzere plan yapma, kararını değerlendirme). Gerekli bilgiler sunulduktan sonra balık kılçığı diyagramı dağıtılarak öğrencilerin etkin karar almalarında etkili olan bir problemi belirleyerek, karar alma basamaklarına göre her bir aşamaya uygun nedenlerini oluşturmaları sağlandı. Bu çalışmayı yapmaları için gerekli süre tanındıktan sonra ortaya çıkan ürünler paylaşıldı. Böylelikle üçüncü etkinliğe yol gösterecek olan problemlerin de ortaya çıkması sağlandı.

Balık kılçığı diyagramında ortaya çıkan problemler sınıfça değerlendirildikten sonra öğrencilerin kendileri için en önemli olanlarını belirlemeleri sağlandı. Balık kılçığında ortaya çıkan problemler; ailemin bana ve kararlarıma saygı göstermemesi, zamanı doğru kullanamama, meslek seçiminde kararsızlık, kendi isteklerini/istediklerini gerçekleştirememe, yapmak istediği şeyleri yapmamaya devam etme, dersi derste öğrenememe, gelecek kaygısının olmaması, aile baskısı, istediği şeyleri alabilmek için gerekli maddi olanaklara sahip olamama vb. şeklindeydi. Bu problemler içerisinden öğrenciler en çok zorlandıkları problemler olarak “meslek seçiminde yaşadıkları kararsızlığı” ve “aile baskısını” belirlediler. Problemlerin belirlenmesinden sonra sandalyeler geriye çekilerek tebeşirle akvaryum tekniği için iç içe iki çember çizildi ve ortaya da bir sandalye yerleştirildi. İlk problem olan “meslek seçiminde kararsızlık”

- Meslek seçiminde kararsızlık yaşamanızda etkili olan faktörler nelerdir?
- Seçmek istediğiniz alanların meslek seçiminize etkileri nelerdir?
- Yaşadığınız çevrenin, kültürün size olan etkilerini nasıl yorumluyorsunuz?

Sorularıyla tartışıldı. Öğrencilerin bazıları meslek seçiminde, sayısal alanda yer alan mesleklerin kabul gördüğünü, diğer alanlardaki mesleklerin iş alanlarının yeterli düzeyde olmadığını, bazıları ise sayısal alan dışındaki diğer alanların gereksiz ve faydasız olduğunu ileri sürdüler. Kültürün aileleri üzerinde etkin olduğunu ve bu kararı çevrenin beklentisine yanıt vermek isteyen ailelerinin belirlediğini ifade ettiler. Aile baskısı problemiyle ilgili olarak ise;

- Aileler en fazla hangi konularda çocuklarını sınırlandırıyor olabilir?
- Ailelerin çocuklarının kararını yönlendirme konusundaki yardımları ne düzeyde veya nasıl olmalı?

soruları tartışıldı. Öğrenciler ailelerin çocuklarını en fazla dışarıya çıkma, herhangi bir etkinliğe katılma (örneğin, maça gitmek gibi), ders çalışma, okulda seçecekleri alanları belirleme, üniversitede hangi programı tercih edeceklerini belirleme vb. konularındaki kararlarını sınırlandırdıklarını ifade ettiler. Ailelerinin yaşadıkları çevrenin etkisinde kalarak kendilerine birçok konuda baskı yapabildiğini, "el alem ne der" kaygısıyla yapmak istedikleri şeyleri hep sınırlandırdığını, Kahramanmaraş'ın kültürel özelliklerinin de bu açıdan çok etkili olduğunu belirttiler. Bazı öğrenciler ailelerin kendilerini yönlendirmedeki durumunun, belirli düzeyde olabileceğini ama bunun baskıya dönüşmemesi gerektiğini ileri sürdü. Bazı öğrenciler ise ailelerinin kendilerinin her ihtiyacını karşıladığını ve aslında bunu yapmak zorunda olmadıklarını bu nedenle de kararlarında müdahale etme haklarının da bulunduğunu savundu. Çemberde yer alan öğrencilerin görüşlerine gözlemci konumunda olan öğrenciler de gerekli gördükleri yerlerde dahil oldular.

Tüm etkinlerin tamamlanmasının ardından kısa bir özet yapılarak ölçme-değerlendirme için hazırlanan çalışmalar gerekli açıklamalar eşliğinde dağıtıldı. Öğrenciler ilk kez "yarı dolu yarı boş kavram haritası" olarak adlandırılan bir çalışmayla karşılaştıklarını ifade ettiler. Bu nedenle nasıl yapacaklarına dair gerekli bilgiler verildikten sonra uygulama başlatıldı. Gerekli süre verilerek çalışmayı tamamlamalarının ardından öğrencilerin çalışmaları değerlendirildi.

Ödevlendirmeyle ilgili bilgi verilerek hazırlanan çalışma yaprakları dağıtılıp, iyi hafta sonları dilekleriyle etkinlik sona erdirildi.

Pilot Çalışmada Beşinci Etkinlik (15.12.2023)

Etkinlik uygulanmadan önce 14.12.2023 tarihinde grubun uygun olan bir ders saati alınarak etkinlikte kullanılacak olan öğretim yöntemlerinden örnek olay, anlatım yöntemi, kavramsal karikatür tekniği, Sokratik tartışma hakkında bilgi verildi. Etkinlikten önce ise sınıfın oturma düzeni oluşturuldu. Projeksiyonda etkinlikle ilgili sunum içerikleri hazır hale getirildi. Sınıf yoklamasının alınmasının ardından etkinliğe geçildi. İlk olarak "Hayat Tamircisi Hasan", **"**Stephen Hawking ve Yayınlanmamış Makalesi", "Türk Anne ve Kızı ile Amerika'lı Kadının İyilik Hikayesi", "Çizmelerimi Çıkarayım Sedye Kirlenmesin", "İyi ki Varsın Eren" haberleri sırasıyla açılarak bunların neler anlattığı, karakter güçleri açısından neler ifade ettiği soruldu. Öğrenciler "Hayat Tamircisi Hasan" haberi için bu kişiyi TRT belgesel kanalından tanıdıklarını, zor durumda olan hayvanlara yardım ederek onları tekrar hayata bağladığını belirttiler. Karakter güçleri açısından ise insaniyet ve cesaret ile ilgili olabileceğini ifade ettiler. **"**Stephen Hawking ve Yayınlanmamış Makalesi" haberi hakkında bu bilim insanın engelleri olmasına rağmen fizik alanında ciddi çalışmalar yaptığını, karakter güçleri açısından ise merak ve aşkınlık özelliklerine sahip olabileceğini belirttiler. "Türk Anne ve Kızı ile Amerika'lı Kadının İyilik Hikayesi" haberiyle ilgili yalnız yaşayan yaşlı bir kadına karşı yapılan bu davranışın oldukça güzel olduğunu ve insaniyet, sevgi karakter güçlerini yansıttığını belirttiler. "Çizmelerimi Çıkarayım Sedye Kirlenmesin" haberi ile ilgili zor durumda olan bir insanın böyle bir söylemde bulunmasının hem insanlık hem de aşkınlık göstergesi olabileceğini belirttiler. Son olarak "İyi ki Varsın Eren" haberiyle ilgili ise Eren ile ilgili bu haber hakkında bilgi sahibi olduklarını, yaptığı davranışın çok cesurca olduğunu ve cesaret, kahramanlık karakter güçlerine sahip olduğunu ifade ettiler.

İkinci etkinlikte ilk olarak akıllı tahtadan erdemler ve karakter güçleriyle ilgili hazırlanan içerik açılarak bunlarla ilgili bilgi verildi. Daha sonra Sokratik tartışmaya uygun olarak hazırlanan kısa sorular sırasıyla tartışmaya açıldı. İlk soru olan "Yaşadığımız toplumda akıllı ve bilgili bir insan olmak gerçekten önemli midir? sorusu için öğrencilerin bazıları akıllı ve bilgili olmanın önemli olduğunu, bunun en güzel örneğinin aklı ve bilgisi sayesinde Türkiye Cumhuriyetini kurmuş olan Atatürk'te görebildiğimizi belirtirken, bazıları aklın ve bilginin kişinin yaşadığı toplumda kendi ayakları üzerinde durması için gerekli olduğunu bazıları ise

akıllı ve bilgili insanlar olsa da bunların sayısının hem az olduğunu hem de bir değerinin olmadığını ifade ettiler. İkinci soru olan "Cesaret, yaşanılan bir olaya, duruma vb. göre farklılık göstermeli midir? ile ilgili bazı öğrenciler her konuda cesaret gösterilmesi gerektiğini savunurken, bazıları birey cesaret gösterse dahi "Nasrettin hoca ve fil" fıkrasında olduğu gibi benzer bir sonun yaşanabileceğini, bazıları ise her konuda cesaret gösterilmemesi gerektiğini, bunun doğru olmayacağını, örneğin camdan atlamanın da bir cesaret göstergesi olabileceğini ancak sonuçlarının negatif olacağını, bu nedenle tüm şartları değerlendirdikten sonra nasıl davranılmasını gerektiğine karar vermenin daha doğru olabileceğini belirttiler. Üçüncü soru olan "İnsanlık" kavramı bugün nerededir ve gelecekte var olacak mıdır? ile ilgili bazı öğrenciler bugün insanlığın var olduğunu ancak gelecekte olmayacağını, çünkü savaşların, din ve mezhep farklılıklarının çatışmaları arttıracağını, insanlık duygusunun gelecekte çürüyeceğini belirttiler. Bazı öğrenciler ise insanlığın olmadığını, örneğin hamam böceği öldürmenin iyi bir davranış kabul edilirken uğur böceği öldürmenin kötü bir davranış olarak kabul edildiğini yani insanlığın da durumlara, kişilere, olaylara göre değişebildiğini belirttiler. Adalet, yalnızca bu iş ile ilgilenen kurumlara ait bir kavram mıdır? sorusuyla ilgili bazı öğrenciler adaletin yalnızca kurumların işi olmadığını insanlar arasındaki günlük olaylarda da adaletin gerekli olduğunu belirtirken, bir öğrenci adaletin hem kurumlarda hem insanlar arasında olması gerektiğini belirterek Atatürk'ün "Adalet mülkün temelidir" sözünü paylaştı. Başka bir öğrenci ise ülkemiz açısından bu iş ile ilgilenen kurumlarda da adaletin olmadığını belirtti. Yaşamda ölçülü olmanın sınırları var mıdır? sorusu ile ilgili insanın yaşadığı ortamın özelliklerini dikkate alarak davranmasının daha doğru olacağı konusunda öğrenciler genellikle hemfikirdiler. Son soru olan "Aşkınlık bireylerden topluma yansıyabilir mi? ile ilgili ise bazı öğrenciler kişi kendini iyi, mutlu, umutlu hissettiğinde bunu yaşadığı çevreye de aktarabileceğini belirtirken bazı öğrenciler bunun kişinin yalnızca kendisiyle ilgili bir durum olduğunu belirttiler. Burada ayrıca mizah yapan insanların kendi fiziksel, kişisel vb. özellikleriyle ilgili bir topluluk karşısında eleştirel yaklaşabildiklerini, bu durumun ise o insanlarda aşkınlık özelliğinin gelişmiş olabileceğinin bir göstergesi olabileceğini tartıştılar.

Üçüncü etkinlikte kavramsal karikatür çalışması için insanlık, adalet ve aşkınlık temalı seçilen karikatürlerle ilgili hazırlanmış olan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilerden karikatürlerdeki temalara göre konuşma baloncukları oluşturmaları, bir karikatürü de öğrenme ortamlarıyla ilgili karakter özelliklerinden birine uygun kendilerinin

hazırlamaları istenildi. Öğrencilere on dakika bireysel çalışma süresi tanındı. Öğrenciler çalışmayı tamamladıktan sonra tüm çalışmalar bir araya getirildi. Daha sonra dersin süresi göz önünde bulundurularak yapılan çalışmalar değerlendirildi. Bir öğrenci kendi çizdiği karikatürü yalnızca öğretmenin görmesini isteğini ama arkadaşlarının görmesini istemediğini belirtti. Bu nedenle bu öğrencinin çizdiği karikatür sınıfla paylaşılmadı. Öğrencilere dersten önce öğretim yöntemleri hakkında bilgi verilmiş olmasının, kavramsal karikatür yöntemiyle daha önce hiç çalışma yapmamış olmamalarına rağmen hazırbulunuşluk sağladığı ve bu durumun çalışmalarına yansıdığı görüldü. Ayrıca bu çalışmayı yaparken öğrencilerin psikomotor becerilerini kullanmalarının onları rahatlattığı, normalde hareketli bir sınıf iklimi olmasına rağmen sanki görsel sanatlar dersindeymiş gibi dingin bir şekilde her öğrencinin kendi çalışmasına yoğunlaştığı gözlemlendi.

Son olarak ölçme-değerlendirme çalışması kapsamında "Anlam Çözümleme Tablosu'nun nasıl yapılacağıyla ilgili gerekli bilginin verilmesinin ardından hazırlanmış olan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilere çalışma için gerekli süre verildi. Dersin sonlarına yaklaşıldığı için zamanın verimli kullanılmasına gayret gösterildi. Öğrencilerin çalışmayı tamamlamasının ardından doğru yanıtlar akıllı tahtadan açılarak anlam çözümleme tabloları değerlendirildi. Etkinliğin sonunda öğrencilerden biri, bugüne kadar üniversitede hukuk ile psikoloji programlarından hangisini okuması gerektiği konusunda ikilem yaşadığını ancak etkinliklerden sonra insan ve davranışlarıyla ilgili öğrenmiş olduğu ayrıntılı bilgiler sayesinde psikoloji okumaya kesin olarak karar verdiğini ifade etti. Ödevlendirme için gerekli açıklamaların yapılması ve hazırlanan çalışma sayfalarının dağıtılmasının ardından iyi dileklerle beşinci etkinlik sona erdirildi.

Pilot Çalışmada Altıncı Etkinlik (22.12.2023)

Etkinliğin bir ders saati öncesinde sınıf oturma düzeni açısından hazır hale getirildi. Projeksiyon ve kullanılacak olan etkinlik içerikleri hazırlandı. Ders zilinin çalması ve yoklamanın alınmasının ardından dikkat çekme aşaması için "çaba" kavramının zihinlerinde oluşturduğu çağrışımlar soruldu. Başarıya ulaşma, azim, uğraş, emek, umut, sabır, fedakârlık ve ödün vermek şeklinde yanıtlar verdiler.

İlk olarak "İcatlar" adlı çalışma açılarak bilgiler içerisinde yer alan boşluklarda yer alması gereken bilgiler tek tek öğrencilere soruldu. Öğrenciler ilk boşluğu telefonun icadının Graham Bell tarafından gerçekleştirildiğini ifade ederek doğru yanıtladılar. İkinci soru için

Edison ve Tesla, üçüncü soru için Edison, Tesla ve Maria Curie, dördüncü soru için Edison ve Tesla, beşinci soru için Tesla ile El Cezeri, altıncı soru için İbn-i Sina, Harezmi ve Lokman Hekim, yedinci soru için Alessandro Volta ve Einstein tahminlerinde bulundular. Tüm bu tahminler her soru için ayrı başlıklar halinde tahtaya yazıldı. Daha sonra doğru yanıtlar hem ekrandan yansıtıldı hem de açıklandı.

İkinci etkinliğe geçilerek eğitsel çaba ve akademik hedefler konusu hakkında kısaca bilgi verildi. Bilgi paylaşımının ardından eğitsel çaba ile akademik hedefler çerçevesinde hazırlanmış olan öykü tamamlama çalışması dağıtılarak öğrencilerden hem orijinal bir başlık tasarlamaları hem de yer verilen soruları yanıtlamaları ve akışa uygun olarak öyküyü tamamlamaları istenildi. Bunun için gerekli sürenin verilmesinin ardından yapılan çalışmalar değerlendirildi. Öğrencilerin öykülerine oldukça yaratıcı başlıklar tasarladığı görüldü. Bunlardan bazıları; İsteklerin esiri, Su gibi zehir, Doğmayan güneş, Plan içinde yalan yalan içinde inan, Bir balık ağaca tırmanabilir mi, Esintiye kapılmak, İmkânsız, Başarının karanlığı, Telefonun ucundaki çaresizlik, Hayal mi gerçek mi şeklindeydi.

Öykü tamamlama çalışmasının sona ermesiyle birlikte Türkiye'de pandomim sanatının öncüsü olarak kabul edilen Erdinç Dinçer'e ait ilk görsel açıldı ve hangi sanatçıya ait olabileceği sorusu soruldu. Öğrencilerden bazıları Charlie Chaplin olabileceğini belirttiler. Daha sonra ikinci görsel açılarak bu sanatçının hangi sanat türüyle uğraşıyor olabileceği sorusu yönlendirildi. Öğrencilerden ikisi, bunun pandomim olabileceğini ifade ederken bazı öğrenciler ise tiyatro, sinema şeklinde tahminlerde bulundular. Öğrencilerin yanıtlarından sonra ilk görseldeki sanatçının ülkemizde pandomim sanatının öncüsü olarak kabul edilen Erdinç Dinçer olduğu ifade edildi. Ayrıca pandomim sanatını doğru bilen iki öğrenciye teşekkür edildi ve sınıf arkadaşları tarafından alkışlandılar. Üçüncü etkinlik için gönüllü olan öğrencilerle daha önceden hazırlanmış olan pandomim senaryosuna uygun olarak pandomim çalışması yapıldı. Öğrenciler akademik yaşamlarında yaratıcı drama tekniklerinden biri olan pandomim çalışmasına ilk kez katılıyor ve ilk kez böyle bir çalışmayı izliyorlardı. Hem izleyen hem de oyuncu rolünde olan öğrencilerin oldukça keyif aldıkları gözlendi. Bir yandan da izleyici konumunda olan öğrenciler meraklı bakışlarıyla oyuncu rolündeki arkadaşlarının ne anlatmaya çalıştığını tahmin etmeye çalışıyorlardı. Özellikle sınıf içindeki tartışmalarda katılım gösteren ancak topluluk önünde kendini ifade etmekten kaçınan bir öğrencinin bu çalışmada gönüllü olması, arkadaşlarının karşısında performansını

sergilemesi onun öz güveninin, öğrenme sürecine aktif katılımının gelişimi adına oldukça önemliydi.

Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından eğitsel çaba ve akademik hedefler kısaca özetlenip, öğrencilere bu etkinliğin kendilerine ne gibi kazanımları olacağı ifade edilerek ölçme değerlendirme çalışmasına geçildi. Eğitsel çaba ve akademik hedeflerle ilgili bir kavram haritası hazırlayacakları açıklanarak her öğrenciye çalışma kağıdı verildi. Daha önce dördüncü etkinlikte yarı dolu boş kavram haritası çalışmasını yaptıkları için hemen çalışmaya başladılar. Onlar çalışırken dönütler verildi. Gerekli süre verilerek tüm öğrencilerin çalışmalarını tamamlamasının ardından öğretmen tarafından önceden hazırlanmış olan kavram haritası akıllı tahtadan açıldı, değerlendirmeler, açıklamalar yapıldı. Ödevlendirme hakkında bilgi verilip, çalışma kağıtlarının dağıtılmasının ardından tüm öğrencilere teşekkür edilerek etkinlik sona erdirildi.

Pilot Çalışmada Yedinci Etkinlik (27.12.2023)

Etkinlikten önce sınıf ortamı öğrencilerin hem dikkatle dinleyecekleri hem de aktif bir biçimde katılabilecekleri şekilde düzenlendi. Projeksiyon, akıllı tahta, etkinliğin uygulamaya yönelik hazırlanan sunumu kullanıma hazır hale getirildi. Bu etkinlikte kazanımın hatırlama ve unutma ile ilgili olması ancak hatırlamayı sağlamak, unutmayı engellemek için neler yapılması gerektiğini içermemesi nedeni ile öğrenme stratejileri de etkinliklere eklendi.

Dikkat çekme aşaması için hazırlanan görsel ve boşluk tamamlama içeren bilgi cümlesi açılarak, öğrencilerden görsele uygun olarak cümledeki boşluğu uygun bilgiyle doldurmaları istenildi. Öğrenciler ilk boşluk için gerçekleştirmek, hatırlamak, düşünmek, çözmek, anlamak, sorun ve çözüm tahminlerinde bulunurken; ikinci boşluk için düşünmek, unutmak, sonuç, çözüm, sorun tahminlerinde bulundular. Doğru olan yanıtlar açıklanarak, bir öğrenci doğru cevabı verdiği için ona da ayrıca teşekkür edildi.

İlk etkinlik için öğrenciler beş gruba ayrıldı. Grupların altı dakikalık süre içerisinde kendilerine sunulacak probleme ilişkin tartışma yaparak en sonunda grup sözcüsü tarafından değerlendirmelerinin sınıfa sunulacağı bilgisi paylaşıldı. Philips 66 tekniğine uygun olarak bir sorun ve bu soruna uygun çözüm önerilerinin neler olabileceğine yönelik problem cümlesi açıldı (“Bir öğrenci akademik yaşamında en fazla sözel olarak adlandırılan bilgi türünü kolayca unutmakta ve hatırlamakta zorlanmaktadır, bunu önleyebilmeye yönelik

öğrencilerin ve öğretmenlerin neler yapması gerekir?) Gruplar kendi içerisinde verilen süreye uygun çalışmalarını tamamladılar ve grup sözcüleri değerlendirmelerini paylaştı. Bu gruplardan birkaçının çalışmaları özetlenecek olursa; birinci grup derslerden sonra düzenli tekrarların yapılması, öğretmenlerin konuları hikayeleştirerek anlatması, kavram haritalarının yapılması, animasyonlu videoların kullanılması, oyunlaştırarak derslerin anlatılması, öğrencilerin sözel derslere karşı ön yargılı olmayıp bu konuda gerçekten çaba göstermeleri gerektiği bilgisini paylaştılar. İkinci grup; animasyonlu videoların kullanılması, önemli bilgilerin altının çizilerek çalışılması, kodlamaların kullanılması, çağrışım yaptırılması, görsel tabloların kullanılması, konuyla ilgili kitapların okunması, şarkıların kullanılarak konuların öğretilmesi ve kavram haritalarının kullanılması gerektiği bilgisini paylaştılar. Üçüncü grup; sözel derslerin hikayeleştirilerek ve görsellerle desteklenerek öğretilmesi, kodlamaların kullanılması gerektiği bilgisini paylaştılar.

İkinci etkinlikte ilk olarak hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörlerin neler olabileceği sorusu öğrencilere yönlendirildi. Öğrenciler hatırlamayı zorlaştıran faktörlerin; isteksizlik, konunun veya olayın üzerinden çok zaman geçmiş olması, konuların zorluğu, konunun kolayca unutulabilecek kelimeler içermesi, stres, konunun ilgi çekici olmaması ve dikkat dağınıklığı olabileceğini ileri sürdüler. Unutmaya neden olan faktörlerle ilgili ise; konuların çok fazla alt başlık içermesi, hastalıklar, düşünce kalabalıklığı, baskı, ilgisizlik, zihin karışıklığı ve korku olabileceğini ileri sürdüler. Daha sonra hatırlamayı zorlaştıran, unutmaya neden olan faktörler hakkında bilgi verildi.

Üçüncü etkinlikte ise önceden öğrenme stratejileriyle ilgili hazırlanmış olan metin WhatsApp grubundan paylaşıldı. Bazı öğrenciler telefonlarını bazıları ise sınıfta bulunan diz üstü bilgisayarları kullanarak metni okudular. Ayrıca öğrenme stratejileriyle ilgili okuma metni projeksiyondan da yansıtıldı. Tüm öğrencilerin okumayı tamamlamasının ardından önceden hazırlanmış olan sorular tartışıldı. İlk soru olan tekrar, örgütleme ve anlamlandırma stratejileri arasındaki fark için; tekrarın yüzeysel olduğunu, anlamlandırmanın hatırlamayı içerdiğini, yeni bilgilerin öğrenilerek eskisi ile ilişkilendirildiğini, derinlemesine öğrenmeyi içerdiğini ve uyarlama yapılabildiğini, örgütlemenin ise her öğrencinin öğrenme stiline bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ifade ettiler. İkinci soru olan öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları için; kesinlikle herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını, öğrenme sürecinde bu bilgilerin öğretilmesine yer verilmediğini ayrıca öğretilmesi durumunda ise öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olabileceğini

belirttiler. Bu konuda öğrencilerin tamamı hem fikirdi. Üçüncü soru olan öğrenme sürecinde hangi stratejilerin kullanılmasının en faydalı olabileceğiyle ilgili; bazı öğrenciler tekrar yapmanın çok faydalı olabileceğini ileri sürerken bazı öğrenciler ise her öğrencinin kendi öğrenme stiline uygun olarak bunu belirlemesi gerektiğini ve bu açıdan anlamlandırma stratejisinin daha etkin olabileceğini belirttiler. Bazı öğrenciler ise örgütleme stratejilerini etkili olabileceğini çünkü burada öğrencinin kendi kavram haritasını veya kodlarını kendisinin oluşturabileceğini ifade ettiler. Son soru olan öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerinin etkin kullanılıp kullanılmamasının etkilerine ilişkin ise; bazı öğrenciler bu durumun öğrencileri tembelliğe, başarısızlığa, öğrenilmiş çaresizliğe (bir öğrenci öğrenilmiş çaresizliği köpek balıklarıyla yapılmış olan deneyi açıklayarak arkadaşlarına anlattı) alıştırabileceğini ileri sürdüler. Bazı öğrenciler ise öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin daha başarılı olabileceğini, öğrenmeyle ilgili sorunlarını kendisinin çözebileceğini ve yaşamlarında da daha planlı, programlı insanlar olabileceklerini ileri sürdüler.

Hatırlamayı zorlaştıran, unutmaya neden olan faktörler ile öğrenme stratejileri kısaca özetlendikten ve tekrar güdüleme gerçekleştirildikten sonra ölçme-değerlendirme çalışmalarına geçildi. Bunun için hazırlanmış olan yapılandırılmış grid çalışması dağıtılarak nasıl yanıtlanması gerektiği hakkında öğrenciler bilgilendirildi. Ancak burada dikkat çekici olan durum; öğrencilerin daha önceki etkinliklerde yarı dolu yarı boş kavram haritası, kavram haritası, anlam çözümleme tablosu ile ilgili çalışmaların getirmiş olduğu bilgi ve tecrübeleri kullanarak hemen yanıtlamaya başlamış olmalarıydı. Tüm öğrencilerin yapılandırılmış grid çalışmasını tamamlamasının ardından her bir soru için gerekli açıklamalar yapılarak doğru yanıtlar açıklandı. Daha sonra ödevlendirme ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak hazırlanmış olan çalışma kağıtları dağıtıldı. Tüm sınıfa teşekkür edilerek ve iyi dileklerle yedinci etkinlik sona erdirildi.

Pilot Çalışmada Sekizinci Etkinlik (7.03.2024)

Etkinlik öncesinde sınıfın oturma düzeni, projeksiyon kullanıma hazır hale getirildi. Öğrencilerin sınıfa gelmesiyle birlikte yoklama alınarak etkinliğe geçildi. İlk olarak sınıf rehberlik programındaki "Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar" kazanımına yönelik bir etkinliğin yapılacağı bilgisi paylaşılarak dikkat çekme aşaması için hazırlanan "Aziz Sancar'a ait görsel açıldı ve nasıl bir izlenim oluşturduğu sorusu yönlendirildi.

Öğrenciler bir konuyla ilgili araştırma yaptığı, bilimsel bir deneyle uğraştığı vb. şeklinde yanıtlar verdiler.

Birinci etkinlikte verimli çalışma stratejileri ele alınacağı için daha önceki etkinliğin konusu olan öğrenme stratejileri kısaca tekrarlandı. Öğrencilerden biri söz hakkı alarak öğrenme stratejilerinin tekrar, örgütleme ve anlamlandırma olduğunu belirtti. Daha sonra verimli ders çalışma stratejileri olan hedef belirlemek, planlı çalışmak, zamanı doğru kullanmak, verimi azaltıcı engelleri ortadan kaldırmak, kesintisiz uzun süreli değil kısa süreli ve çok tekrarlı çalışmak, bol alıştırma yapmak ve soru çözmek, derse hazırlıklı girmek, not tutmak, aralıklı tekrarlar yapmak hakkında bilgi verildi. Bilgilendirmenin ardından sınıf beş gruba ayrılarak öğrencilerin belirtilen soruyu "*lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili yaşadıkları en önemli sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözümüne yönelik okul, öğrenci ve öğretmen çerçevesinde neler yapılabilir"* tartışarak süre tamamlandığında grup sözcülerinin görüşlerini sunmaları gerektiği açıklandı. Grup sözcüleri tarafından sunulan içeriklerde öne çıkan sorunlar; öğrencilerin teknolojik araçlara fazla vakit ayırması, tembellik, derslerin sıkıcılığı, odaklanma sorunları, öğretmenlerin dersleri sıkıcı anlatması, okul süresinin uzun olması, öğrencilerin gelecekleriyle ilgili herhangi bir hedefinin olmaması, plansız çalışma, ders çalışmaya karşı isteksizlik, zamanı yönetememe, ders çalışmaktan sıkılma, başarısızlık korkusu, çevre baskısı, öğretmenlerin anlatımının yetersizliği, konu eksiklerinin çok fazla olması, motivasyonsuzluk, sınıfın kötü kokması, öğrencilerin öğrenmiş olduğu bilgilerin hiçbir işine yaramayacağına yönelik inancı, öğretmene bağlı olarak o dersin de sevilmemesi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki kuşak farkından kaynaklanan uyumsuzluklar, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle dersi işlemeyi sürdürmesi şeklindeydi. Çözüm önerileri ise; okul süresinin ve ders saatleri süresinin daha kısa olması gerektiği, öğretmenlerin daha farklı yöntem ve teknikler kullanarak dersleri anlatması gerektiği, öğrencileri motive edecek küçük ödüllendirmelerin yapılması gerektiği, öğrencilerin uyku düzenlerine dikkat etmesi gerektiği, öğrencilerin derslerden sıkılmaması, daha istekli çalışması amacıyla durumu romantize etmeleri gerektiği şeklindeydi.

İkinci etkinlikteki workshop çalışması için sınıf beş gruba ayrıldı. Öncelikle bu çalışmanın nasıl yapılacağıyla ilgili gruplar bilgilendirildi. Daha sonra grupların ele alacakları konular belirtildi. Birinci gruptan, planlı ders çalışma alışkanlığı olmayan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak bunun için bir çalışma planı oluşturarak daha sonra oluşturulan bu çalışma planlarını bir araya getirip üzerinde tartışıp, hemfikir olunan tek bir çalışma planı

hazırlamaları; ikinci gruptan, okuduğunu anlamakta zorlanan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak hangi tür okuma egzersizlerini yapabileceğiyle ilgili bir öneri listesi oluşturarak sonrasında oluşturulan öneri listelerini bir araya getirip tartışarak en etkili olduğunu düşündükleri ortak bir öneri listesi oluşturmaları; üçüncü gruptan, dersleri aktif bir şekilde dinlemekte zorlanan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak aktif dinlemeye engel olabilecek faktörlere ilişkin bir metin oluşturmaları sonrasında ise yazmış oldukları metinleri bir araya getirerek üzerinde tartışıp, etkin dinlemeyi sağlayabilecek ortak bir metin oluşturmaları; dördüncü gruptan, not alma alışkanlığı olmayan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak akademik açıdan oldukça yararlı buldukları bir not alma tekniğiyle ilgili kompozisyon yazmaları, kompozisyonlar üzerinde gerekli tartışmaları yaptıktan sonra ise not alma teknikleriyle ilgili bir bilgi metni oluşturmaları; beşinci gruptan, ders çalışmak için gerekli bilgi kaynaklarını taramakta zorlanan, yalnızca tek bir kaynaktan çalışan veya tek bir dersi çalışan bir öğrenciyi zihinlerinde canlandırarak kaynakların nasıl taranabileceğine, derslerin hangi sırayla çalışılması gerektiğine ilişkin bir yönerge listesi hazırlamaları, listeler üzerinde gerekli tartışmaları yaparak ortak bir liste oluşturmaları istenilir. Her grup kendi içerisinde bireysel çalışmalar, tartışmalar yaparak notlar alarak soncunda tek bir sunum içeriği hazırladı. Daha sonra hazırlanmış olan çalışmalar grup sözcüleri tarafından sunuldu. Birinci grup bir öğrencinin okula gelmek için uyanma saatinden(06:30) başlayıp uyuma saatine kadar (23:30) olan kısmı içerisine alan bir çalışma planını; ikinci grup okudukların anlaşılmasına yönelik yaşamla ilişkilendirme, ilgi ve yeteneklerini dikkate alma, öğrenme stratejilerini içeren önerileri; üçüncü grup dersleri aktif dinlemeye engel olabilecek uykusuzluk, psikolojik problemler yaşama gibi sorun alanlarını belirleyerek bunun için gerekli tedbirlerin alınmasını içeren metni; dördüncü grup not almayan bir öğrenci için bilinçli farkındalık sağlanmasının, görsellerin kullanılmasının dikkat çekici olabileceğini içeren bilgi metnini; beşinci grup ise öncelikle hangi derslerin ve konuların çalışılması gerektiğine dair bir ihtiyaç listesi oluşturarak, kaynakların uzman kişilerin, öğretmenlerin yardımıyla belirlenebileceğini içeren bir liste sundular.

Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından ölçme-değerlendirme çalışmalarına geçilerek hazırlanmış olan "Ders Çalışma ve Öğrenme Etkinliklerini Değerlendirme Testi" dağıtıldı. Testin nasıl yanıtlanması gerektiği hakkında bilgi verildi. Tüm öğrenciler testi yanıtladıktan sonra değerlendirme hakkında bilgi verilerek test yanıtları değerlendirildi. Öğrenciler bu bilgiler doğrultusunda yanıtlarının yoğunlaştığı aralıklara göre ders çalışma ve öğrenme

etkinlikleri açısından kendilerini tekrar değerlendirme fırsatı buldular. Daha sonra ödevlendirme hakkında bilgi verilip çalışma yaprakları dağıtılarak tüm öğrencilere teşekkür edilerek etkinlik sona erdirildi.

Pilot Çalışmada Dokuzuncu Etkinlik (13.03.2024)

Etkinlikten önce sınıf düzeni ve kullanılacak olan teknolojik araçlar, etkinliklerle ilgili olan çalışmalar hazırlandı. Ders zilinin çalmasıyla ve öğrencilerin sınıfa gelmesiyle birlikte yoklama alındı. Sonrasında ise etkinliğin son kazanımı olan "Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir" kazanımı projeksiyondan açılarak işlenişe yönelik bilgiler verildi. Beethoven'ın 9. Senfonisi açılarak üçüncü ve altıncı dakika aralığı dinletildi. Eserin kime ait olduğuna yönelik bilgilerin sorulmasının ardından sanatçının yaşamına, bu eseri tamamen sağır olduktan sonra bestelediğine dair bilgiler paylaşıldı. Beethoven'ın yaşamındaki bu çabanın öğrenme ve verimli çalışmayla ilişkisi kurularak güdüleme gerçekleştirildi.

İlk etkinliğe geçilerek öncelikle istasyon çalışması için sınıf dört gruba ayrıldı. Her istasyon grubunun şefi belirlendi. Bunun ardından istasyon gruplarının görevleri hem açıklandı hem de projeksiyondan yansıtıldı. Gruplar nasıl çalışacaklarına yönelik yeterli bilgiyi edinmelerinin ardından çalışmaya başladılar. Çalışmaların tamamlanmasından sonra her istasyon şefi tarafından yapılan çalışmalar sunuldu. İlk istasyon olan "dikkat stratejileri istasyonu" ders çalışırken dikkat stratejilerini etkin bir biçimde kullanan bir öğrencinin hangi akademik sonuçlarla karşılaşabileceğine ilişkin; bir öğrencinin öğrenme stratejilerini kullanması (not alma, tekrar etme, altını çizme vb.) derslerin yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı olarak işlenmesi, benzer şekilde derslerin öğrencilerin kolay odaklanması için eğlenceli, anlaşılır biçimde işlenmesi bilgilerini temelinde hazırladıkları içerikten başlayarak akademik ve sosyal açıdan nitelikli bireylerin yetişmesini sağlama, toplumsal refahın artmasına katkı sunma, öğrencilerin kariyer planlamaları yapabilmelerine katkı sunma, akademik hedeflerine ulaşabilme vb. katkılarını içeren brifing sundular. İkinci grup olan "anlamlandırma istasyonu" derslerde başarısız olan bir öğrenciyi ele alarak anlamlandırma stratejilerini daha çok Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik gibi sayısal derslerin yanı sıra Edebiyat, Tarih gibi sözel derslerde kullanan ve sonucunda başarıyı yakalayan bir öğrencinin öyküsünü paylaştılar. Ayrıca öyküde anlamlandırma stratejisinin ve diğer öğrenme stratejilerine ait bilgilerin rehber öğretmen (araştırmacı) tarafından öğretildiği bilgisine de

yer vermişlerdi. Üçüncü grup "örgütleme istasyonu" örgütleme stratejilerinin etkin olarak kullanımıyla ilgili olarak "*Öğrenme yöntemini belirle geleceğe ilerle"; "Kodlamaları beyninde sağla ve bir daha asla unutma"; "Almış olduğun notları oku işte başarılı olabilmenin yolu bu"* vb. şeklinde yazmış oldukları sloganları paylaştılar. Dördüncü grup olan "yürütücü biliş" istasyonu bir öğrencinin öğrenme özelliklerini dikkate alarak öğrenme yaşantılarını planlamasıyla ilgili; Deniz adını verdikleri ve ders çalışması noktasında ailesinin baskısını yaşayan, bu nedenle de derslere, okula karşı mesafeli olan bir öğrencinin yaşamından hazırladıkları örnek olayı sundular. Ayrıca bu öğrencinin ilk olarak bir uzman desteği alması gerektiği bilgisine yer vererek akademik planlamayı sürdürmeleri doğru bir yaklaşım olarak değerlendirildi.

İkinci etkinlik için hazırlanmış olan şapkaların renklerinin neyi ifade ettiğine yönelik bilgi paylaşıldı. Daha sonra "*Liselerde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerden bazıları ders çalışmaya ayırdıkları zamanı genellikle yalnızca sınavların olduğu haftalarla sınırlandırmakta diğer zamanlarda ise ders çalışmaya çok fazla ihtiyaç hissetmemektedirler. Bu nedenle en iyi nasıl öğrenebilecekleri, hangi öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanmalarının kendileri için faydalı olabileceğine yönelik bir fikirleri olmamakla beraber bunun için bir yaklaşım da geliştirememektedirler. Öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili kendilerinden kaynaklanan bu sorunun çözümüne yönelik neler yapılabilir?* sorusu yansıtılarak tartışma başlatıldı. Öğrencilerin tüm şapkaları başlarına takarak her rengin içerdiği duygu temelinde düşüncelerini paylaşmaları sağlandı. İlk kez bu teknikle bir çalışma yapmış olmalarından dolayı öğrencilerin oldukça mutlu oldukları gözlendi.

Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında verimli çalışma teknikleriyle ilgili örümcek ağı diyagramı yapılacağı bilgisi verilip çizgisiz kağıtlar, kalemler dağıtıldı. Öğrenciler masalara geçerek çalışmaya başladılar. Onlar çalışırken hem sorusu olanların soruları yanıtlandı hem de dönütler verildi. Tüm çalışmaların tamamlanmasının ardından daha önceden hazırlanmış olan diyagram yansıtılarak çalışmalar değerlendirildi. Ödevlendirme ilgili bilgi verilip çalışma sayfaları dağıtıldı. Daha sonra programın son etkinliği olması nedeni ile öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldı. Öğrenciler programın sona ermesinden dolayı üzgün olduklarını, yıl sonuna kadar devam etmek istediklerini ifade ettiler. Bu güzel duygu ve düşünceleri için öğrencilere teşekkür edilerek iyi dileklerle program sona erdirildi.

Esas Çalışmanın Güncesi

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından deney grubunun bir ders saati alınarak uygulama sürecine yönelik öğrenciler bilgilendirilmiştir. Uygulama sürecinde yer alan etkinliklerin MEB'in Sınıf Rehberlik programında yer alan dokuz kazanım çerçevesinde hazırlandığı belirtilmiştir. Bu kazanımların öğrenmeyi öğrenme temelinde belirlenerek beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, istasyon tekniği, öykü tamamlama tekniği, Sokratik tartışma gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak içeriklerinin hazırlandığı dolayısıyla öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinin hâkim olacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin kullanılacak olan bu öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgilerinin, tecrübelerinin yeterli olmadığı bilgisi onlardan gelen dönütler sonucunda elde edilmiş bu nedenle de her etkinlikten önce gerekli bilgilerin paylaşılacağı belirtilmiştir. Sınıfla bir WhatsApp grubu oluşturulmuş ve deney grubunda yer alan tüm öğrenciler bu gruba dahil edilmiştir.

Sınıf rehber öğretmeni tarafından da yürütülecek olan deneysel uygulama sürecine yönelik öğrenciler bilgilendirilmiş olup uygulamayı yürütecek olan okul rehber öğretmeniyle iş birliğinin sürdürüleceği belirtilmiştir. Okulun işleyişine, ders programının akışına uygun olarak çalışmanın gerçekleştirileceği bilgisi paylaşılmıştır. Bu anlamda oluşturulan WhatsApp grubunun da aktif olarak kullanılacağı ve bu nedenle öğrencilerin paylaşılan bilgileri, içerikleri takip etmesi gerektiği belirtilmiştir. Etkinliklerin okulun zemin katında yer alan bilgisayar sınıfında yapılacağı belirtilerek buranın tercih edilmesinin nedenleri ise; sınıf ortamına göre daha geniş olması, akıllı tahta, projeksiyon, diz üstü bilgisayarların yer alması şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca bir günde sekiz saat sınıf ortamında olmanın getirebileceği sıkılganlık, dikkat dağınıklığı gibi olumsuz durumların etkilerini azaltmada farklı bir ortamın daha etkili olabileceği bilgisi paylaşılmıştır.

Esas Çalışmada Birinci Etkinlik (21.02.2024)

Öğrenciler etkinlikten önceki uygun olan bir ders saatlerinde birinci etkinlikte kullanılacak olan beyin fırtınası, 5N1K tekniği, anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği, gösteri tekniği hakkında bilgilendirildi. Etkinliğin yapılacağı sınıf ortamı bu grupta yer alan ve yardımcı olmak isteyen birkaç öğrenciyle iş birliği çerçevesinde hazırlanıp, projeksiyon ile akıllı tahta kullanıma hazır hale getirildi. Sınıf yoklamasının alınmasıyla birlikte etkinliğe geçildi. Kazanımın "Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate

alır" olduğu belirtilerek dikkat çekme aşamasına uygun olarak hazırlanmış olan beş görsel sırasıyla açılarak bunların nelerle ilgili olabileceği sorusu yönlendirildi. Öğrenciler ilk görsel için bir okul, hastane olabileceğini, ikinci görsel için üniversite, eski bir kamu kurumu olabileceğini, üçüncü görsel için sanatla ilgili olabileceğini, dördüncü görsel için eski bir spor okulu olabileceğini, beşinci görsel için ise üzerinde konteynırların olduğu bir yer olabileceğini ifade ettiler. Daha sonra birinci etkinliğe geçilerek ilk görselden başlayıp tümü tek tek açılarak hazırlanmış olan sorular eşliğinde öğrencilere soruldu. İlk görsel için öğrenciler Harp akademisi, Kara Harp okulu, bir üniversiteye ait fakülte, MEB binası olabileceği şeklinde; ikinci görsel için meclis, uçak fabrikası, ruh hastalıkları hastanesi, şeker fabrikası olabileceği şeklinde; üçüncü görsel için Atatürk Orman Çiftliği, tarih müzesi, savaş müzesi, sanat okulu olabileceği şeklinde, dördüncü görsel için spor okulu, atçılık okulu, spor fakültesi olabileceği şeklinde, beşinci görsel için halk eğitim merkezi, sanayi kuruluşu, tarım tesisleri olabileceği şeklinde yanıtlar verdiler. Öğrencilerin yanıtları değerlendirilerek görseller ile yanıtları birlikte tekrar açıldı ve doğru yanıtlar ifade edildi.

İkinci etkinlik olan "yaşamlarında ilgilerini, yeteneklerini doğru keşfettiğini ve böylece başarıyı yakalamış olduğunu düşündüğünüz, aklınıza gelen ilk kişiyi açıklamalarına ilişkin" öğrenciler yaşamlarında ilgilerini, yeteneklerini doğru keşfettiğini, başarıyı yakalamış olduğunu düşündükleri, akıllarına ilk gelen kişiyi adı ve yeteneğiyle birlikte açıkladılar. Gelen yanıtlardan bazıları; Celal Şengör-Jeoloji, Melissa Vargas-Basketbol, Beethoven-Müzik, Atatürk-Askerlik, Cahit Arf-Matematik şeklindeydi. Tüm yanıtlar alındıktan sonra hepsi tekrar öne çıkan özellikleriyle değerlendirildi.

Üçüncü etkinlikte Gardner'ın (1993) çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan görsel akıllı tahtadan açılarak öğrencilere her bir zekâ türü ve özellikleri hakkında bilgi verildi (mantıksal/matematiksel zekâ, sözel/dilbilimsel zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/devinimsel zekâ, sosyal/kişilerarası zekâ, özedönük/kişisel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, doğa zekâsı). Öğrenciler bu konuda bilgi verilerken bedensel/devinimsel zekâ kavramında geçen "devinim" kelimesinin ne anlama geldiğini merak edip sordular. Bu nedenle devinim kavramıyla ilgili gerekli açıklamalar yapıldı.

5N1K yöntemine uygun olarak araştırmacı tarafından kaleme alınan "Yağmur" adlı okuma metni dağıtılarak üçüncü etkinliğe geçildi. Öğrenciler dağıtılmış olan kağıtları alarak sınıfta mevcut olan masaları kullanmak için yerlerini değiştirdiler. Okuma metni için on dakika

süre verilerek tüm öğrencilerin öncelikle metni anlamaları sağlandı. Daha sonra 5N1K soruları olan "ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim" akıllı tahtadan tekrar açılarak metni bu sorular çerçevesinde değerlendirmeleri istenildi. Öğrencilere gerekli süre verilerek çalışmayı tamamlamaları sağlandı. Daha sonra yapılmış olan çalışmalar sınıfta sunuldu. Bunlardan bazıları: Kahraman kim-Yağmur, ne olmak istiyordu-tiyatro okumak ve oyuncu olmak istiyordu, nasıl-deli divane bir şekilde düşünürken, nerede-sokakta, ne zaman-bir akşam vakti. Kim-kendi hikayesinden kaçan, yarım kalmışlık hissiyle yanıp tutuşan Yağmur, ne- Yağmur'un yolda kimsesizliğiyle yürürken kendini tanımlamaya çözüm buluşu, nasıl-Yağmur eve dönerken karanlık içinde parlayan hayalini kurduğu bir afiş ile, ne zaman-karanlık bulutların kızgınlığı arasında kendini bulduğu yere doğru yürürken, nerede-çıkmaz sandığı ve ay gibi parlayan mücevherlerin sokağında şeklindeydi. Bu etkinlikten sonra okul içinde ve dışında etkinliklere katılırken yeteneklerini, ilgilerini dikkate almanın önemi tekrar özetlenerek, bununla ilgili bilgi edinmiş olmalarının hem akademik hem sosyal hayatlarına sunabileceği katkılar açısından tekrar güdüleme gerçekleştirildi. Bu etkinliğin uygulama tarihinden bir önceki haftada öğrenciler ders seçim dilekçelerini doldurmuşlardı. Bu seçim aynı zamanda onların MEB'in ortaöğretim öğrencilerine sunmuş olduğu sözel, sayısal, eşit ağırlık ve yabancı dil alanlarından birini tercih etmeleri anlamına geliyordu. Bu nedenle öğrenciler tekrar güdülemenin gerçekleştirildiği esnada bunu kendi gelecekleriyle de ilişkilendirebildiler. Aynı zamanda vermiş oldukları bu kararı ders sonunda da tekrar gözden geçirerek birkaç öğrenci ilgi ve yetenekleriyle ilgili olan kariyer hedeflerini sınıfla paylaştı.

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında hazırlanmış olan "Öz Değerlendirme Formu" hakkında bilgi verilerek çalışma sayfaları dağıtıldı. Öğrenciler kısa bir süre içerisinde çalışmayı tamamladılar. Daha sonra ev ödevleriyle ilgili açıklamalar yapılıp çalışma kağıtları dağıtılarak iyi dileklerle etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada İkinci Etkinlik (23.02.2024)

Etkinlikten önce sınıf ortamı düzenlendi. Sınıftaki sandalyeler akıllı tahtanın rahatça görülebileceği, iş birliğini, iletişimi desteklemeye uygun olarak hazırlandı. Projeksiyon hazır hale getirildi. Dersin uygulamasına yönelik hazırlanan etkinlik programının sunumu hazır hale getirildi. Öğrencilerin sınıfa gelmeleriyle birlikte yoklama alınarak etkinliğe geçildi. Bu etkinlikte "Öğrenme ortamında duygularını düzenler" kazanımının ele alınacağı belirtildi.

Dikkat çekme aşaması için hazırlanmış olan emoji görselleri tek tek açılarak öğrencilere bunları hangi amaçla ve hangi duygularını ifade etmek için kullandıkları soruldu. Öğrenciler  ilk emoji için; kendilerini iyi hissettikleri zamanlarda mutluluk, neşe, sevinç, huzur duygularını ifade etmek için kullandıklarını, yalnızca bir öğrenci sinirli olduğu zamanlarda kızgın olduğunu ifade etmek için bu emojiyi kullandığını belirtti.  İkinci emoji için; duygusal açıdan daha hassas oldukları konuları belirtmek amacıyla kullandıklarını, üzüntü,  hayal kırıklığı, hayıflanma, endişelenme gibi duygularını ifade ettiğini belirttiler. Üçüncü emoji için; herhangi bir konuyla ilgili dalga geçmek istediklerinde veya kendilerini gariban, çaresiz kalmış gibi hissettikleri durumlarda hayal kırıklığı yaşadıklarını ve üzgün olduklarını belirtmek amacıyla kullandıklarını ifade ettiler. Dördüncü emoji için; öğrencilerin çoğu daha karmaşık, sonuçları açısından net görünmeyen durumlar karşısında şaşkınlık, korku duygularını ifade etmek için kullandıklarını belirtirken, iki öğrenci ise bir şeyle ilgili dalga geçmek istediklerinde veya daha önce bilmedikleri bir konuyu ilk kez öğrendiklerinde hissettikleri duyguyu ifade etmek için kullandıklarını belirttiler. Beşinci emoji için; genellikle bir olay, bir durum karşısında herhangi bir şey hissetmediklerini ifade etmek amacıyla umursamazlık, beğenmeme, sessiz kalmayı isteme gibi duygularını belirtmek için kullandıklarını ifade ettiler. Altıncı emoji için; bir konuyla ilgili tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını düşündükleri durumlarda sorgulama, merak, yeterince anlamama ve anlaşılmama duygularını ifade etmek için kullandıklarını ifade ettiler.

Birinci etkinlik için öncelikle sınıf iki gruba ayrıldı. Daha sonra hazırlanan örnek olaylar açılarak her biriyle ilgili hem uyandırdığı duygular hem de nedenlerine ilişkin gruplar arasında tartışmalar gerçekleştirildi. İlk örnek olay olan Kevin Carter-1993, Akbaba ve Küçük Kız açıldı. Öğrenciler bu fotoğrafın yoksunluk, çaresizlik, yoksulluk, dışlanmışlık duygularını uyandırdığını ifade ederek tartıştılar. Gruplardan biri fotoğrafçının önce çocuğu akbabanın önünden kurtarıp daha sonra fotoğraf çekmesi gerektiğini, hiçbir karenin insan hayatından daha değerli olamayacağını ifade etti. Diğer grupta yer alan öğrencilerden bazıları ise doğanın bir dengesi olduğunu, bu denge içerisinde yer alan canlıların yaşamını sürdürmek için beslenmesi gerektiğini ve böyle bir durumun yaşanmasının normal kabul edilebileceğini ifade ettiler. Ancak diğer öğrenciler bu fikre katılmadıklarını belirterek beslenilmek istenilen varlığın bir insan, bir çocuk olduğunu ve böyle bir dengenin doğru bir denge olmayacağını ifade ettiler. Daha sonra ikinci örnek olay Arthur Sasse-1951, Albert

Einstein açıldı. Öğrenciler bu örnek olayın çocuksuluk, çılgınlık, sevgi duyguları uyandırdığını ifade ederek tartıştılar. Bir grup öğrenci fizik alanında başarılı olmuş birinin aynı zamanda çocuksu bir yapısının olduğunun kanıtı olarak bu örnek olayın değerlendirilebileceğini savunurken diğer gruplarda yer alan öğrencilerden biri *"insanlara yardım edeyim derken atom bombalarıyla seksen bin insanın ölümüne yol açtım"* diyen birinin ekrana yansıyan tezat tebessümü olarak yorumladı. Öğrenciler Einstein'ı fizik alanına yapmış olduğu katkılar açısından başarılı bulurken aynı zamanda birçok insanın ölümüne yol açması nedeniyle eleştirdiler. Bu tartışmanın ardından Steve McCurry-1984, Afgan Kızı adlı üçüncü örnek olay açıldı. Öğrenciler kızın gözlerinde korkunun hâkim duygu olup; mahcubiyet, çaresizlik, yoksunluk, şaşkınlık duyguları uyandırdığını ifade ettiler. Gruplar örnek olayı gerçek nedenlerine bağlı olarak, güçlü devletlerin daha zayıf ülkeler üzerinde oluşturmaya çalıştıkları sömürge yapılanması üzerinden tartıştılar. İşgal neticesinde zor durumda kalmış bir ülkenin güçleşen ekonomik ve sosyal koşullarının insanların bakışlarına kadar yerleştiğini belirttiler. Aynı zamanda gruplardan biri bu ülkelerdeki yöneticilerin dini açıdan halka baskıcı, zorlayıcı davranışlarının gelişmemelerine, böyle kötü durumların içine düşmelerine neden olduğunu ifade etti. Daha sonra Steve McCurry-2013, Suri Aşireti Omo Vadisi/Etiyopya adlı örnek olay açıldı. Öğrenciler bu örnek olayın yoksulluk, çaresizlik, dışlanmışlık duyguları uyandırdığını ifade ederek tartıştılar. Fakir olan ülkelerde yaşanılan tüm olumsuz koşullara rağmen bir çocuğun hayata, geleceğe tutunmaya çalışması olarak yorumlayıp gruplar aynı düşünceyi paylaştılar. Örnek olayda kötü şartlarda bir sınıfın ve buna rağmen öğrenmeye çalışan bir çocuğun olması, öğrencilerin empati yapmasını ve sonuç olarak aynı düşüncede yoğunlaşmalarını sağlamış olabilir. Bunun ardından Elliott Erwitt-1950, Ayrılmış su çeşmeleri adlı örnek olay açıldı. Her iki grupta bu örnek olayı yıllar boyunca siyahi insanlara karşı devam eden ırkçılığın vücut bulmuş hali olarak yorumladılar. Ayrıca gruplardan biri örnek olayda yer alan bir ayrıntıyı fark ederek yorumladılar. Buna göre "white" yazan çeşmenin kullanımı sonucu akan kirli su "colored" yazan çeşmenin kullanılmak için akan temiz suyu olabilirdi. Bu grupta yer alan öğrencilerden biri yaşanılan bu durumu İstiklal Marşı'nın bir mısrası olan "Medeniyet dediğin tek dişi kalmış canavar" ile açıkladı. Bu açıklama diğer arkadaşlarının oldukça beğenisini topladı ve onu alkışladılar. Son örnek olay olan Charles O'Rear-2000, Mutluluk açıldı. Öğrencilerin çoğu bu örnek olayın huzur, çocuksuluk, nostalji, yalnızlık, mutluluk duyguları uyandırdığını ifade ederken yalnızca bir öğrenci bu örnek olayın

kendisinde huzursuzluk, mutsuzluk duygusu uyandırdığını belirtti. Aşırı yalıtılmış bir ortamın gerçeklik duygusu uyandırmadığını, aksine rahatsız edici olduğunu ise böyle düşünmesinin nedenleri olarak açıkladı. Bu örnek olaya bilgisayar kullanmaları nedeniyle aşina oldukları için gruplar genel olarak aynı düşünceyi paylaştılar. Son olarak da fotoğrafı çekenin bir gün bu karenin bu kadar çok kullanılıp, bu kadar ünlü olabileceğini kendisinin bile tahmin edemeyeceği şeklinde bir yorumla bu etkinlik sona erdirildi.

İkinci etkinlik için sınıf altı gruba ayrıldı. İlk üç grup öğrenme ortamında karşılaştıkları duygusal güçlükleri diğer üç grup ise okulda veya sosyal yaşamlarında aniden gelişen olaylar karşısında duygularını düzenlerken karşılaştıkları güçlükleri listelediler. Öğrenme ortamında karşılaşılan duygusal güçlükler; başarısızlık korkusu, psikolojik baskı, meslek seçiminde kararsızlık, akran baskısı, öz güvensizlik, hakkını savunamama, dikkatsizlik, ergenlik psikolojisi, heyecan, korku, kaygı, stres vb. şeklindeydi. Okul ve sosyal yaşamda duygularını düzenlerken karşılaşılan güçlükler; aile baskısı, teknolojik araçların kullanımı, sosyal mekanları kullanmayla ilgili kısıtlamalar, arkadaş seçimleri, aile içi çatışmalar ve iletişim problemleri, yargılanma korkusu, kıskançlık, umursanmamak vb. şeklindeydi. Listeler oluşturulduktan sonra bunların içerisinden birer problem alanı belirlenerek öğrenciler problem çözme basamaklarına uygun olarak çözümlediler. Bu çalışma için gerekli süre verilerek tamamlanması sağlandı. Daha sonra hazırlanan rapor sayfaları sunuldu.

Üçüncü etkinlikte öğrenme sürecinde durumsal ve anlık duygu düzenleme stratejilerine yönelik iki ayrı oyun halinde (durumsal/anlık) drama tekniği kullandı. İlk olarak anlık duygu düzenleme için canlandırma yapıldı. Gönüllü öğrenciler doğaçlama bir biçimde performanslarını ortaya koydular. Daha sonra yine gönüllü öğrenciler durumsal bir örneğe ilişkin canlandırma yaptılar. Canlandırmanın ardından anlık ve durumsal duygu düzenleme belirlenen sorular çerçevesinde ele alınarak tartışıldı.

Ölçme ve değerlendirme çalışması kapsamında hazırlanmış olan öykü tamamlama çalışması dağıtılarak öğrencilere nasıl yapmaları, neleri dikkate almaları (sorulara yanıt verme, orijinal başlık tasarlama gibi) gerektiği hakkında bilgi verilerek, çalışmayı tamamlamaları için yeterli süre tanındı. Daha sonra hazırlanmış çalışmalar değerlendirildi. Öğrencilerin tamamladıkları bu öyküde tasarladıkları başlıklardan bazıları şunlardı: Saklı duygular, Hiç, İç ve dış dünyamda kendim, Duyguların savaşı, Yaralarını saranlar, Söyleyemediklerimiz,

Mutluluğun incisi, Buz dağının görünmeyen kısmı, İçi sağlam sanılan çürük bir ceviz, İç savaş, Zihinsel yalnızlık, Susmak, Arka Sahne, Görünmeyenler vd. Ödevlendirme hakkında bilgi verilip çalışma kağıtlarının dağıtılmasıyla birlikte tüm öğrencilere teşekkür edilerek etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada Üçüncü Etkinlik (27.02.2024)

Etkinlikten önceki ders saatinde sınıf, koşulları açısından işlenişe uygun hale getirildi. Bu kapsamda sınıfın oturma düzeni, projeksiyon cihazı, etkinliğin uygulama sürecine ait sunum hazırlandı. Ders zilinin çalıp öğrencilerin sınıfa gelmesiyle birlikte yoklama alınarak etkinliğe geçildi. Öncelikle bu etkinlikte ele alınacak kazanımın "Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar" olduğu belirtildi. Birinci etkinlik için hazırlanmış olan kartlar teker teker çekilerek düşünceler sınıfla paylaşıldı. İlk olarak "Taşı delen suyun kuvveti değil damlaların sürekliliğidir" atasözünün yazılı olduğu kart çekildi. Öğrenciler, bu atasözünde insanların bir iş yaparken sahip oldukları güç ve azmin çok önemli olduğunun vurgulandığını belirttiler. Bazı öğrenciler ise devamlı ve düzenli çalışmanın insanı başarıya götüren en önemli unsur olduğunu, bu atasözünde aslında bu durumun çok iyi ifade edildiğini belirttiler. Daha sonra ikinci kart olarak Richard Sheridan'a ait olan "Başarısız olmanın en emin yolu başarılı olmaya kararlı olmamaktır" sözü çekildi. Bu sözle ilgili olarak öğrencilerden bazıları bireyin herhangi bir hedefi olmadığı sürece hayatında başarısızlığın kaçınılmaz olacağını ifade ettiler. Bazı öğrenciler ise yalnızca bir hedefe sahip olmanın değil aynı zamanda o hedefe ulaşmak için kararlı olmanın ve kararlı davranabilmenin, vazgeçmemenin çok önemli olduğunu belirttiler. Daha sonra William James'e ait bir söz olan "İnsanlardaki en fena şey alışkanlık halindeki kararsızlıktır" üçüncü kart olarak çekildi. Bununla ilgili olarak bir öğrenci insan yaşamında en kötü kararın dahi hiç alınmamış bir karardan daha iyi olacağını ifade etti. Öğrencilerin çoğunun bu sözle ilgili düşüncesi yaşam içerisinde kararlı olmadan başarılı olunamayacağı yönündeydi. Düşüncelerin paylaşılması esnasında öğrencilerin kararlı olmayı genellikle akademik başarıya karşılık gelecek şekilde değerlendirmeleri nedeniyle daha geniş perspektiften ele alabilmeleri amacıyla kararın yalnızca akademik yaşamla ilgili olmayıp sosyal yaşamla da çok güçlü bağlarının olduğu belirtildi. Son kart olarak "Akarsu çukurunu kendi kazır" atasözü çekildi. Bununla ilgili ise her insanın yaptığı eylemlerin sonuçlarına yine kendisine katlanmak zorunda kalacağını, insanın hayattaki yolunu kendi kararlarıyla çizeceğini belirttiler. Son olarak öğretmen tarafından paylaşılan tüm bu düşünceler yeniden değerlendirilerek ilk etkinlik sona erdirildi.

İkinci etkinlikte dünyanın ünlü matematikçilerinden biri olan ve yaşam öyküsü "The Man Who Knew Infinity" adlı bir filme konu olmuş Srinivasa Ramanujan'ın kısa yaşam hikayesi "Ramanujan: 20.Yüzyıl Matematiğini Yeniden Şekillendiren Adam" adlı YouTube videosundan ilk sekiz dakikası izletildi. Öğrencilerin "Ramanujan'ın matematik alanında başarılı olmasına rağmen yaşadığı çevrenin sınırlı imkanları karşısında neler hissetmiş olabilir" yönündeki soruya bu durumun onu daha fazla motive etmiş olabileceğini, zorlukların onun kişiliğini daha öz güvenli bir hale getirebileceğini ve daha fazla hırslanmış olabileceğini belirttiler. Bazı öğrenciler ise kendini çaresizlikler içerisinde hissedebileceğini, bıkkınlık, umursamazlık ve belki de buruk bir mutluluk yaşamış olabileceğini ifade ettiler. Tüm bu düşünceler ifade edilirken öğrencilerin yine daha geniş çerçeveden ele alıp güçlü bir empati yapabilmelerine yönelik Hindistan'ın sosyal, kültürel özelliklerine, kast sistemine dair kısaca bilgi verildi. Daha sonra ikinci soruya geçilerek bu bilim insanın kararlarında nelerin etkili olabileceği sorusu ele alındı. Öğrenciler ailesiyle olan ilişkisinin, çevresinin etkili olarak daha fazla hırslanmış olabileceğini ve bunun İngiltere'ye bir mektup yazıp çalışmalarından söz etmesine yol açmış olabileceğini belirttiler. Ramanujan'ın başka bir ülkeden davet almasında kararlı olup asla pes etmeyen bir kişilik özelliğine sahip olmasının aynı zamanda öğrenmeye açık olmasının ve hangi durumla karşılaşırsa karşılaşsın kendini ön planda tutmayı başarabilen bir insan olmasının etkili olmuş olabileceğini ifade ettiler. Son olarak ise bu bilim insanın başarılı olmak isteyen insanlara önerisiyle ilgili; şartlar ne olursa hedefe odaklanmayı, tecrübe kazanmanın önemli olduğunu, azimli ve çalışkan olmayı, bir alanda kendini ispatlamayı, varlığını diğer insanlara göstermeyi ifade ettiler.

Üçüncü etkinlikte öncelikle öğrencilerin "Savaşçı" adlı kitabın 334-339 sayfa aralıklarını okumaları için gerekli olan süre verildi. Tüm öğrencilerin ilgili bölümü okumasının ardından belirlenen sorular çerçevesinde tartışılmaya başlandı. Öncelikle savaşçı ve kararlılık kavramları ele alındı. Öğrenciler genellikle savaşçı olmanın kararlı olmayı gerektirdiği yönünde hem fikirdiler. Ancak bir öğrenci savaşçı olmanın kararlı olup her zaman galip gelmek anlamına gelemeyeceğini aksine savaşçı olmanın kabul içerisinde yaşamayı gerektireceğini belirtti. Burada ise kararlı olmaktan ziyade sezgilerine güvenmenin daha önemli olduğunu ifade etti. Öğrencilerden bazıları meslek seçiminde etkili olan faktörlerle ilgili Arif Bey'in mesleğiyle ilgili ekonomik, ailevi koşulları gözden geçirip öyle karar verdiğini savunurken bazıları ise aslında çok da fazla bunun üzerine düşünüp detaylı bir değerlendirme yapmadığını belirttiler. Arif Bey'in savaşçı olma özelliğiyle ilgili ise

kendince koşulları gözden geçirip yaşamıyla ilgili kararlarını bu doğrultuda vermesinin savaşçı olduğunu gösterdiği yönündeki düşünceler ile savaşçı olmanın belirli bir mücadele gerektirdiği ve kahramanda böyle bir durumun gözlenmediği yönündeki düşünceler tartışmayı şekillendirdi. Savaşçıda bulunması gereken özelliklerle ilgili bazı öğrenciler pes etmemek, kibirli olmamak, inatçı olmak, iradeli olmak, öz güvenli olup başka insanların söylemlerini dikkate almamak olduğunu ileri sürerken bazı öğrenciler ise savaşçının aynen bir savaştaki gibi mağlup galip ilişkisi çerçevesinde hareket etmeyen, kendi hedefleri, kendi hızı ve düşünceleri ekseninde hareket edip hırs göstermeyen bir insan olduğunu ileri sürdüler. Son soruyla ilgili olarak ise öğrencilerin çoğu arkadaşların, ailenin, ilgi ve yeteneklerin dikkate alınması gerektiğini ileri sürdüler. Yaşamda karar verme sürecinin önemini etkileyen faktörler tekrar özetlenip, önemi vurgulanarak etkinlikler sona erdirildi.

Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında "Ergenlerde Karar Verme Ölçeği" uygulandı. Ölçek uygulanmadan önce nasıl yanıtlanması gerektiğine ve sonuçların nasıl değerlendirileceğine ilişkin gerekli açıklamalar yapıldı. Öğrencilerin bu çalışmayı tamamlamasının ardından ödevlendirme ile ilgili bilgi verilerek çalışma kağıtları dağıtıldı. Tüm öğrencilere teşekkür edilerek iyi dileklerle etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada Dördüncü Etkinlik (01.03.2024)

Deney grubunda yer alan ve ders saati uygun olan öğrencilerin gönüllü katılımıyla etkinlik öncesinde sınıf ortamı düzenlendi. Ders zilinin çalıp öğrencilerin sınıfa gelmesiyle birlikte yoklama alınarak etkinliğe geçildi. İlk olarak bu etkinlikteki kazanımın **"**Karar verme basamaklarını kullanır" olduğu açıklanarak dikkat çekme basamağı için hazırlanmış olan görseller sırasıyla açılarak nasıl bir izlenim oluşturduğu ve aralarındaki fark soruldu. İlk görsel için öğrenciler birçok düşüncenin ortasında kalmış, hangi yöne gitmesi gerektiği konusunda bir türlü emin olamayan, her zaman kararsız olan, kafası çok karışmış, birçok seçenek içerisinden birine karar vermek için düşünen bir insan izlenimi oluşturduğu; ikinci görsel için bir konu hakkında kararsız kalıp bir sonuca ulaşmaya çalışan, karşısında engeller bulunan, kendini bir labirentte kalmış gibi hisseden, ikilemler yaşamakta olan, hayatta bir serüvene sahip olan bir insan izlenimi oluşturduğunu ifade ettiler. İkisi arasındaki fark için ise ilk görselin daha fazla seçeneği diğerinin ise daha az seçeneği ve daha fazla kafa karışıklığını yansıttığını belirttiler. Daha sonra karar verme basamaklarını kullanmanın hem akademik hem sosyal yaşamlarında kendilerine sunabileceği katkılar ifade edildi.

Birinci etkinlik olarak "October Sky" adlı film projeksiyondan açıldı. Sınıfın ışık, ses düzeni sağlanarak filmin ilk sekiz dakikasından 20. dakikasına kadar olan kısmı izletildi. Devamını ise bu haftaki ödevlendirme çalışmaları kapsamında evde izleyecekleri belirtildi. Daha sonra ilk soru olan film kahramanlarını roket yapmaya iten olayların ne olabileceği sorusu yönlendirildi. Öğrenciler kahramanın yaşadığı yerin maden ocağından geçimini sağlayan bir yer olması nedeniyle kendisinin de bir gün orada çalışacağını düşünüp hayatını okuyarak değiştirmek için roket yapmaya başladığını, bazı öğrenciler başka bir ülkenin uzaya roket göndermesinin yaratmış olduğu motivasyon sonucu, bazıları ise okuldaki öğretmenin etkisi sonucu böyle bir çalışmanın yapılmış olabileceğini ifade ettiler. Bu süreçte hangi tür problemlerle karşılaşmış ve nasıl bir çözüm yolu takip etmiş olabileceği sorusunu; babası ve annesinin izin vermemesi, abisinin sürekli dalga geçmesi, çevresinin baskı yapması, okuldaki arkadaşlarının zorbalık yapması, bazı öğretmenlerin karşı çıkması olarak yanıtladılar. Çözüm yolu olarak ise bıkmadan, usanmadan çalışmaya devam ederek, sürekli araştırma yapıp roket yapmayla ilgili daha fazla bilgiye ulaşarak, kendilerine engel olan bütün kişileri, durumları görmezden gelerek yorumlarında bulundular. Roket yapabilmek amacıyla film kahramanının/kahramanlarının aldıkları kararlar nasıl bir işleyiş ve son hazırlamış olabileceğiyle ilgili soruya; süreçte çok zorlanmış, birçok hayal kırıklığı yaşamış olabilecekleri ancak hedefleri çok büyük olduğu için roket yapmayı başarmış olabilecekleri yönünde tahminlerde bulundular. Bazı öğrenciler ise roket yapmayı başaramayıp madenci olmuştur tahmininde bulundular. Öğrencilerden biri ise filmi daha önceden izlememiş olmasına rağmen film kahramanının sonunda NASA'da mühendis olduğu yönünde doğru bir tahminde bulundu. Ancak ödev kapsamında izlenileceği için öğretmen tarafından filmin sonucuna ilişkin bir ipucu sunulmadı.

İkinci etkinlikte ilk olarak "karar almak" kavramının oluşturduğu çağrışımlar sorusu yönlendirildi. Öğrenciler bunu; birçok seçenek arasından birini seçme, kararsızlık, kararsızlıkta bile verilebilecek en kötü karar, kendine güvenme, kendine inanma, aile ve çevre baskısı vb. şeklinde yanıtladılar. Tüm yanıtlar tahtaya yazılıp değerlendirildikten sonra karar alma basamakları olan; problemi tanımlama, olası seçenekleri listeleme, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma, seçeneklerden en iyi olana karar verme, bunu uygulamak üzere plan yapma, kararını değerlendirme kısaca anlatıldı. Daha sonra balık kılçığı diyagramı çalışması için hazırlanan çalışma sayfaları dağıtılarak gerekli bilgilendirmeler yapıldı. Öğrenciler sınıftaki masaları geçerek bu çalışmayı kendilerine

sunulan sürede tamamladılar. Çalışmaların tamamlanmasının ardından hazırlanmış olan ürünler sınıfla paylaşıldı.

Üçüncü etkinlik için balık kılçığı diyagramı çalışması yeniden ele alınarak her öğrenciden hazırladığı çalışmadaki problem alanını paylaşması istenildi. İfade edilen problem alanları tahtaya yazıldı. Bunlardan öne çıkanlar; aile baskısı, kararsızlık yaşama, meslek seçimi, ders çalışamama, çevre baskısı, arkadaş çevresi, aile içi çatışma, öz güvensiz olma, başarısızlık korkusu, yanlış karar alma korkusu, deneme ve risk alma korkusuydu. Bu problem alanları içerisinden öğrencilerle karşılıklı fikir alışverişinde bulunularak aile baskısı, öz güven, başarısızlık korkusunun tartışılmasına karar verildi. Sınıfın uygun bir yerine tebeşir kullanılarak iç içe iki çember çizilerek bunun ortasına da bir sandalye yerleştirildi. İlk olarak aile baskısı konusu ele alındı. Ailelerin hangi konuda çocuklarına baskı yaptığı, otoritenin gerekli olup olmadığı soruları tartışmayı yönlendirdi. Öğrenciler genellikle gelecekteki meslek seçimleri konusunda ailelerinin isteklerinin etkin olduğunu bunun da genellikle tıp fakülteleri ile mühendislik fakülteleri üzerinde yoğunlaştığını ifade ettiler. Bir öğrenci aslında hukuk alanında eğitim almak istediğini ancak ailesinin çok fazla bu seçimi onaylamadığını, sonuç olarak ise başarı sıralamasını dikkate alarak ileride tercihini şekillendireceğini belirtti. Tartışma boyunca düşüncesini ifade eden öğrenciyle düşüncesini paylaşmak isteyen öğrenciler yer değiştirdiler. Bu durum öğrencilere hem daha aktif hem de daha samimi bir tartışma ortamı oluşmasını sağladı. Daha sonra aynı şekilde öz güven ve başarısızlık korkusu problem alanları tartışıldı.

Tekrar güdülemeye yönelik; karar alma basamakları hakkında bilgi sahibi olmanın sağlayacağı katkılar hazırlanan planın içeriğine uygun olarak paylaşılıp, ölçme-değerlendirme çalışmalarına geçildi. Hazırlanmış olan yarı dolu yarı boş kavram haritalarının olduğu çalışma kağıtları dağıtıldı. Daha sonra çalışmayı nasıl yürüteceklerine dair gerekli bilgiler paylaşıldı. Sorusu olan öğrencilerin soruları cevaplandırıldı. Öğrenciler masalarında çalışmalarını yürüttüğü esnada da yine sorularına ilişkin paylaşımlarda ve dönütlerde bulunuldu. Tüm öğrencilerin yarı dolu yarı boş kavram haritalarını tamamlamalarının ardından doğru yanıtlar sunuldu. Sonrasında ise ödevlendirme için hazırlanmış olan çalışma kağıtları dağıtıldı ve çalışmayı nasıl yapmaları gerektiğine ilişkin gerekli bilgilendirme yapıldı. İyi dilekler ve teşekkürlerle dördüncü etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada Beşinci Etkinlik (6.03.2024)

Uygulama öncesinde okulun bilgisayar sınıfı kullanıldığı için oturma düzeni, projeksiyon, etkinliğin uygulama süreci için düzenlenmiş olan sunum hazır hale getirildi. Ders zilinin çalması ve öğrencilerin sınıfa gelmesiyle birlikte yoklama alınarak uygulamaya geçildi. İlk olarak bu etkinlikte sınıf rehberlik programında yer alan "Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir" kazanımının işleneceği belirtildi. Daha sonra "Hayat Tamircisi Hasan", "Stephen Hawking ve Yayınlanmamış Makalesi", "Türk Anne ve Kızı ile Amerika'lı Kadının İyilik Hikayesi", "Çizmelerimi Çıkarayım Sedye Kirlenmesin", "İyi ki Varsın Eren" adlı örnek olaylar projeksiyondan açılarak bunlarla ilgili bir etkinlik yapılacağı belirtildi. Güdüleme aşaması için hazırlanmış olan içerik sunuldu. Alev Alatlı'ya ait olan cümlelerin paylaşımının ardından birkaç öğrenci aktarılan cümleleri destekler nitelikte maddi olarak güçlü olan bazı insanların hukuksuz, haksız davranışlar sergileyerek kötü sonuçlara yol açtığını ve toplumda dengenin bozulduğunu ifade ettiler.

Birinci etkinlik için ilk olarak "Hayat Tamircisi Hasan" adlı örnek olay açıldı. Öğrencilerden bazıları TRT belgesel kanalından bu kişiyi tanıdıklarını, sakat olan hayvanlara yardımcı olduğunu ifade ettiler. Hayat tamircisi Hasan'ın yapmış olduğu bu davranışın insanlık erdemiyle, şefkatli olma karakter gücüyle ilişkili olabileceğini çünkü sakat hayvanlara protezler yaparak onların tekrar yürümesini, beslenmesini sağlamasının çok güzel bir davranış olduğunu belirttiler. "Stephen Hawking ve Yayınlanmamış Makalesi" adlı örnek olay için onun bir fizikçi olduğu, kara deliklerle ilgili çalışmalar yaptığı bilgisini birkaç öğrenci paylaştı. Söz hakkı alan öğrenciler Hawking'in bilgelik erdemine sahip olduğunu çünkü sürekli araştırmalar, bilimsel çalışmalar yapıp aynı zamanda da insanlığa da faydalı olmaya çalıştığını ifade ettiler. Türk Anne ve Kızı ile Amerika'lı Kadının İyilik Hikayesi" adlı örnek olay için insanlık karakter gücüne uygun olduğunu çünkü tanımadıkları yabancı bir kadına yardımcı olarak onun yeniden hayata tutunmaya çalışmasına destek olduğunu belirttiler. Aynı zamanda bazı öğrenciler bu yardımı yapan anne ve kızın merhametli, şefkatli insanlar olduğunu bunun da güzel bir karakter özelliği olduğunu ifade ettiler. "Çizmelerimi Çıkarayım Sedye Kirlenmesin" adlı örnek olayı da öğrencilerden bazıları medyadan bildiklerini, bir maden kazası sonucu bu olayın gerçekleştiğini belirttiler. Çok ciddi bir kaza geçirmesine rağmen bu maden işçisinin yine de kendisini düşünmeyerek devlete ait olan bir aracı düşünüp belki birçok kimsenin söyleyemeyeceği bu cümleyi ifade ettiğini, bunun ise aşkınlık erdemine uygun olabileceği gibi iyi yürekli bir insan olduğunun göstergesi

olabileceğini ifade ettiler. Son olarak "İyi ki Varsın Eren" adlı örnek olay açıldı. Öğrenciler Eren'in yapmış olduğu bu davranışın büyük bir cesaret örneği olduğunu dolayısıyla cesaretli olma erdemine uygun olduğunu ifade ettiler.

İkinci etkinlik için önceden hazırlanmış olan erdemler ve karakter güçleri ile ilgili içerik açılarak kısaca tekrar anlatıldı. Daha sonra hazırlanmış olan sorular eşliğinde Sokratik tartışma yapıldı. "Yaşadığımız toplumda akıllı ve bilgili bir insan olmak gerçekten önemli midir? sorusuna yönelik öğrencilerin genel olarak hem fikir oldukları ifade edilebilir. Öğrenciler günümüzde akıllı ve bilgili insanların toplumda bir değerinin olmadığı bu nedenle bazı gençlerin yurt dışına gittiğini belirttiler. Öğrencilerden biri doktorluk mesleğini bu duruma örnek olarak vererek önceden bu mesleğin bir saygınlığı olduğunu şimdilerde ise doktorların hasta ya da hasta yakınları tarafından şiddete maruz kaldığını ifade etti. Cesaret, yaşanılan bir olaya, duruma vb. göre farklılık göstermeli midir? sorusuna yönelik her konuya, her duruma karşı cesaret gösterilmemesi gerektiğini, cesaret gibi gözüken şeylerin çok kötü sonuçları olabileceğini bazı öğrenciler ileri sürdüler. Öğrencilerden biri ise bir kişinin trafikte çok hızlı gitmesinin cesaret olamayacağını bunun ancak ne kendisinin ne de başkalarının yaşamını dikkate almayan düşüncesiz bir davranış olabileceğini ifade etti. "İnsanlık" kavramı bugün nerededir ve gelecekte var olacak mıdır? sorusuna yönelik insanlığın bugün de söz konusu olmadığını gelecekte de savaşların, çatışmaların artacağını bununla birlikte teknolojinin çok hızlı bir biçimde gelişmesi ile bunun da insanlara, insanlığa zarar verebileceğini belirttiler. Adalet, yalnızca bu iş ile ilgilenen kurumlara ait bir kavram mıdır? sorusunu öğrenciler kadına şiddet ve kadın cinayetleri açısından ele alarak tartıştılar. Erkek öğrencilerden bazıları erkeklerin de kadınlar tarafından şiddete maruz kaldığını ama kanunen kadınların haklı bulunduğunu, ceza alan ve hapishanede yatanın büyük çoğunlukla erkekler olduğunu ve bunun doğru olmadığını ifade ettiler. Bazı kız öğrenciler ise erkek öğrencilerin ifade ettiklerinin tam aksine ülkemizde kadına yönelik şiddet ve kadın cinayetlerinin çok fazla olduğunu, hiçbir kadının yapmış olduğu hiçbir davranış karşısında ne şiddeti ne de öldürülmeyi hak etmeyeceğini ifade ettiler. Yaşamda ölçülü olmanın sınırları var mıdır? ve Aşkınlık bireylerden topluma yansıyabilir mi? soruları da ilk etkinlikte yer verilmiş olan örnek olaylar üzerinden tartışıldı. Eren'in davranışı cesaretin yanı sıra bir aşkınlık aynı şekilde çizmelerini sedye kirlenmesin diye çıkarmak isteyen maden işçisinin davranışı da yine aşkınlık olarak değerlendirildi.

Üçüncü etkinlik için erdemler ve karakter güçlerine uygun olarak seçilip hazırlanmış olan karikatürlerin yer aldığı çalışma kağıtları dağıtıldı. Aynı zamanda karikatürler projeksiyondan da açılarak çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verildi. Öğrenciler masalara geçerek kendilerine sunulan sürede çalışmalarını tamamladılar. Daha sonra hazırlanan çalışmalar sınıfta sunuldu. Öğrenciler çalışmalarda oldukça yaratıcı ürünler sergilediler. Ayrıca sınıfta çalışmalar sunulurken hem eğlenceli hem de farklı bakış açılarına kapı aralayan bir ortam oluştu. Ayrıca bazı çalışmalarda daha önceki etkinliklerde ele alınmış olan konularla karakter güçleri ve erdemler açısından bağlantılı kurulup öğrencilerin karikatürlerine bunu yansıttığı görüldü. Örneğin ikinci etkinlikte duygu düzenleme konusu ele alınmış ve burada Akbaba ve Küçük Kız, Ayrılmış Su Çeşmeleri gibi örnek olaylara yer verilmişti. Öğrencilerden bazıları bu çalışmalardan elde ettikleri bilgilerden yola çıkarak dünyada eşit olmayan gelir dağılımına, ırkçılığa vurgu yapan karikatürler çizmişlerdi.

Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından ölçme- değerlendirme çalışmaları için hazırlanmış olan "Anlam Çözümleme Tablosu" öğrencilere dağıtıldı. Bu etkinlikte edinilmiş olan kazanımların değerlendirmesini içeren bir çalışma olduğu vurgulanarak nasıl yapılması gerektiğine dair gerekli bilgilendirme yapıldı (dersin son on dakikası içerisinde öğrenciler çalışmayı tamamladılar) Daha sonra anlam çözümleme tablosunun doğru yanıtları projeksiyondan yansıtılarak öğrencilerin kendi yanıtlarıyla karşılaştırmaları sağlandı. Çalışma kağıtları değerlendirme çalışmasının yapılması için yeniden toplandı. Tüm öğrencilere teşekkür edilerek etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada Altıncı Etkinlik (8.03.2024)

Etkinliğin bir ders saati öncesinde bilgisayar sınıfının oturma düzeni, projeksiyonun kullanımı, uygulamanın sunumuna yönelik hazırlık çalışmaları yapılarak ortam ve araç-gereçler hazır hale getirildi. Ders zilinin çalmasıyla birlikte öğrencilerin yoklaması alınarak etkinliğe geçildi. Bu etkinlikte sınıf rehberlik programından "Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir" kazanımının ele alınacağı belirtildi. İlk olarak dikkat çekme aşaması için hazırlanmış olan "çaba kavramının zihninizde oluşturduğu çağrışımlar nelerdir? sorusu yönlendirildi. Öğrenciler çalışmak, emek göstermek, ısrarcı olmak, umutlu olmak, bir hedefe sahip olmak, sistemli çalışmak, bir meslek planlaması yapmış olmak, bıkmamak, pes etmemek vb. şeklinde yanıtlar verdiler. Çaba göstermenin özellikle eğitsel çaba göstermenin akademik hedeflere ulaşmadaki katkısına yönelik

güdülemenin yapılması ve diğer aşamaların tamamlanmasıyla birlikte birinci etkinliğe geçildi.

Birinci etkinlik için hazırlanmış olan "İcatlar" adlı soru-cevap metni açıldı. Her bir soruya yönelik öğrencilerin yanıtları tahtaya yazıldı. Konuşan telgrafla ilgili (telefon) soruyu tüm öğrenciler Graham Bell olarak; karbon iletken eklenerek sesin kalitesinin yükseltilebileceğini görmüş ve gramofonu icat etmiştir sorusunu Edison ve Tesla olarak; doğru akım sorusunu Edison ve Einstein olarak; X-ray cihazı, hidroelektrik santrali ve radyonun icadı sorusunu Tesla olarak; portatif bir kalp düzenleyicisi geliştiricisini Aziz Sancar olarak; taşınabilir, küçük bir kalp düzenleyicisini yine Aziz Sancar ve Einstein olarak yanıtladılar. Tüm yanıtlardan sonra doğru yanıtlar açılarak tüm bilgiler teker teker yeniden değerlendirildi.

İkinci etkinlikte akademik hedeflerin eğitsel çabayı gerektirdiği, motivasyon ve öz düzenlemeyi kapsadığı; önceliklerin belirlenmesi, plan yapılması gibi aşamalarının olduğuna dair açıklamalar yapıldı. Öğrencilerin yerlerini değiştirerek masalara geçmeleri sağlanıp öykü tamamlama çalışması için hazırlanmış olan çalışma kağıtları dağıtıldı. Öykü tamamlama çalışmasının nasıl yapılacağına, nelere dikkat edileceğine dair açıklamalar yapılarak, çalışmayı tamamlamaları için gerekli süre verildi. Tüm öğrencilerin öykülerini tamamlamalarının ardından sınıfla paylaşımlarda bulunuldu. Öykülerde tasarlanmış olan başlıklardan bazıları şunlardı: Everest dağına çıkacağım, Hayalleri gerçeğe dönüştürememe, Kaybedilen umutlar, Başarı kolay değil, Umutların tükenişi, Hayaller ve gerçekler, Başaracağım, Pes etmemek, Son kulaç, Dağların ardındaki başarı, Umutsuz çırpınış, Hayalin zorlukları, Başarı uğruna, Zirveye ulaşmak. Ayrıca öğrenciler etkinlikler için hazırlanmış olan bu metinlerin yaşadıkları durumlara empatik bir yaklaşım sağladığını bu nedenle de beğendiklerini ifade ettiler.

Üçüncü etkinliğe geçilerek hazırlanmış olan görseller sırasıyla açıldı. İlk görsel için buradaki sanatçının kim olabileceği sorusu ve ikinci görsel için hangi sanat dalıyla ilgileniyor olabileceği sorusu yönlendirildi. Öğrenciler sanatçının kim olabileceğine dair doğru tahminlerde bulunmamış olsalar da sanatçının makyajından, kıyafetinden yola çıkarak pandomim sanatıyla ilgilendiğini doğru ifade ettiler. Daha sonra "eğitsel çaba gösterilen durum" ve "eğitsel çaba gösterilmeyen durum" adı altında pandomim için hazırlanan metin doğrultusunda gösteride yer almak isteyen gönüllü öğrenciler belirlendi. İlk olarak eğitsel

çaba gösterilen durumla ilgili ve ikinci olarak eğitsel çaba gösterilmeyen durumla ilgili pandomim gösterisi yapıldı. Öğrencilerin bu gösteriler esnasında arkadaşlarının her hareketini dikkatle takip ettikleri, aynı zamanda eğlenceli buldukları gözlendi.

Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından eğitsel çaba konusu kısaca tekrarlanarak öğrencilerin bundan sonraki yaşamlarına sunacağı katkılar tekrar vurgulandı. Daha sonra ölçme-değerlendirme çalışmalarına geçildi. Bunun için bir kavram haritası hazırlanacağı belirtilerek öğrenciler yine masalarında yerlerini aldılar. Daha önce yarı dolu yarı boş kavram haritası çalışması yapıldığı için öğrenciler gerekli ön bilgilere sahiptiler ancak yine de nasıl bir çalışma yürütüleceği hakkında bilgi verildi. Öğrenciler masalarında çalışmalarını sürdürürken hem öğrencilerin soruları yanıtlandı hem de gerekli dönütler verildi. Kavram haritalarına ait çalışma kağıtları değerlendirmenin yapılması için yeniden toplandı. Öğrencilerin eğitsel çabayla ilgili kavramlar temelinde öğrenmiş oldukları bu kavram haritasını gerekli ilişkilendirmeyi yaparak başka dersleriyle ilgili hazırlayabilmeleri için de dersin geriye kalan süresi göz önünde bulundurularak iki konuyla alakalı kavram haritası sınıf tahtasında yapıldı. Öğrenciler ilk olarak biyoloji dersinde mitoz ve mayoz bölünme konusuyla ilgili, ikinci olarak ise tarih dersinde İstanbul'un fethiyle ilgili kavram haritası yapmayı istediler. Kavram haritaları sınıf tahtası kullanılarak öğrencilerin katılımıyla yapıldı. Böylece öğrencilerin, diğer derslerde kavram haritalarını nasıl kullanacakları konusunu pekiştirmiş oldukları gözlendi. Ödevlendirme için bilgilendirme çalışmasının yapılmasının ve çalışma kağıtlarının dağıtılmasının ardından tüm öğrencilere teşekkür edilerek etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada Yedinci Etkinlik (12.03.2024)

Etkinlik başlamadan bir ders saati öncesinde sınıfın oturma düzeni, teknolojik araçların kullanımı ve sunum hazırlandı. Ders zilinin çalması ve öğrencilerin sınıfa gelmesiyle birlikte ilk olarak yoklama alındı. Bu etkinlikte sınıf rehberlik programında yer alan "Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar" kazanımının ele alınacağı ifade edildikten sonra dikkat çekme aşaması için hazırlanmış olan görselle birlikte "Beyin, gücünü ……. daha fazla ……. için kullanır" cümlesi açılarak boşluklarda yer alması gereken kavramların neler olduğu sorusu yönlendirildi. Bu sorudaki boşluklar; düşünmek, tartışmak, çalışmak, emek göstermek, hayal etmek, gayret göstermek, plan yapmak, hedefe ulaşmak vb. şeklinde yanıtlandı. Öğrencilerden yalnızca biri cümledeki boşluklardan ilkinin

hatırlamak, ikincisinin ise unutmak olması gerektiğini ifade ederek doğru yanıtladı. Öğrencilere hazırlanan içerikler çerçevesinde, hatırlama ve unutmaya ilişkin elde edecekleri kazanımların kendilerine sağlayabileceği faydalar belirtilip güdüleme sağlanarak birinci etkinliğe geçildi. Bunun için sınıf beş gruba ayrıldı. Gruplara hazırlanmış olan soru yönlendirildi ("Bir öğrenci akademik yaşamında en fazla sözel olarak adlandırılan bilgi türünü kolayca unutmakta ve hatırlamakta zorlanmaktadır, bunu önleyebilmeye yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin neler yapması gerekir?) Gruplar tarafından grup sözcüleri belirlendi ve belirlenmiş olan soruyu altı dakikalık süre içerisinde notlar alarak tartışmaları sağlandı. Her grubun tartışmasını tamamlamasının ardından birinci grubun çalışmasında öğrencilere ilişkin ortaya çıkan sonuçlardan bazıları; zorlanılan konulara yönelik kodlamaların yapılması, konunun küçük bölümlere ayrılması, zor konulara yönelik hikayeleştirme yapılması, beslenme alışkanlıklarına daha fazla dikkat edilmesi, hafıza sarayı adı verilen yöntemin kullanılarak bilgilerin zihinde hayali olarak yaratılmış ve saray olarak değerlendirilen bir köşesine veya odasına yerleştirilmesi şeklinde iken öğretmenlere ilişkin ise; öğrencilerle olumlu bir iletişim dili sağlayıp iş birliği yapmaları, dersleri anlatırken farklı yöntemleri, görselleri kullanmaları, konuları öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak anlatmaları, psikolojik açıdan öğrencileri yapabileceklerine, başaracaklarına dair desteklemeleri şeklindeydi. İkinci grubun çalışmasında öğrencilere ilişkin öne çıkanlardan bazıları; kodlama yapmaları, tekrar etmeleri, konuları hikayeleştirerek çalışmaları, beslenmelerine ve uyku düzenlerine dikkat etmeleri, motivasyonlarını sağlamaları, çalışma ortamının koşullarını uygun hale getirmeleri, konuları yaşamla bağlantı kurarak çalışmaları, özet çıkarmaları şeklinde iken öğretmenlere ilişkin ise; dersleri günlük yaşamdan örnekler sunarak işlemeleri, konuyla ilgili görseller kullanmaları, canlandırma yapmaları, kodlamalar kullanmaları, dersleri uygulamalı yapmaları (yaparak-yaşayarak), sınıf ortamından farklı yerlerde mekan değişikliği yaparak dersleri işlemeleri, işitsel zekaya hitap etmeleri, konular arasında bağlantı kurmaları, canlı ve dinamik bir biçimde dersi anlatmaları şeklindeydi. Üçüncü grubun çalışmalarında öğrencilere ilişkin öne çıkanlardan bazıları; konuları hikayeleştirerek çalışmaları, kodlamalar kullanmaları, sık aralıklarla konu tekrarı yapmaları, kan tahlili yaptırarak B12 eksikliğiyle ilgili bilgi alıp gerekiyorsa tedavi olmaları, teknolojik araç gereçlerden uzak durmaları, konuları her gün düzenli çalışmaları, hafızayı güçlendirecek gıdalar almaları, kavram haritalarını kullanmaları, heyecanlanmadan öğrendikleri bilgileri aktarmaları şeklinde iken öğretmenlere ilişkin ise; görseller kullanarak

anlattıkları konuları desteklemeleri, sık aralıklarla kısa sınavlar yapmaları, öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kişisel rehberlik çalışmaları yapmaları şeklindeydi. Dördüncü grubun çalışmasında öğrencilere ilişkin öne çıkanlardan bazıları; notlar alarak çalışmaları, kendi cümleleriyle özet çıkarmaları, küçük not kağıtları kullanmaları, anahtar kavramlar temelinde kavram haritası hazırlamaları, derslerin özelliklerine uygun zeka türlerini (görsel, işitsel gibi) kullanmaları, hafıza sarayı diğer adıyla lokus yöntemini kullanmaları, kodlamalar yapmaları, konuları düzenli tekrar etmeleri şeklinde iken öğretmenlere ilişkin ise; öğrencilerin isteklerini dikkate almaları, samimi bir iletişim dili kullanmaları şeklindeydi. Beşinci grubun çalışmasında öğrencilere ilişkin öne çıkanlardan bazıları; kodlamalar yapmaları, kavram haritaları oluşturmaları, düzenli tekrarlar yapmaları, görsellerle konuları desteklemeleri, günlük hayattan örneklere yer vermeleri, soru çözmeleri, bir konuyu hikayeleştirerek anlatmaları, uyku düzenlerine dikkat etmeleri, öğrenme ortamını uygun hale getirmeleri, özet çıkarmaları, konuyu başkasına anlatarak çalışmaları şeklinde iken öğretmenlere ilişkin ise; dersleri öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde anlatmaları, farklı araç-gereçleri kullanmaları, görseller kullanmaları, öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate almaları şeklindeydi.

İkinci etkinliğe geçilerek hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörlerin neler olduğu sorusu beyin fırtınası çerçevesinde yönlendirildi. Unutmaya neden olan faktörlerle ilgili gelen yanıtlardan bazıları; beslenme bozukluğu, uyku düzensizliği, stres, psikolojik sorunlar, düzenli çalışmama, plansız olma, herhangi bir hedefe sahip olmama, başarısızlık korkusu, kaygı, motivasyonsuzluk vb. şeklinde iken hatırlamayı zorlaştıran faktörlere ilişkin ise zihnin başka konularla meşgul olması, psikolojik problemler yaşama, dikkatsizlik, vurdumduymazlık vb. şeklindeydi. Gelen tüm bu yanıtlar değerlendirildikten hatırlamayı zorlaştıran bastırma, korku, kaygı, psikolojik duruma ilişkin ve unutmaya neden olan bilinç dışına atma, ileriye ket vurma, geriye ket vurma gibi faktörlere ilişkin bilgi verildi. Daha sonra öğrenciler söz hakkı alarak bir öğrencinin hatırlamasını sağlayan ve unutmasını zorlaştıran faaliyetlerin neler olduğunu sıraladılar. Bunlardan unutmayı engellemeye yönelik öne çıkanlar; beslenme ve uyku düzeninin sağlanması, notlar çıkarılması, deneysel çalışmalar yapılması, araştırmalar yapılması, zekâ geliştirici oyunlar oynanması şeklinde iken hatırlamayı sağlamaya yönelik öne çıkanlar ise; uygulamalı çalışmalar yapmaları, gezilere katılmaları, konular arasında bağ kurmaları şeklindeydi.

Üçüncü etkinlik için ilk olarak oluşturulmuş olan WhatsApp sınıf grubu üzerinden öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilgili bilgi metni paylaşıldı (Öğrencilerin telefonlarını kullanacak olmaları nedeniyle sınıf başkanının etkinlikten önce okul dolaplarından telefonları teslim alması sağlanmıştı). Tüm öğrenciler telefonlarından ilgili metni okudular. Daha sonra hazırlanmış olan sorular projeksiyondan teker teker yansıtılarak tartışıldı. İlk soruya yönelik öğrenme stratejileriyle ilgili bilgilerini kullanarak ezberleme, not çıkarma, özet yazma, konuları ilişkilendirme, kendi kendine veya başka birine anlatma çerçevesinde ele aldılar. İkinci soruya ilişkin öğrencilerden bazıları öğrenme stratejileri hakkında öğrencilerin bilgisinin olmadığını savunurken bazı öğrenciler ise öğrencilerin aslında bu stratejilerin farkında olduğunu ancak bunları kullanmayı gerekli bulmadıklarını (işlerine gelmediği kavramıyla ifade edildi) ileri sürdüler. Üçüncü soruyla ilgili bazı öğrenciler tekrar etmenin en iyi strateji olduğunu savunurken bazı öğrenciler her öğrencinin konuyu kendi anlama biçimine göre anlamlandırmasının en etkili strateji olduğunu ileri sürdüler. Öğrencilerin tartışmadaki sorulardan en fazla üzerinde durdukları "Bir öğrencinin öğrenme stratejilerini etkin kullanması ve kullanmaması akademik yaşamını nasıl etkileyebilir" oldu. Bununla ilgili bir öğrencinin çalıştığı takdirde kendini en iyi kariyere taşıyabileceği görüşünü savunanlar olurken çalışsa da kapasitesinin yetersiz olmasından dolayı başaramayacağını ileri sürenler veya her insanın hayatta akademik olarak başarılı olmak gibi bir gayesinin de olamayabileceğini görüşünü ileri sürenler oldu.

Tüm etkinliklerin tamamlanmasını ardından ölçme-değerlendirme çalışmalarına geçilerek hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörler ile öğrenme stratejilerine yönelik hazırlanmış olan yapılandırılmış grid çalışması hakkında bilgi verildi. Daha sonra çalışma sayfaları dağıtıldı. Öğrenciler çalışmalarını masalarına geçerek tamamladılar. Tüm öğrencilerin çalışmalarını tamamlamasının ardından doğru ve yanlış yanıtlar paylaşıldı. Değerlendirmenin yapılması için yapılandırılmış grid çalışma sayfaları tekrar toplandı. Ödevlendirme hakkında bilgi verilip hazırlanmış olan çalışma sayfaları dağıtıldı. Tüm öğrencilere teşekkür edilmesinin ardından iyi dileklerle etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada Sekizinci Etkinlik (15.03.2024)

Etkinlik öncesinde sınıfın oturma düzeni, projeksiyon, etkinliğin sunumu hazırlandı. Öğrencilerin sınıfa gelmesinin ardından yoklama yapılarak etkinliğe geçildi. Sınıf rehberlik programından "Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar" kazanımının ele alınacağı

bilgisi paylaşılarak Prof. Dr. Aziz Sancar'a ait görsel açılarak nasıl bir izlenim oluşturduğu sorusu yönlendirildi. Öğrenciler disiplinli çalışmak, odaklanmak, çok çalışmak, dikkatli olmak, işini çok ciddiye almak, çalışkan olmak vb. niteliklerine sahip olan bir bilim insanı izlenimi oluşturduğunu ifade ettiler. Daha önceki etkinlikte yer verilen öğrenme stratejilerine yönelik bilgiler öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilişkilendirilerek güdülemenin gerçekleştirilmesinin ardından birinci etkinliğe geçildi. İlk olarak tekrar, örgütleme ve anlamlandırma stratejileri yeniden hatırlatılarak; öğrenme ve verimli çalışma stratejilerinden olan bir hedefe sahip olma, planlı olma, zamanı verimli kullanma vd. temel özellikleri çerçevesinde kısaca anlatıldı. Daha sonra sınıf beş gruba ayrılarak (her grupta altı öğrenci olmak üzere) *"lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili yaşadıkları en önemli sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözümüne yönelik okul, öğrenci, öğretmen çerçevesinde neler yapılabilir"* sorusu yönlendirildi. Gruplar ilk olarak sözcülerini belirleyerek tartışmaya başladılar. Altı dakikalık sürenin sonunda grup sözcüleri tarafından aldıkları notlar eşliğinde sunumlar yapıldı. Birinci grubun sunumunda lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin öne çıkanlardan bazıları; telefon, arkadaş çevresi, plansızlık, odaklanma problemlerine yol açan videoların izlenmesi, başarısızlık korkusu, emeklerinin karşılığını alamama korkusu iken okul, öğrenci ve öğretmen çerçevesinde çözüm önerilerine yönelik öne çıkanlardan bazıları ise; okul tarafından cep telefonu kullanımının sınırlandırılması, öğretmenler tarafından öğrencilerin arkadaş çevrelerine karşı "hayır" diyebilmelerinin öğretilmesi, rehberlik servisinin desteğinin alınması, eğitici video içeriklerinin izlenilmesi, öğrencilerin deneme-yanılma cesareti göstermesi ile moral-motivasyonlarını yüksek tutmaları şeklindeydi. İkinci grubun sunumunda lise öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öne çıkanlardan bazıları; dikkat dağınıklığı, çalışmayı erteleme, plansızlık, çevre baskısı, çalışma ortamının uygun olmaması, motivasyonsuzluk, öz güvensizlik, önceliklerin ve önem sırasının belirlenmemesi, bir hedefe sahip olmama, doğru öğrenme stratejisini belirleyememe şeklinde iken okul, öğrenci ve öğretmen çerçevesinde çözüm önerilerine yönelik öne çıkanlardan bazıları ise; psikolojik destek alınması, ilgili derslerden okul öğretmenlerinden akademik destek alınması, doğru çalışma stratejilerinin belirlenmesi, öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi, dikkat dağıtan unsurların belirlenmesi, molalar vererek çalışma, okulların sosyal aktiviteler düzenlemesi, arkadaş gruplarıyla birlikte ders çalışma programlarının düzenlenmesi şeklindeydi. Üçüncü grubun sunumunda lise öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öne çıkanlardan bazıları; dikkat

dağınıklığı, hedef belirlememe, teknolojik araçlar, üşengeçlik, çalışmayı erteleme, çalışma ortamının dağınıklığı, duygusal karmaşalar (aşk, öfke, heyecan), plansızlık, çevresel faktörler iken okul, öğrenci ve öğretmen çerçevesinde çözüm önerilerine yönelik öne çıkanlardan bazıları ise; zihni gereksiz olan her şeyden arındırmak, bireysel çalışma ilkelerinin belirlenmesi, kitap okumak, plan yapmak, öz güvenli olmak, dikkat problemlerine yönelik uzman desteğine başvurmak, spor yapmak, akranlarla vakit geçirmek, disiplinli olmakla birlikte günübirlik çalışmak, konuları iyi düzeyde öğrenmek, kendisiyle barışık olmak şeklindeydi. Dördüncü grup ise ilgili tüm başlıkları diğerlerinden farklı olarak daha ayrıntılı ele almışlardı. Öğrencilerin sorunları; odaklanamama, öfke problemleri, öz güvensizlik, sosyal medyanın kullanılması, motivasyon eksikliği, çevre baskısı, başarısızlık korkusu, arkadaş ortamı (kör ile yatan şaşı kalkar) şeklinde iken öğrencilerin bu sorunlarına yönelik çözüm önerileri ise; dikkat dağıtan faktörlerin ortadan kaldırılması, korkuların üzerine gidilmesi, hedef belirlemek, kendini tanımak, empati yapmak, kendini ifade edebilmek, belirli ilgi alanlarına yönelerek meşguliyetler edinmek, ortamı değiştirmek şeklindeydi. Öğretmen kaynaklı sorunlar; öğrenciyi tanımaya çalışmamak, aktif/canlı bir biçimde dersi anlatamamak, motivasyon sağlayıcı cümleler kullanmamak, empati kurmamak şeklinde iken bu sorunların çözümüne yönelik önerileri ise; öğrencileri maddi ve manevi açılardan desteklemek, öğrencilerle birlikte vakit geçirmek ve motivasyonu sağlayabilecek bir ödül sistemi kullanmak şeklindeydi. Okul kaynaklı sorunlar; derslerde laboratuvarların kullanılmaması, öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre ders programlarının düzenlenmemesi, sosyal etkinliklerin yetersizliği ve okulların yeterince temiz olmaması iken bu sorunların çözümüne yönelik önerileri ise; sınıf ortamlarının temiz ve ferah olmasının sağlanması ile ders saatleri dışında etüt saatlerinin düzenlenmesi şeklindeydi.

İkinci etkinlikte Workshop çalışması yapılacağı için sınıf yine gruplara ayrılarak grup liderleri belirlendi. Öğrenme sürecinde verimli çalışma stratejilerinin etkili kullanımına yönelik her grubun nasıl bir çalışma yürüteceği bilgisi paylaşıldı. Gruplar kendi içinde düzenlemeyi sağlayarak çalışmaya başladılar. Her grubun çalışmasını tamamlamasının ardından sunumlar yapıldı. Birinci grup planlı ders çalışma alışkanlığı olmayan bir öğrenci için hazırladıkları çalışma planını sundu. Bu planda, öncelikli olarak bir hedef belirleyerek anlamakta zorlanılan konuların listeler haline getirilmesi ile kısa süreli ancak devamlı çalışılması gerektiği bilgilerine de yer verilmişti. İkinci grup okuduğunu anlamakta zorlanan

bir öğrencinin hangi tür okuma egzersizleri yapabileceğiyle ilgili bir öneri listesi sundu. Bu öneriler; dil ve anlatım açısından daha basit olan kitapların tercih edilmesi, düzenli olarak paragraf sorularının çözülmesi, kitap okumada devamlılığın sağlanması, günün belirli saatlerinin okumaya ayrılması, kelime gruplandırmalarının yapılması, iyi düzeyde anlayana kadar okumanın tekrarlanması, sesli okuma çalışmaları yapılması, özet çıkarılması, görsel içeren kitapların tercih edilmesi, bulmaca-sudoku gibi hafızayı güçlendirebilecek oyunların oynanması şeklindeydi. Üçüncü grup dersleri aktif bir şekilde dinlemekte zorlanan bir öğrenci için aktif dinlemeye engel olabilecek faktörlere ilişkin bir metin oluşturdu. Bu metinde yer verilen bilgilerden bazıları; aktif dinlemeye engel olabilecek faktörler (uykusuzluk, dikkat dağınıklığı, ilgisizlik, motivasyonsuzluk vb.) ile bunların çözümüne yönelik uyku düzeninin oluşturulması, gürültü ve karmaşadan uzak olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrenme ortamının dikkat dağıtabilecek uyarıcılardan arındırılması şeklindeydi. Dördüncü grup, not alma alışkanlığı olmayan bir öğrenci için akademik açıdan oldukça yararlı buldukları bir not alma tekniğiyle ilgili hazırladıkları kompozisyonu sundular. Bu kompozisyonun içeriğinde öne çıkanlar ise; anahtar kelimelerin kullanılması, not alırken dikkat dağıtmayacak kalemlerin tercih edilmesi, düzenli olarak notlar alınması, konuların akış sırasına uygun yazılması, kendi cümleleriyle not alma, farklı kaynakların taranması şeklindeydi. Beşinci grup ders çalışmak için gerekli bilgi kaynaklarını taramakta zorlanan, yalnızca tek bir kaynaktan çalışan veya tek bir dersi çalışan bir öğrenci için kaynakların nasıl taranabileceğine, derslerin hangi sırayla çalışılması gerektiğine ilişkin hazırladıkları yönerge listesini sundular. Burada öne çıkan yönergelerden bazıları; sık aralıklarla okul kütüphanesinin kullanılması, güvenilir internet sitelerinden ders içeriklerinin indirilmesi, nitelikli ders videolarının izlenmesi, kurumsal kaynakların araştırılması ve bunun için ilgili branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması şeklindeydi.

Etkinliklerin tamamlanmasının ardından ölçme-değerlendirme çalışmalarına geçilerek "Ders Çalışma ve Öğrenme Etkinliklerini Değerlendirme Testi" hakkında bilgi verilip hazırlanmış olan çalışma kağıtları dağıtıldı. Öğrenciler masalarına geçerek testi yanıtlamaya başladılar. Tüm öğrencilerin yanıtlamayı tamamlamasının ardından değerlendirmeye yönelik bilgi paylaşıldı. Bu bilgiler kapsamında her öğrencinin yanıtlarını tekrar gözden geçirmesi sağlandı. Daha sonra çalışma kağıtları değerlendirmenin yapılması amacıyla yeniden toplandı. Ödevlendirme hakkında bilgi verilerek hazırlanmış olan çalışma sayfaları dağıtıldı. İyi dilek ve teşekkürlerle etkinlik sona erdirildi.

Esas Çalışmada Dokuzuncu Etkinlik (19.03.2024)

Etkinliğin bir ders saati öncesinde sınıfın oturma düzeni oluşturulup projeksiyon, hoparlör ve etkinliğin sunumu hazırlandı. Ders zili çaldıktan sonra öğrencilerin sınıfa gelmesiyle yoklama alındı ve etkinliğe geçildi. İlk olarak sınıf rehberlik programındaki "Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir" kazanımı açılarak bu etkinlikte ele alınacağı belirtildi. Daha sonra dikkat çekme aşaması için hazırlanmış olan "Beethoven'ın 9. Senfonisi" dinletildi (üçüncü ve altıncı dakika aralığı). Öğrencilere dinlemiş oldukları bu eserin kime ait olduğu, bestecisi hakkında sahip oldukları bilgiler soruldu. Öğrenciler Mozart, Beethoven ve J. S. Bach şeklinde yanıtlar verdiler. Bu yanıtların ardından dinledikleri eserin 1770 ve 1827 yılları arasında yaşamış olan Ludwig van Beethoven'a ait olduğu ve dinlemiş oldukları 9. Senfoniyi 1817 yılında tamamen sağır olduktan sonra bestelediği bilgisi verildi. Öğrencilerden biri bu bilginin üzerine söz hakkı alarak Beethoven'nın eserini üretirken sağır olmasına rağmen bu durumu öğrenme, üretme adına bir yetersizlik olarak görmediğini aksine bu sürece zihinsel açıdan bir bütün olarak bakarak çok başarılı bir sanatçı olmayı başardığını ifade etti. Bu güzel paylaşımın ardından öğrenme ve verimli çalışmada kendini değerlendirmeyi bilmenin sağlayacağı katkılar ifade edilerek güdüleme gerçekleştirildi.

Birinci etkinlik için dört istasyon grubu oluşturuldu. Bunlar "dikkat stratejileri istasyonu", "anlamlandırma istasyonu", "örgütleme istasyonu" ve "yürütücü biliş" istasyonu olarak adlandırıldıktan sonra görevler verilip istasyon şefleri belirlendi. Her grup çalışmaya başlayarak çalışma esnasında gruplar arasında yer değiştirerek düşünce ve bilgi paylaşımında bulundular. Bütün grupların görevlerini tamamlamalarının ardından çalışmalar sınıfla paylaşıldı. Dikkat stratejileri istasyonu; dikkat stratejilerini etkin olarak kullanan bir öğrenciyi canlandırarak bu öğrencinin ders çalışırken renkli veya fosforlu kalemler kullanarak önemli yerlerin altını çizdiğini, anlamadığı yerlere ise daha sonra öğretmenlerine sormak için soru işareti koyduğunu, öğretmenine sorduktan sonra öğrenmiş olduğu bu yeni bilgiyi büyük harflerle not aldığını belirterek akademik başarısına bu çalışmaların yazılı, performans notları olarak yansıdığını hazırlamış oldukları raporla sundular. Anlamlandırma istasyonu; Semat adlı Tarih dersinde başarısız olan bir öğrenciyi ele almışlardı. Bu öğrencinin İstanbul'un fethi konusunu anlamakta zorlandığını belirtip "zihinsel canlandırmalar" yaparak geçmiş dönemlere ait olan bilgilerin daha iyi öğrenilebileceğini ifade ederek hazırlamış oldukları öyküyü sundular. Örgütleme istasyonu;

örgütleme stratejilerinin etkin kullanılması durumunda öğrenme sürecine katkılarına ilişkin "Öğrenmeyi hor gören geleceği zor görür", "İleriye ket vurdun şimdiyi unuttun", "Düşünmeden öğrenmek zamanı kaybetmektir" şeklinde hazırladıkları sloganları sundular. Yürütücü biliş istasyonu ise Kemal adlı sürekli çalışan veya çalıştığını zanneden ancak buna rağmen başarısız olan bir öğrenciyi ele almışlardı. *Kemal sürekli soru çözmekte ancak anlayarak değil çözmüş olmak için çözmektedir. Bu nedenle derslerdeki başarısında herhangi bir artış gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla onun bu konuda güçlü bir farkındalığa ihtiyacı bulunmaktadır.* Örnek olay bu şekilde devam ettirilip başarılı olmaya doğru bir yönelimle sonuçlandırılmıştı.

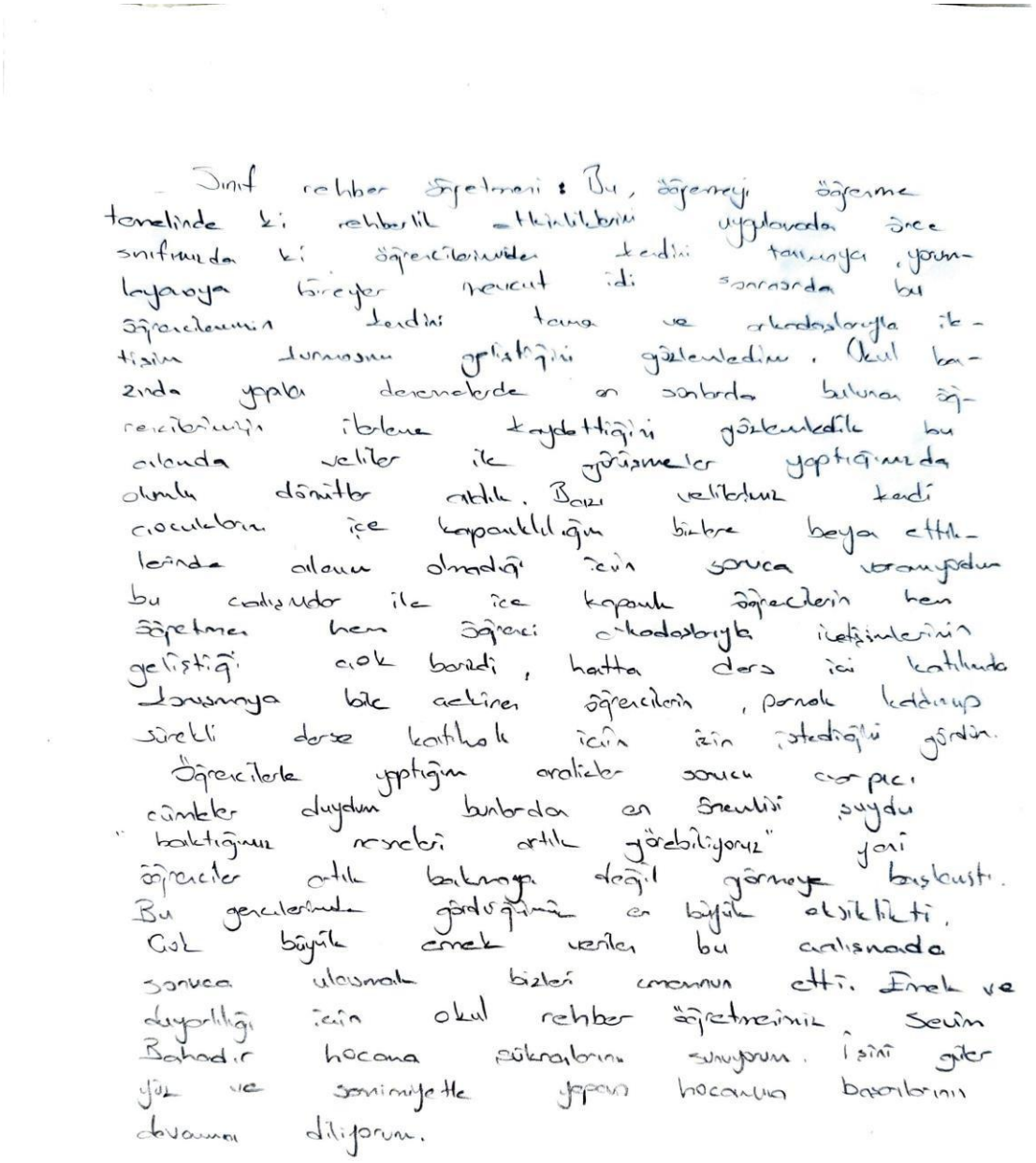
İkinci etkinlikte Altı şapkalı düşünme tekniği kullanılacağı için öncelikle şapkaların renklerinin hangi bakış açısından bir problemi ele almayı gerektirdiği bilgisi verilerek aynı zamanda tahtaya da yazıldı. Daha sonra "*Liselerde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerden bazıları ders çalışmaya ayırdıkları zamanı genellikle yalnızca sınavların olduğu haftalarla sınırlandırmakta diğer zamanlarda ise ders çalışmaya çok fazla ihtiyaç hissetmemektedirler. Bu nedenle en iyi nasıl öğrenebilecekleri, hangi öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanmalarının kendileri için faydalı olabileceğine yönelik bir fikirleri olmamakla beraber bunun için bir yaklaşım da geliştirememektedirler. Öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili kendilerinden kaynaklanan bu sorunun çözümüne yönelik neler yapılabilir?* problem cümlesi açılarak tartışma başlatıldı. Öğrenciler daha önce böyle bir teknik kullanılarak ders işlememelerine rağmen oldukça başarılı bir şekilde mevcut problemi her şapka renginin bakış açısına uygun olarak ele aldılar. Ayrıca uygulama esnasında şapkaları kullanmaktan dolayı oldukça mutlu oldukları gözlendi. Hatta dersten sonra birkaç öğrenci çok sevdiklerini belirterek şapkaların kendilerinde kalmasını rica etti. Rehberlik servisinde daha sonra bu şapkaları gören diğer onuncu sınıf öğrencileri kendileriyle de böyle bir etkinliğin yapılmasını istediklerini, arkadaşlarının çok güzel şeyler anlattıklarını belirttiler. Bu durum öncelikle öğrencilerin öğrenmeye dahil olmayı gönüllü olarak talep etmeleri adına, daha sonra araştırmacının çalışmasının bu şekilde karşılık bulması adına oldukça gurur ve mutluluk vericiydi.

Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından ölçme-değerlendirme çalışmalarına geçildi. Bunun için verimli ders çalışmanın değerlendirilmesine yönelik "Örümcek ağı diyagramı" yapılacağı bilgisi paylaşıldı. Öğrenciler masalarda yerlerini aldılar ve çizgisiz kağıtlar dağıtıldı. Her öğrenci masasında çalışmaya başladı. Onlar çalışırken bir yandan sordukları

sorular yanıtlandı bir yandan da dönütler sunuldu. Daha önceki etkinliklerde yarı dolu yarı boş kavram haritası, kavram haritası yapmış olmaları nedeni ile bu diyagramı yapmakta zorlanmadıkları gözlendi. Çalışmaları için yeterli sürenin verilmesinin ardından öğretmen tarafından hazırlanmış olan diyagram projeksiyondan açılarak öğrencilerin kendi çalışmalarını tekrar gözden geçirmeleri sağlandı. Yapılan çalışmalar değerlendirmenin yapılması için tekrar toplandı. Daha sonra ödevlendirme hakkında bilgi verildi ve çalışma sayfaları dağıtıldı. Deneysel uygulama sürecinin son etkinliği olması nedeniyle gerekli açıklamalar yapılarak ve tüm öğrencilere değerli katkılarından, katılımlarından dolayı teşekkür edilerek etkinlik sona erdirildi. Etkinlikten sonra deney grubunun sınıfından uygun oldukları bir ders saati alınarak "öğrenme ve verimli çalışma hakkında bir makale okuyup ilgili başlıklarda ele alma ödevi için" makaleye hangi web site/siteleri üzerinden erişebilecekleri bilgisi akıllı tahtadan açılarak anlatıldı. Öğrencilerin soruları yanıtlandı. WhatsApp grubu üzerinden de tekrar bilgilendirme yapılarak, isteyen öğrencilerin ödevlerini bilgisayarda hazırlayıp öğretmenin mail adresine gönderebilecekleri belirtildi. Ayrıca etkinlikler esnasında çekilmiş olan fotoğraflar WhatsApp grubundan paylaşılarak, öğrencilere tekrar teşekkür edilip iyi dilekler ve temennilerde bulunuldu.

Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Programının Pilot Çalışmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrenmeyi öğrenme temelinde yürütülen rehberlik etkinlikleri programının pilot çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ve sınıf rehber öğretmeninin programa ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir



Sınıf rehber öğretmeni : Bu, öğrenmeyi öğrenme temelinde ki rehberlik etkinliklerini uygulamadan önce sınıfımızda ki öğrencilerimizden kendini tanımaya, yorumlayabiye bireyler mevcut idi sonrasında bu öğrencilerimizin kendini tanıma ve arkadaşlarıyla iletişim kurmasını geliştiğini gözlemledim. Okul bünyesinde yapılan denemelerde en sonunda bulunan öğrencilerimizi ibirine kaybettiğini gözlemledik bu olaydan sonra veliler ile görüşmeler yaptığımızda olumlu dönütler aldık. Bazı velilerimiz kendi çocuklarının içe kapanıklığın birbirine bağlı etkilerinden olumlu olmadığı için sonuca varamıyorlardı bu çalışmalar ile içe kapanık öğrencilerin hem öğretmen hem öğrenci arkadaşlarıyla iletişimlerinin geliştiği çok barizdi, hatta ders içi katılımda konuşmaya bile aktiflerin öğrencilerin, parmak kaldırıp sürekli derse katılmak için izin istediğini gördüm.

Öğrencilerle yaptığım anketler sonucu cesaret cümleler duydum bunlardan en önemlisi şuydu "bakabiliyoruz nesnelere artık görebiliyoruz" yani öğrenciler artık bakmaya değil görmeye başlamıştı. Bu gençlerimizde gördüğümüz en büyük olumluluktu. Çok büyük emek veriler bu çalışmada sonuca ulaşmak bizleri mutlu etti. Emek ve duyarlılığı için okul rehber öğretmenimiz Selin Bahadır hocama şükranlarımı sunuyorum. İşini güzel yüz ve samimiyetle yapan hocamızın başarılarının devamını diliyorum.

Ben Özge. Bu rehberlik etkinlikleri programı benim için verimli oldu. Öncelikle özgüvenimi arttırdı ve bu akademik başarı, sosyal hayat, çevredeki davranışlar gibi alanlarda bana yardımcı oldu. Öğrenme yöntemleri olan daha önce hakkında bilgi sahibi olmadığım balık kılçığı, kavram haritası, kavramsal karikatür ve örümcek ağı diyagramı yapmayı öğrendim. Öğrenme stratejileri olan tekrar, anlamlandırmayı öğrenerek derslerimde uygulamaya çalıştım. Kendimi tanımama yardımcı oldu, ne gibi özelliklerim varmış öğrendim. Kendimi anlayınca yeteneklerimi, nelere sahip olduğumu öğrendim. Birlikte yaptığımız etkinliklere katılınca hem kendime güvenim arttı, hem de öğrenmeyi anlamanın önemini daha iyi kavradım. Akademik anlamda gerektiği gelştiğimi düşünüyorum.

Ö2. Uyguladığımız bu rehberlik dersleriyle özellikle de odaklanmam arttı. Rehberlik derslerinden sonra kendime olan özgüvenimde arttı. Özellikle de sınıf içindeki uğultular rehberlik derslerinden sonra büyük ölçüde azaldı. Rehberlik derslerinde yaptığımız etkinlikler sayesinde pek çok kavram öğrendik ve sınıf içinde sosyalliğimiz arttı. Öğrenmeyi nasıl öğreneceğim hakkında bilgilendim, yaptığımız bu etkinlikler bilinçaltımızda bizi ders çalışmaya yönlendiriyor. Bu etkinlikler sayesinde hem eğlendik hem de yaptığımız grup çalışmalarıyla arkadaş ortamındaki bağlarımızı güçlendirdik. Bu konuda Sevim Hoca'ya teşekkürlerimi sunarım.

Ben Asuman yaptığımız bu etkinliklerin bize olumlu yansıdığını düşünüyorum. Kendimizi ifade etme konusunda gelistik. Grup içinde aktif rol oynama konusunda daha aktif olduk Sınıf içinde birbirimizle iletişimimiz olumlu yönde etkilendi. Kendimizi keşfetmeye başladık. Örneğin ben öğrenme stratejilerinden kendime uygun olanları öğrendim. Ve bunları ders çalışırken uygulamaya başladım. Faydasını kısa bir zamanda göreceğime inanıyorum. Daha üretken düşünmeye başladık. Sosyal hayatımız açısından özgüvenimizi arttırdı ve toplum önünde çekingenliğimizi kırmamıza yardımcı oldu. Bu etkinlikleri bizimle yürüttüğü için Sevim Hoca'ya kendi adıma çok teşekkür ederim.

Hepinize merhaba arkadaşlar. Ben Narin. Sevim Hoca'nın yaptığı etkinliğin hem kişisel gelişimimize, hem psikolojimize, hem de derslerimize olumlu bir şekilde olumlu sonuç yarattığını düşünüyorum, insanlarla konuşurken kişiye karşı nasıl yaklaşmam gerektiğini, günlük hayatında kullandığım yöntemlerle nasıl başedeceğimin daha da farkına vardım. Akademik olarak ders çalışırken nasıl akılda kalıcı şekillerde çalışacağımı, öğrenme tekniklerini öğrendim ve kısa sürede daha verimli çalışarak zaman tasarrufu da yapabiliyorum. Ayrıca ders dışında kendi zamanımı yönetebiliyorum, daha dolu dolu geçiriyor, kendi zamanımı yönetebiliyorum. =)

Herkese merhaba, ben Emine Nur. Öncelikle Sevim Hoca'ya kendi emeğiyle hazırladığı bu önemli çalışmayı bizim sınıfımızda uyguladığı için kendisine çok teşekkür ederim. Bu etkinlik, benim kendimde gözlemleyebildiğim bir şekilde olumlu etkiler kattı. Artık kendi özdenetimimi tek başıma ve daha bilinçli şekilde yapabiliyorum. Ve kendime, aileme ve çevre karşı nasıl yaklaşmam gerektiğini biliyorum. Bu etkinlik ile, ders çalışırken karşılaştığım en ufak bir sorunda hemen vazgeçmeyip bu sorunları nasıl en doğru şekilde çözebileceğimi ve ders çalışırken kullanmam gereken öğrenme tekniklerini öğrendim. Ayrıca bu çalışmanın bana kattıklarını gelecekteki akademik hayatımda da kullanacağıma inanıyorum ♥ çağım bilgileri de öğrendim.

Merhaba arkadaşlar. Ben Ceren. Öncelikle Sevim Hoca'yı çok seviyorum. Yaptığımız etkinlik sürecinde kendimde ve sınıf ortamında - akademik ve sosyal olarak - gözle görülür bir değişim olduğunu düşünüyorum. Kendimdeki değişimlerden bahsedeyim azıcık. Öncelikle ders çalışma tekniklerimin yanlış olduğunu öğrendim. Kendimi önce motive etmem gerektiğinin farkına vardım. Uygun olan ders çalışma tekniklerini hayatıma uyguladım ve sonucunu aldığımı düşünüyorum. Bu etkinlik (süreç) çok hızlı geçmiş gibi gelsede dünyaya, onlara, katılan herkese çok şey kattığını düşünüyorum. Ayrıca zamanımı yönetebiliyorum. Hemde sadece ders olarak değil sosyal olarak da farklılıklar görüyorum. Diyeceklerim bu kadar. Sevim hocayı çok seviyorum ♥♥♥♥

Herkese merhaba arkadaşlar. Ben Ezgi. öncelikle bu etkinlik benim kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu. Bazı verimli çalışma tekniklerini kullanarak daha iyi ders çalışmayı öğrendim. Çalışmanın sonucunu henüz alamadım fakat zaten geçtiğimiz aldığımdan eminim. Bu tekniklerle çalışmaya bağlılığı çok olmadı zaten. Bu proje sayesinde hedeflerime ulaşacağıma inancım artıtı. Ayrıca sevgim hocayı da çoook seviyorum ♥♥

Herkese merhaba, Arkadaşlar Ben ömer öncelikle bu etkinlik benim derslerime daha iyi odaklanmamı sağladı sınıfta rekabet ortamı oluştu ders çalışmaya başladım ileriye dair kafamda resim oluştu

Herkese merhaba arkadaşlar Ben Kaan bu etkinlik sayesinde disiplin kavramının önemini daha iyi anladım çok yönlü düşünmeyi ve beyin fırtınası yapabilmeyi kavradım, genel manada bakacak olursam şahsım için verimli bir proje oldu özellikle yaptığımız etkinliklerin çok yararlı olduğunu düşünüyorum ayrıca ders çalışma teknikleri sayesinde derslerim iyiye doğru gidiyor.

Herkese merhaba arkadaşlar. Ben Ahmet Arif. Yapmış olduğumuz etkinlik sonucunda derslerde ve denemelerde artışımın olduğu, dersleri daha iyi takip edip katılımımı sağladı. Geleceğe olan kaygım arttı. Bu sayede derslere daha çok odaklanıp başarılı olduğumu Verimli çalışma tekniklerini kullanarak derslere olan bağım arttı

Herkese merhaba ben Muhlise Sesli. Bu etkinlik ders çalışma yöntemleri ve dönem odaklanma için neler yapmam gerektiğini ve bunların nasıl yapılması gerektiğini öğrenmeme yardımcı oldu. Özellikle altını çizerek ve not tutarak çalışmak konusundaki önemini bir kez daha kavramış oldum ve daha da özenerek yapmaya başladım. Uzun vadedeki sonuçları henüz belli olmasa da zorlandığım konuları anlayarak faydasını gözlemlemiş oldum.

Bu etkinlikte yer alan ben Zeynep Küçükönder, bu etkinlik sayesinde kendim hakkında ve ders çalışma hakkında pek çok şey öğrendim. Benim için hangi ders çalışma tekniklerinin uygun olduğunu ve bunları nasıl en doğru şekilde uygulamam gerektiğini öğrendim. Böylece artık daha verimli bir şekilde çalışabiliyorum.

Merhaba ben Sena Dağ bende bu etkinlikte yer aldım. Bu etkinlisin bize kattıkları hakkında konuşmak gerekirse bizim eğitim sistemimiz çok tek düze ve ezbere dayalı ve genellikle hocalar ders anlatırken derse bizleri de katmak yerine kendi kendilerine ders anlatıyorlar bu yönden konuşma ve ders katılımı anlamında köreldiğimizi düşünüyorum ama yaptığımız bu etkinlik sayesinde bence hem ders katılım anlamında aktifleştik hem de ileride hangi problemlerle karşılaşabiliriz, gelecekteki hedeflerim neler nasıl çalışmalıyım, ben kimim? gibi sorulara cevap aradığımız ve cevaplar bulduğumuza inanıyorum. Yani bu proje bana bir şeyler gerçekten kattı ve tek düze giden eğitim hayatıma bir yenilikti.

Merhaba ben Betül Yücel. Aylarca süren bu eğitim, uzun soluklu olmasına karşın verimden hiçbirşey kaybetmemiştir. Eğitimin ilk gününde kim olduğumu, neyde yeteneğim olduğunu, hedefimi, hedefim uğruna neler yapabileceğimi, hedefimi nasıl belirleyebileceğimi bilmeyen tâbiri caizse rotasız bir gemi misali bomboş gözlerle bakıyordum etrafa. Farklı bakış açılarını, arkadaşlarımın düşüncelerinden yola çıkarak farklı dünyalara yelken açabildiğim bu yolculukta öğrendim. Bu çalışmanın gelecekteki nesillere aktarılması gereken bir niteliğe sahip olduğunu belirtir, katılan herkese teşekkür ederim.

Ben efe yaptığımız bu etkinlik sonucunda hem davranış hem de ders kaynağı olarak kendimde büyük bir ilerleme yördüm ve bu etkinlik bana kendimi açıklamayı aynı zamanda da planlı ders çalışmayı öğretti bu etkinliği yapan Sevim hocamıza sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ben Emin yaptığımız bu etkinlik bana hayatımdaki sorunları nasıl atlatacağımı öğrendim ve bu etkinlik ile sosyal hayatta bilgi sahibi olmam gerekenden davranışları öğrendim. Kendi hedeflerimi planlamayı öğrendim

Ben Furkan yaptığımız bu etkinlikler hem sosyal hem akademik yaşantıma fayda sağladı toplum önünde konuşmama kendimi ifade etmeme yardımcı oldu. Öğrendiğim ders çalışma yöntemlerinde kendime uygun olanları kullanmaya başladım. Bu etkinliği bizle yaptığı için Sevim Hocaya teşekkür ederim.

Ben Sertaç yaptığımız çalışmaya beni çok iyi etkiledi derslerime daha fazla odaklanmaya başladım, Artık daha fazla takım çalışmalarına katılıyorum ve kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. Sevim Hocaya teşekkür ediyorum

Ben Burhan Bu etkinlik beni durulu yönde etkilemeye başladı uygun yaptığımız ders çalışmaya başladım kendime uygun ders çalışma yöntemlerini öğrendim kısa sürede etkisini daha fazla göreceğime inanıyorum. Bize bu fırsatlardan dolayı sevim hocaya teşekkür ediyorum

Ben Resul. Yaptığımız etkinlikteki öğrendiğim öğrenme stratejilerini artık derslerime çalışırken çok daha iyi bir şekilde uygulayabiliyor ve öğrendiğimiz kavram haritaları gibi çalışmalar derslerimde hatırlamama yardımcı oluyor. Öğretmenimiz Sevim hocaya teşekkür ediyorum.

Herkese Merhaba Arkadaşlar Ben Yusuf. öncelikle bu etkinlik bana derslere daha çok adapte olmamı sağladı. Böylece daha çok motive oldum.

Ben Eylül. Sevim hocamızla yaptığımız etkinlikler dersi nasıl verimli bir şekilde çalışabileceğimi öğrendim. Motivasyonumu artırdı. Etkil öğrenme, problem çözme, hedef belirleme gibi önemli şeylere adım atmış oldum.

Öncelikle hepinize merhaba arkadaşlar ben Bedirhan. Yaptığımız etkinlik gerçekten çok verimliydi gerek derslerimize gerek günlük hayatımıza çok faydası oldu. Etkinlik için Sevim hocamıza çok teşekkür ediyoruz saygılar, sevgiler...

Herkese merhaba, ben Samet. Bu etkinliğin benim hayatıma çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Daha disiplinli daha başarılı bir birey oldum ve sürekli daha yukarılara çıkıyorum.

Herkese Merhaba ben Selçuk öncelikle yaptığımız etkinlik çok ise yaradı bunun için size çok teşekkür

Herkese Merhaba ben Melih öncelikle yaptığımız etkinliklerden dolayı size teşekkür ederim toplum önünde konuşma yeteneğini arttırdığınız için

Ben Yiğit Sevim hoca bize çok şey kattı. Yaptığımız bu çalışma beni kişisel anlamda mükemmel bir şekilde geliştirdi. Hayatımın değişti, çok bazenli bir çalışma oldu.

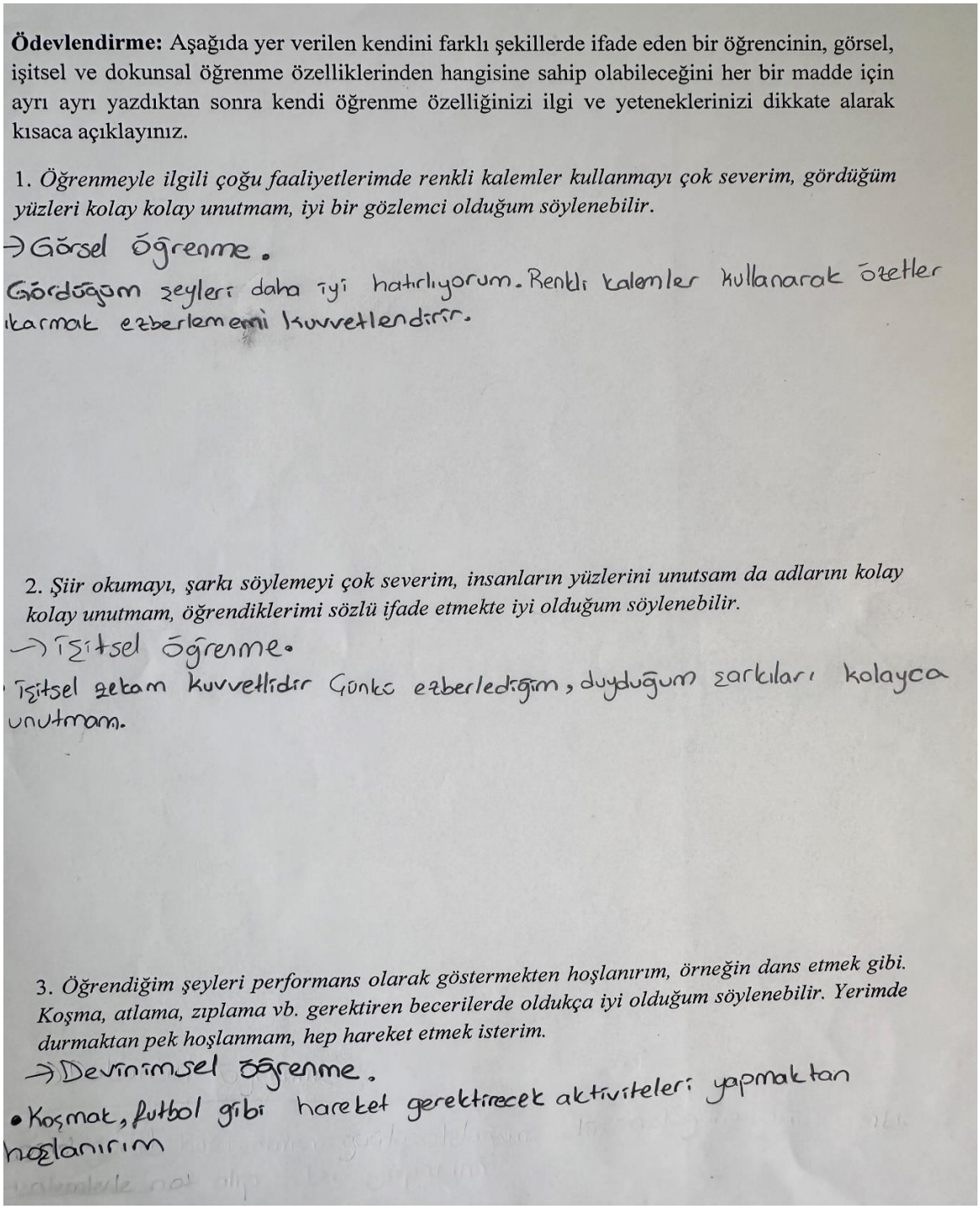
Ben Eda. Bir süredir üzerinde yürüttüğümüz rehberlik etkinlikleri bana çok şey kattı. Özgüven eksikliği yaşayan biri olarak artık daha rahat bir şekilde toplu alanlarda konuşabiliyorum. Bir problemi çözerken ya da herhangi bir görseli değerlendirirken birden fazla kişinin görüşünü dinlediğimiz için görüş farklılığını, toplum fikirlerini ve çok yönlü bakmayı öğrendim. Hızlı düşünmeyi ve pratik yapmayı da geliştiren rehberlik etkinliği hayatıma da katkı sundu. Grup çalışmalarında herkesin fikrine saygı duymayı ve her görüşün bir anlamı olduğunu tüm ekip anladık. Dogmatik değil de aksine yeni fikirlere açık olmayı anlamış oldum. Etkinliklerde ele aldığımız örnek olay olarak gördüğümüz akbaba ve küçük kız ile ilgili coğrafya dersinde öğretmenin bu konuyu ele alması üzerine ben de söz hakkı alarak etkinliklerde edindiğim bilgileri yansıtmış oldum. Bilgimi dışa aktarmayı seven biri olarak bu olay aşırı hoşuma gitmişti. Sevim öğretmenimin tekrar böyle bir çalışma yapmasını ve beni de dahil etmesini çok isterim.

Ben Melike. Sevim hocanın hayatıma oldukça faydası olduğunu düşünüyorum. En başta hayatımda daha önce görmediğim etkinlik ve kavramları öğrendim. Bunları ileride göreceğimi üniversite hayatımda karşıma çıkacağını düşünüyorum. Bazı akademik çalışmalarda büyük ihtimalle karşımıza çıkacaktır. Akademik kısmın dışında yaptığımız etkinlik çok eğlenceliydi. Örneğin bir karikatür etkinliğinde komik şeyler yaratıp eğlenmiştik. Hocamızın çayet sıcak olması bizim aldığımız verimi artırmaktadır. Grup çalışmalarında arkadaşlarımızla iş birliği yapmamız hem özgüvenimize hem de sosyalleşmeye katkı sağladı. Bu etkinlik sayesinde daha da sosyalleşmiş olduk. Hem de bazı kısımlarda çıkıp konuşmak benim özgüvenimi arttırdı. Normalde ben tanımadığım kişiler karşısında konuşurken utanırdım. Öğrenme teknikleri kısmında ise öğrendiğim şeyleri ders çalışırken uygulayorum. Not almak, özet çıkartmak ya da fosforlu kalem ile çizmek. Bunları çoğu zaman kullanıyorum. Çayet güzel ve verimli bir çalışmaydı.

EK-3. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinliklerinden Uygulama Örnekleri

Birinci Etkinlik

Ödevlendirme



Ödevlendirme: Aşağıda yer verilen kendini farklı şekillerde ifade eden bir öğrencinin, görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme özelliklerinden hangisine sahip olabileceğini her bir madde için ayrı ayrı yazdıktan sonra kendi öğrenme özelliğinizi ilgi ve yeteneklerinizi dikkate alarak kısaca açıklayınız.

1. *Öğrenmeyle ilgili çoğu faaliyetlerimde renkli kalemler kullanmayı çok severim, gördüğüm yüzleri kolay kolay unutmam, iyi bir gözlemci olduğum söylenebilir.*

→Görsel öğrenme.
Gördüğüm şeyleri daha iyi hatırlıyorum. Renkli kalemler kullanarak özetler çıkarmak ezberlememi kuvvetlendirir.

2. *Şiir okumayı, şarkı söylemeyi çok severim, insanların yüzlerini unutsam da adlarını kolay kolay unutmam, öğrendiklerimi sözlü ifade etmekte iyi olduğum söylenebilir.*

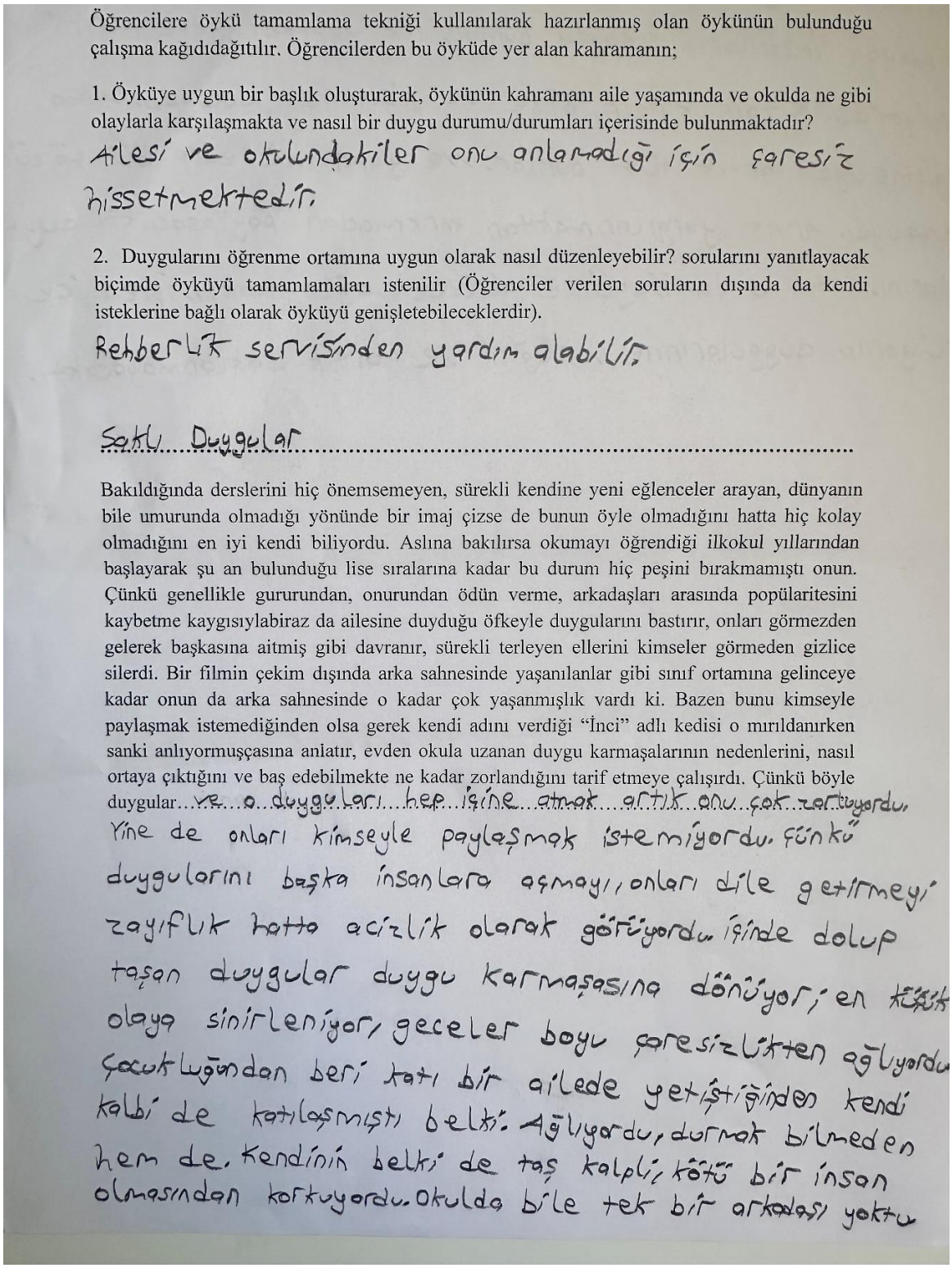
→İşitsel öğrenme.
İşitsel zekam kuvvetlidir Çünkü ezberlediğim, duyduğum şarkıları kolayca unutmam.

3. *Öğrendiğim şeyleri performans olarak göstermekten hoşlanırım, örneğin dans etmek gibi. Koşma, atlama, zıplama vb. gerektiren becerilerde oldukça iyi olduğum söylenebilir. Yerimde durmaktan pek hoşlanmam, hep hareket etmek isterim.*

→Devinimsel öğrenme.
• Koşmak, futbol gibi hareket gerektirecek aktiviteleri yapmaktan hoşlanırım

İkinci Etkinlik

Öykü Tamamlama (Ölçme-değerlendirme)



Öğrencilere öykü tamamlama tekniği kullanılarak hazırlanmış olan öykünün bulunduğu çalışma kağıdıdağıtılır. Öğrencilerden bu öyküde yer alan kahramanın;

1. Öyküye uygun bir başlık oluşturarak, öykünün kahramanı aile yaşamında ve okulda ne gibi olaylarla karşılaşmakta ve nasıl bir duygu durumu/durumları içerisinde bulunmaktadır?

Ailesi ve okulundakiler onu anlamadığı için çaresiz hissetmektedir.

2. Duygularını öğrenme ortamına uygun olarak nasıl düzenleyebilir? sorularını yanıtlayacak biçimde öyküyü tamamlamaları istenilir (Öğrenciler verilen soruların dışında da kendi isteklerine bağlı olarak öyküyü genişletebileceklerdir).

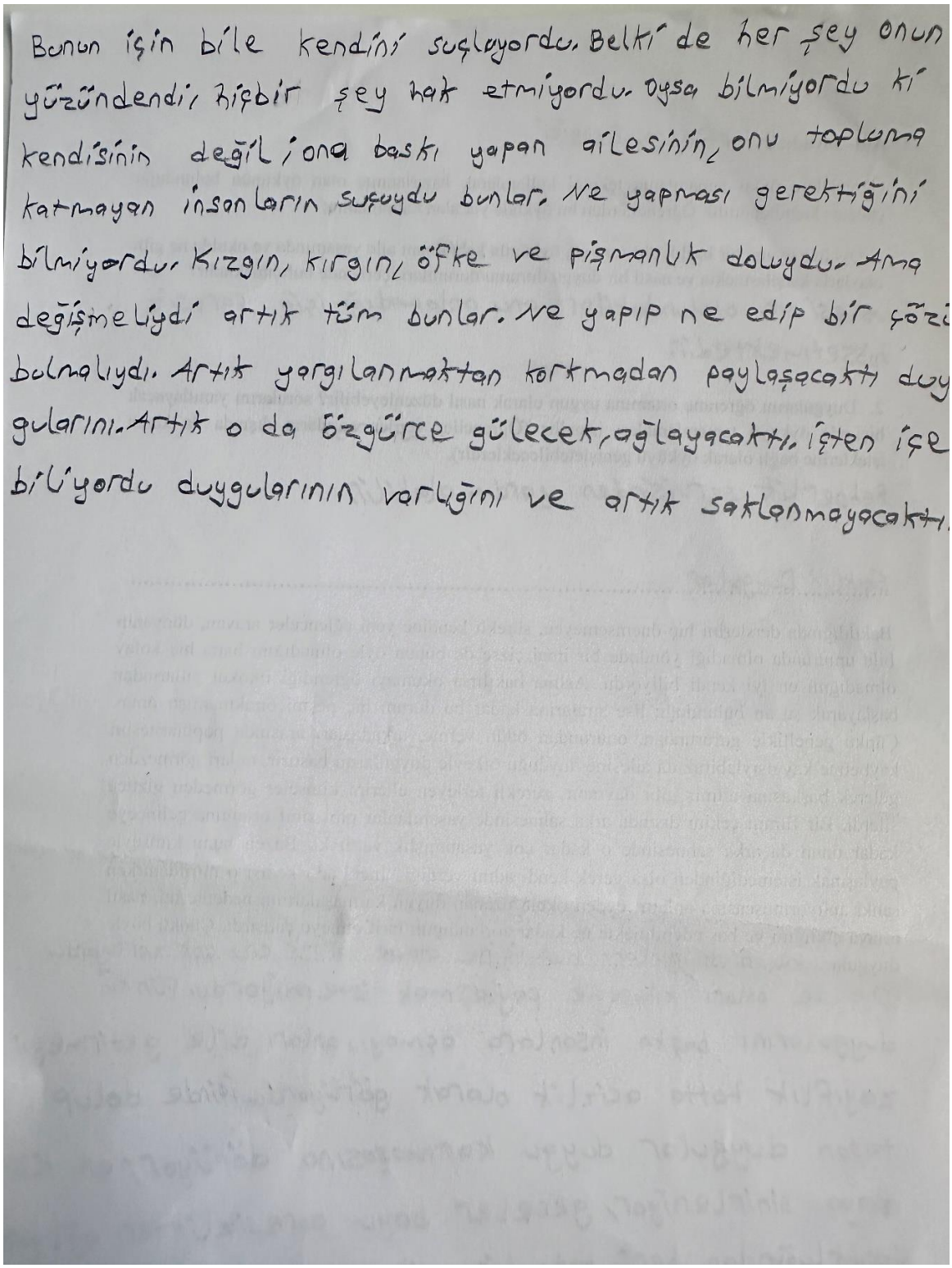
Rehberlik servisinden yardım alabilir.

Saklı Duygular

Bakıldığında derslerini hiç önemsemeyen, sürekli kendine yeni eğlenceler arayan, dünyanın bile umurunda olmadığı yönünde bir imaj çizse de bunun öyle olmadığını hatta hiç kolay olmadığını en iyi kendi biliyordu. Aslına bakılırsa okumayı öğrendiği ilkokul yıllarından başlayarak şu an bulunduğu lise sıralarına kadar bu durum hiç peşini bırakmamıştı onun. Çünkü genellikle gururundan, onurundan ödün verme, arkadaşları arasında popülaritesini kaybetme kaygısıylabiraz da ailesine duyduğu öfkeyle duygularını bastırır, onları görmezden gelerek başkasına aitmiş gibi davranır, sürekli terleyen ellerini kimseler görmeden gizlice silerdi. Bir filmin çekim dışında arka sahnesinde yaşanılanlar gibi sınıf ortamına gelinceye kadar onun da arka sahnesinde o kadar çok yaşanmışlık vardı ki. Bazen bunu kimseyle paylaşmak istemediğinden olsa gerek kendi adını verdiği "İnci" adlı kedisi o mırıldanırken sanki anlıyormuşçasına anlatır, evden okula uzanan duygu karmaşalarının nedenlerini, nasıl ortaya çıktığını ve baş edebilmekte ne kadar zorlandığını tarif etmeye çalışırdı. Çünkü böyle duygular...ve...o...duyguları...hep...içine...atmak...artık...onu...çok...zorluyordu.

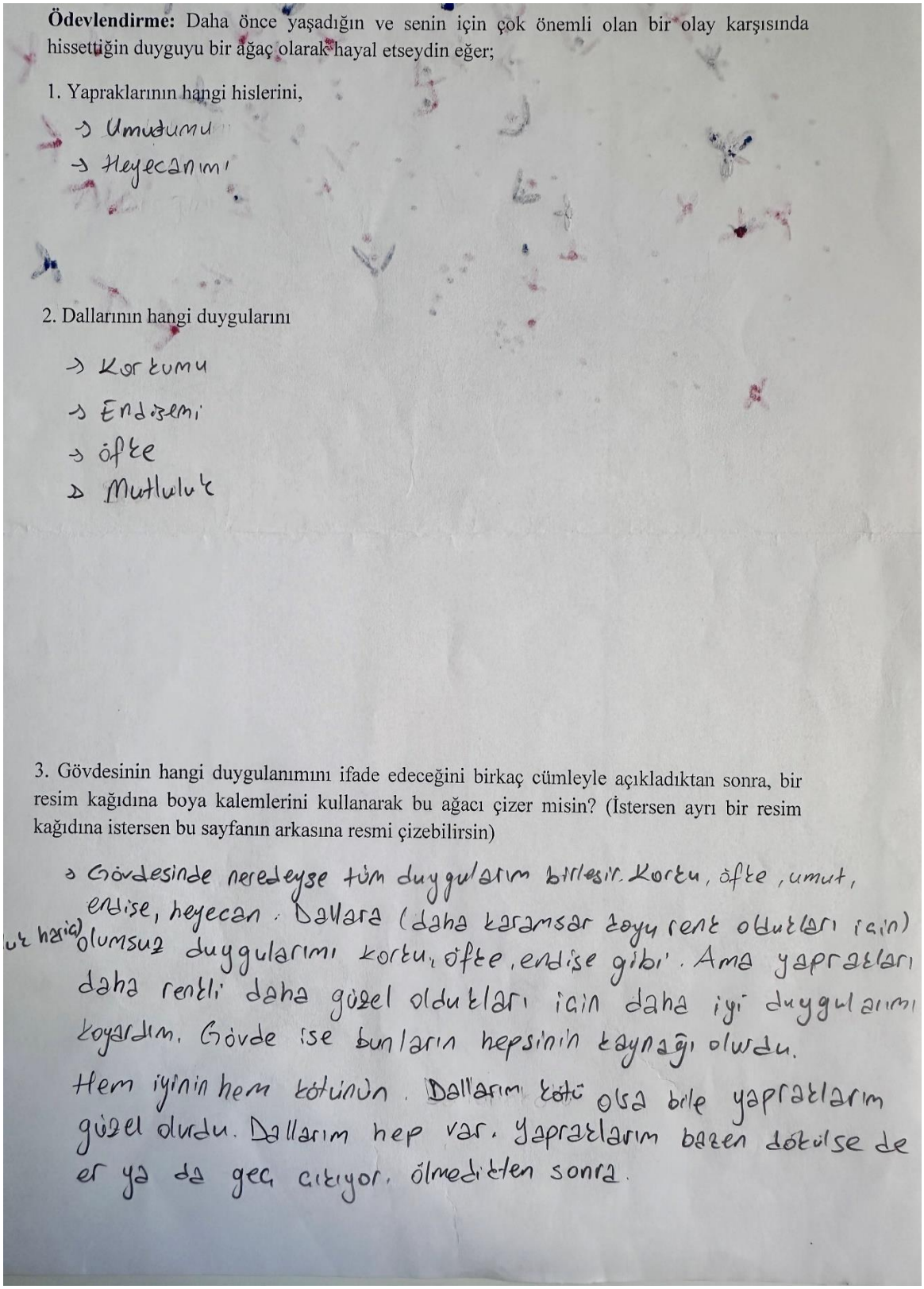
Yine de onları kimseyle paylaşmak istemiyordu. Çünkü duygularını başka insanlara açmayı, onları dile getirmeyi zayıflık hatta acizlik olarak görüyordu. İçinde dolup taşan duygular duygu karmaşasına dönüyor; en küçük olaya sinirleniyor, geceler boyu çaresizlikten ağlıyordu. Çocukluğundan beri katı bir ailede yetiştiğinden kendi kalbi de katılaşmıştı belki. Ağlıyordu, durmak bilmeden hem de. Kendinin belki de taş kalpli, kötü bir insan olmasından korkuyordu. Okulda bile tek bir arkadaşı yoktu

Öykü'nün Devamı



Bunun için bile kendini suçluyordu. Belki de her şey onun yüzündendi, hiçbir şey hak etmiyordu. Oysa bilmiyordu ki kendisinin değil, ona baskı yapan ailesinin, onu toplumu katmayan insanların suçuydu bunlar. Ne yapması gerektiğini bilmiyordu. Kızgın, kırgın, öfke ve pişmanlık doluydu. Ama değişmeliydi artık tüm bunlar. Ne yapıp ne edip bir çözü bulmalıydı. Artık yargılanmaktan korkmadan paylaşacaktı duy gularını. Artık o da özgürce gülecek, ağlayacaktı. İçten içe bili'yordu duygularının varlığını ve artık saklanmayacaktı.

Ödevlendirme



Ödevlendirme: Daha önce yaşadığın ve senin için çok önemli olan bir olay karşısında hissettiğin duyguyu bir ağaç olarak hayal etseydin eğer;

1. Yapraklarının hangi hislerini,

→ Umudumu

→ Heyecanımı

2. Dallarının hangi duygularını

→ Korkumu

→ Endişemi

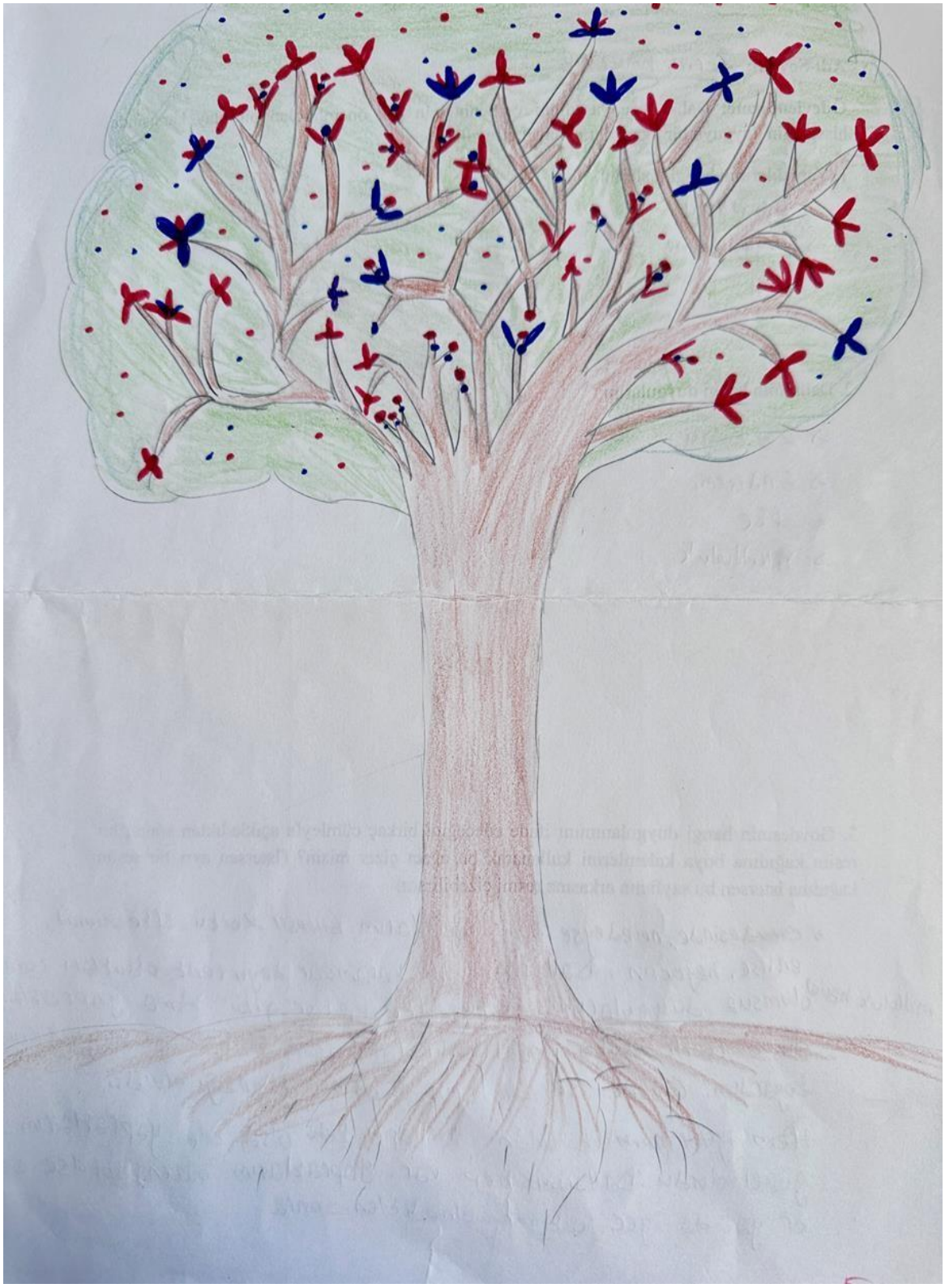
→ öfke

→ Mutluluk

3. Gövdesinin hangi duygulanımını ifade edeceğini birkaç cümleyle açıkladıktan sonra, bir resim kağıdına boya kalemlerini kullanarak bu ağacı çizer misin? (İstersen ayrı bir resim kağıdına istersen bu sayfanın arkasına resmi çizebilirsin)

→ Gövdesinde neredeyse tüm duygularım birlesir. Korku, öfke, umut, endise, heyecan. Dallara (daha karamsar boyu rent olduklari icin) ur hariç olumsuz duygularımı korku, öfke, endişe gibi. Ama yaprakları daha renkli daha güzel olduklari icin daha iyi duygularımı koydum. Gövde ise bunların hepsinin kaynağı oldu. Hem iyinin hem kötünün. Dallarım kötü olsa bile yapraklarım güzel olurdu. Dallarım hep var. yapraklarım bazen dökülse de er ya da geç cikiyor. ölmediklen sonra.

Ödevlendirmede Ağaç Çizimi



Üçüncü Etkinlik

Sokrat Seminerine Yönelik Savaşçı Kitabından "Savaşçı Olmak İçin Adlı" Bölüm (2. etkinlik)

Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam için SAVAŞÇI-Arif Bey, bu konuya daha önce değinmiştik. Savaşçının karar vermeden önce iyice düşünüp, taşındığı ama karar verdikten sonra, artık hiç geriye bakıp pişmanlık duymadığı, bütün gücüyle o kararları eyleme dönüştürdüğü üzerine. Evet, hatırlıyorum. Bunu sizin yaşamınıza uygularsak ... Ben Arif Okurer olarak mı? Evet, siz Arif Okurer olarak. Şimdi düşünüp taşınıp öğretmen olarak kalmaya karar verdiniz mi? Verdim. Düşünebileceğiniz her konuyu düşündünüz mü, üzülebileceğiniz her konuda yeteri kadar üzüldünüz mü? Sanırım! Sanırım değil. Bundan yüzde yüz emin olmalısınız. Öğretmen olarak kaldığınız zaman evliliğiniz nasıl olacak, mali durumunuz nasıl olacak, ananız babanızla ilişkiniz nasıl olacak, çocuklarınızı hangi koşullar içinde yetiştireceksiniz, toplum size nasıl bakacak, vb. bütün bu konulan düşünüp ve gözden geçirdiniz mi? Hayır. O zaman, konuya bir savaşçı olarak yaklaşmıyorsunuz, dernektir. Ama, kararımın doğru olduğunu hissediyorum. Doğru karar verdiğimi biliyorum. Zamanınız olduğu halde yeteri kadar düşünmediyseniz, işin içinde tembellik var demektir. Peki ne yapmamı önerirsiniz? Bence yaşamınızda önemli olan tüm boyutların bir listesini çıkarın: meslek sahibi olma, evlilik, baba olma, ailenizi geçindirme, mal mülk sahibi olma, dünyayı gezip görme, mevki sahibi olma vb. gibi. Bu listeyi ne kadar uzun tutarsanız, o kadar iyi olur. "Daha sonra öğretmen olarak her boyutu inceleyin. Ne gibi sorunlar çıkabilir; her biri üzerinde düşünün. Örneğin, öğretmen olarak evliliğiniz nasıl olacak, nasıl babalık yapacaksınız, söz gelimi dünya gezisi istiyorsanız, bunu nasıl gerçekleştireceksiniz?

Bence daha analitik olalım. Örnek olarak ben söyleyebilir miyim? Kararınızı vermek için acele etmeyin. Bütün bunlardan sonra kararınızı verdiğiniz zaman, artık, "sanırım" diye cevap vermezsiniz. Anlıyorum, Hocam. Dediğinizi yapacağım. Tabii, ben dediğim için değil, siz anlamlı bulduğunuz ve istediğiniz için yapacaksınız. Çünkü, savaşçı yaptığı her şeyi kendisi seçtiği için yapar. O konuda hiçbir kuşkunuz olmasın! Şu kâğıda savaşçının özelliklerinin bir listesini çıkartalım mı? Yani, siz söyledikçe buraya listeye yazayım, öyle mi? Evet. Sonunda elimizde bir liste bulunur. Olur. O zaman, "Bir, savaşçı karar vermeden önce düşünür, inceler, gözden geçirir, acele etmez, her şeyi hesaba katar". Savaşçı karar vermeden önce düşünür, inceler, gözden geçirir. Yine sizin söylediğiniz gibi acele etmez,

ama daha çok adımlara böleceğiz, her şeyi hesaba katar." Şöyle diyelim: "Bir savaşçı karar vermeden önce düşünür, inceler, gözden geçirir, acele etmez, her şeyi hesaba katar." Devam etmeden önce, bir noktayı belirtmek gereği duydum. Arif Bey, burada bir noktayı belirtmek istiyorum. Sıradan insan, ancak mecbur kaldığı zaman içinde bulunduğu durumun, kendi düşüncelerinin, duygularının farkına varır. Savaşçı her durumda, her şeyin farkında olmayı amaçlamıştır. Ortama getirdiği bilincin her zaman tüm ve kesintisiz olmasını ister. Onun için ilk özelliğe, bir koşul daha ekleyerek, şöyle ifade etmek istiyorum: "Savaşçı karar vermeden önce düşünür, inceler, gözden geçirir, acele etmez, her şeyi hesaba katar ve ortama getirdiği bilinçten tümüyle sorumluluk alır." Bu noktada durdum, "dediğim açık mı?" dercesine yüzüne baktım. Arif Bey, her şeyi anladığını ve takip ettiğini ifade eden bir bakışla bana baktı. O zaman, devam ettim:

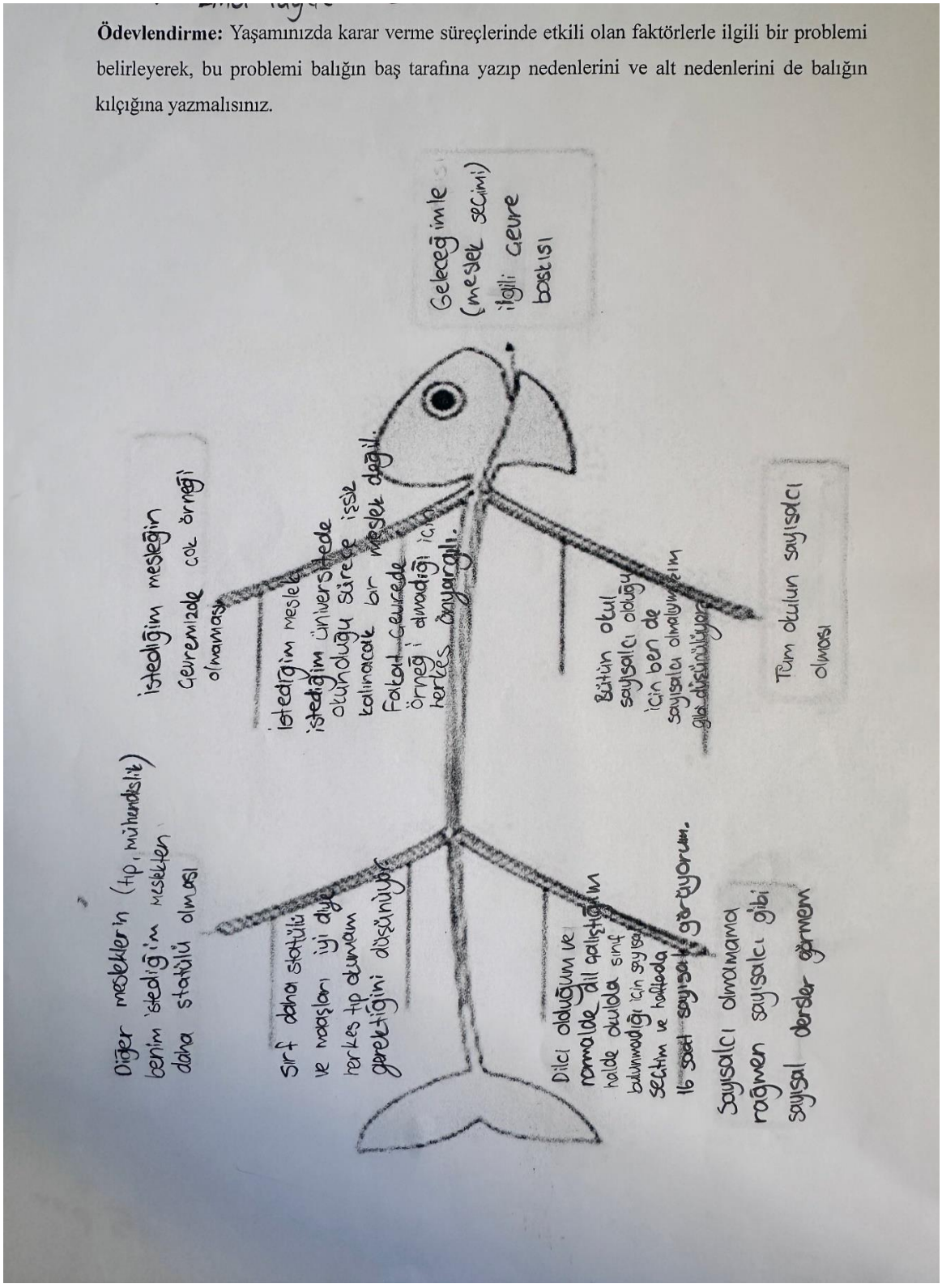
Yukarıda söylediğim savaşçının birinci özelliğiydi. Savaşçının ikinci özelliği ise şudur: savaşçı, kararını verirken özgür iradesi içinde verir; yani onun kararı bir seçimdir. Hocam, bu ikinci noktayı pek anlayamadım. Arif Bey, burası kritik bir nokta. Deşmekte gerçekten fayda var. Bir seçim yapmak "Şöyle iki örnekle konuyu açmak istiyorum". Yine sizi örnek alalım: Öğretmen olma konusunda karar vermek istiyorsunuz ve tavsiyeme uyarak yaşamınızdaki bütün önemli boyutların bir listesini çıkardınız ve öğretmen olma kararı içinde bu boyutları irdelediniz. Sonunda kararınızı verdiniz. Size kararınızı soruyorum ve siz, ''öğretmen olmaya karar verdiğinizi," söylüyorsunuz. "Niçin," diye soruyorum. Farz edelim ki siz bana şöyle cevap veriyorsunuz: "Öğretmenlik mesleği içinde bu ülkeye daha faydalı olacağımı görüyorum. Öğretmen olmam gerektiğini anlıyorum. Gayet tabii, öğretmen olduğum takdirde pek malım mülküm olmayacak, dünya gezisi yapamayacağım, anam ve babam beni pek başarılı görmeyecek. Ama, bu koşullar içinde öğretmen olmamın toplumun çıkarı yönünden zorunlu olduğunu düşünüyorum. Onun için öğretmen olmaya karar verdim." O zaman bir savaşçı gibi karar vermiş olurum. Hayır Arif Bey, o zaman bir savaşçı gibi karar vermiş olmazsınız. Ama Hocam, kafamı karıştırıyorsunuz. Yaşamımın önemli boyutlarının bir listesini çıkardım. Her bir boyut üzerinde düşündüm, taşındım ve ne yapmam gerektiğine karar verdim. Bütün mesele orada; siz karar vermediniz!

Nasıl, anlayamadım. Savaşçı, kararını verirken özgür iradesi içinde verir, Listeniz karar verdi. Daha doğrusu, yani koşullar karar verdi! Nasıl yani? Siz karar vermediniz! Peki, kim karar verdi? Listenizdeki koşullan gözden geçirmeniz gerekli. Koşulları gözden geçirmek, bütün inceliğine kadar düşünmek, tartmak, size bilgi vermesi için. Ama, kararı koşullar

vermez. Kararı savaşçı seçer. O zaman karar verme konusunu ben pek iyi anlamamışım. Öyle gözüküyor. Ne zaman, "X, Y, Z nedeniyle şunların yapılması gerekli," deniyorsa, orada kararı veren X,Y, ve Z nedenleri oluyor. Demek ki şöyle demem gerekiyor. "X, Y, Z nedenlerini gözden geçirdim. Bu nedenleri gözden geçirmiş biri olarak şunların yapılmasına karar verdim!" Evet, öğretmen olma konusunda da aynı şey geçerli. Bütün her şeyi gözden geçirdikten sonra, bu çok önemli, yeniden tekrar ediyorum, gözden geçirilecek her şeyi gözden geçirdikten, bilgi sahibi olduktan sonra özgürce seçiyorsunuz. Bir süre düşündükten sonra Arif Bey'e seçimle ilgili savaşçının yaklaşımını söylemek istedim: Sizin listenize giren her şeyi gözden geçirdiğinizde, sizin aklınız, mantığınız listedeki her bir koşulu değerlendiriyordu. Bu tür değerlendirme çok önemli ve gerekli. Şimdi söyleyeceğimi duymasını istiyordum, o nedenle Arif Bey'in dikkatini çekecek kadar sustum, onun yüzüne baktım. Konuşmamızda daha önce, önemli şeyler söyleme noktasına geldiğimde aynı şeyi yaptığımı bildiği için, "evet dinlemeye hazırım!" gibi bir bakışla yüzüme baktı:

Arif Bey, listenizdeki bütün koşulları aklınızla gözden geçirdikten sonra seçimi gönlünüz yapar. Savaşçının seçimi bir gönül işidir. Don Juan buna, "savaşçının yolu, gönül yoludur," der. Yani öğretmen olmaya gönül vermek lazım. Evet. Bu anlamda savaşçı gönlünün muradını keşfeden ve o muradı yaşamında gerçekleştirmek üzere yaşayan kişidir. "Bu nedenle don Juan'in, "Buraya gelmeye karar vermen, bütün korkularını sona erdirmeliydi. Geldin, çünkü gelmek istedin. Bu savaşçının tarzıdır," sözü üzerinde yeniden düşünmek gerekir. 1 "One must always choose the path with heart in order to be at one's best. Şimdi, savaşçının özellikleri listesine ikinci özellik olarak, "Kararını verirken özgür iradesi içinde verir; yani onun kararı bir seçimdir," diye yazmak isteyişinizi daha iyi anlıyorum. Gözden geçirilecek tüm listeyi gözden geçirdiğim zaman ben seçim yapmıyormuşum, liste yapıyormuş seçimi. Arif Bey, aradaki fark önemli. Evet. Yani benim şu noktaya gelmem gerekiyor: "Öğretmen oldum, çünkü her şeyi gözden geçirip üzerinde düşündükten sonra gönlüm öğretmen olmakta, öğretmenliği seçtim," diyebilmem gerekiyor. Evet, şimdi oldu. Listeye koyacağımız üçüncü madde de şöyle olacak: "Savaşçı verdiği kararlardan pişmanlık duymaz" Don Juan.

Ödevlendirme/Balık Kılçığı Diyagramı

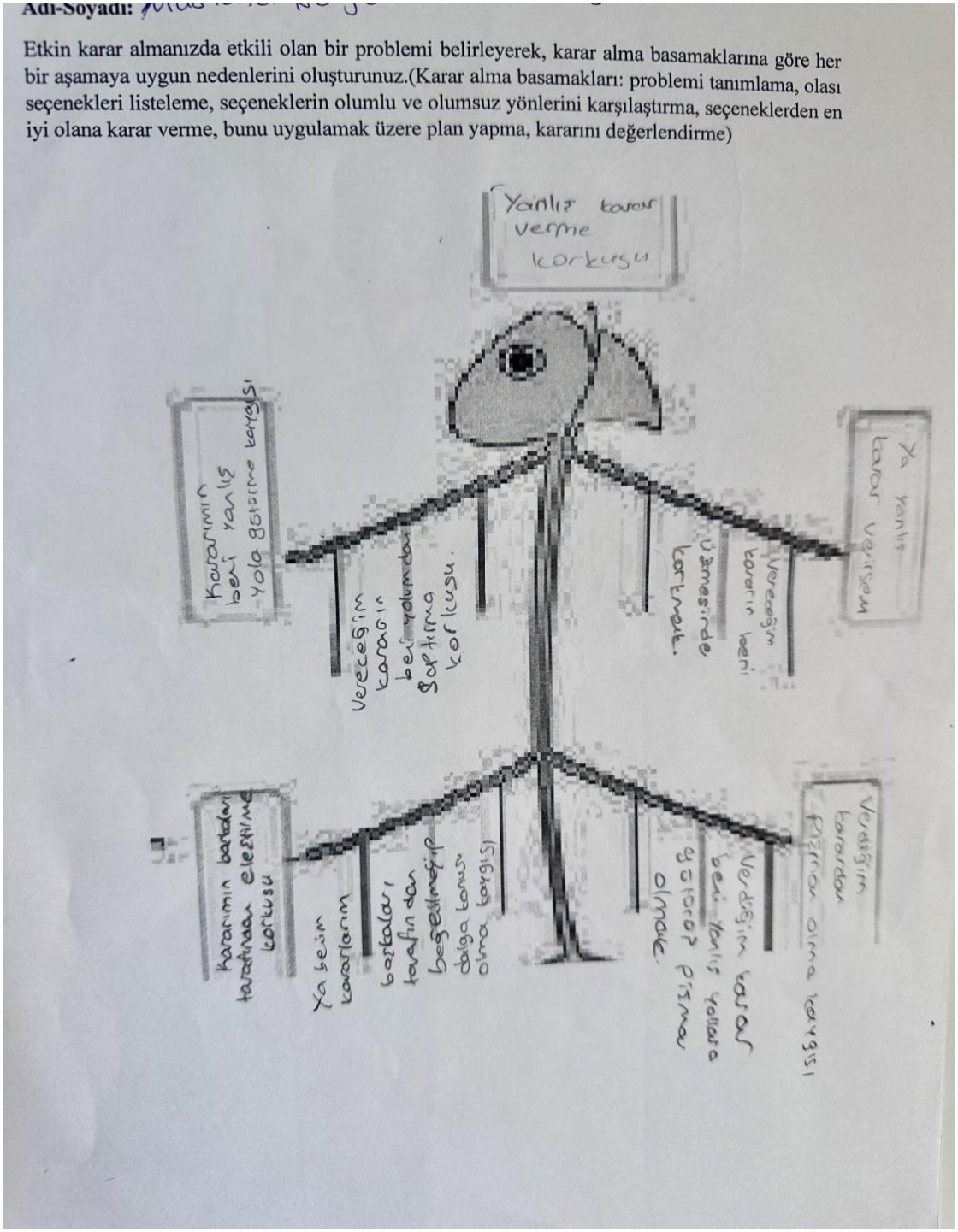


Dördüncü Etkinlik

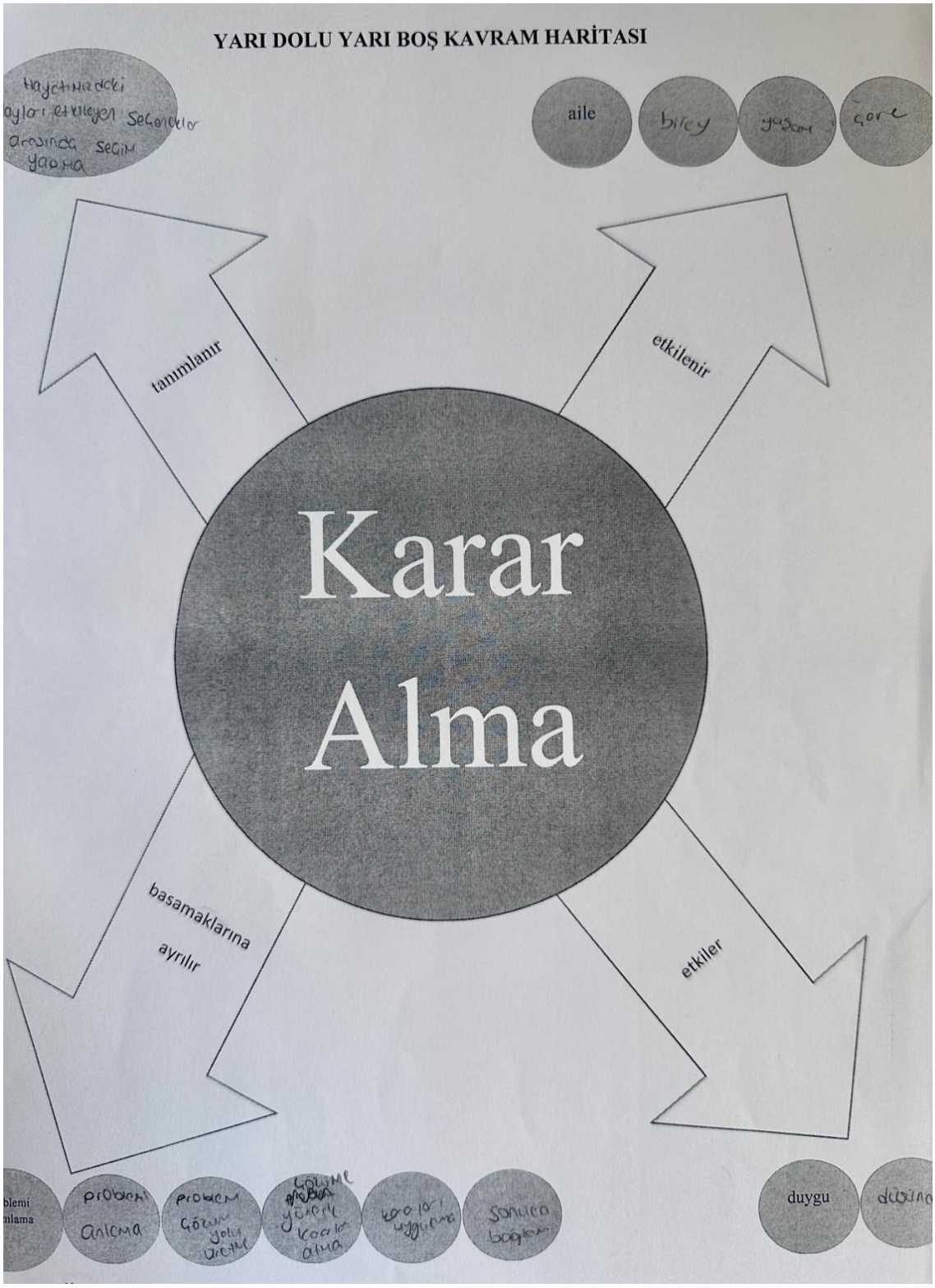
Balık Kılçığı Diyagramı (2. etkinlik)

Adı-Soyadı:

Etkin karar almanızda etkili olan bir problemi belirleyerek, karar alma basamaklarına göre her bir aşamaya uygun nedenlerini oluşturunuz.(Karar alma basamakları: problemi tanımlama, olası seçenekleri listeleme, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini karşılaştırma, seçeneklerden en iyi olana karar verme, bunu uygulamak üzere plan yapma, kararını değerlendirme)



Yarı Dolu Yarı Boş Kavram Haritası (Ölçme ve değerlendirme)



Beşinci Etkinlik

Kavramsal Karikatür (3. etkinlik)

Kavramsal karikatür



Karikatür 1. İnsanlık

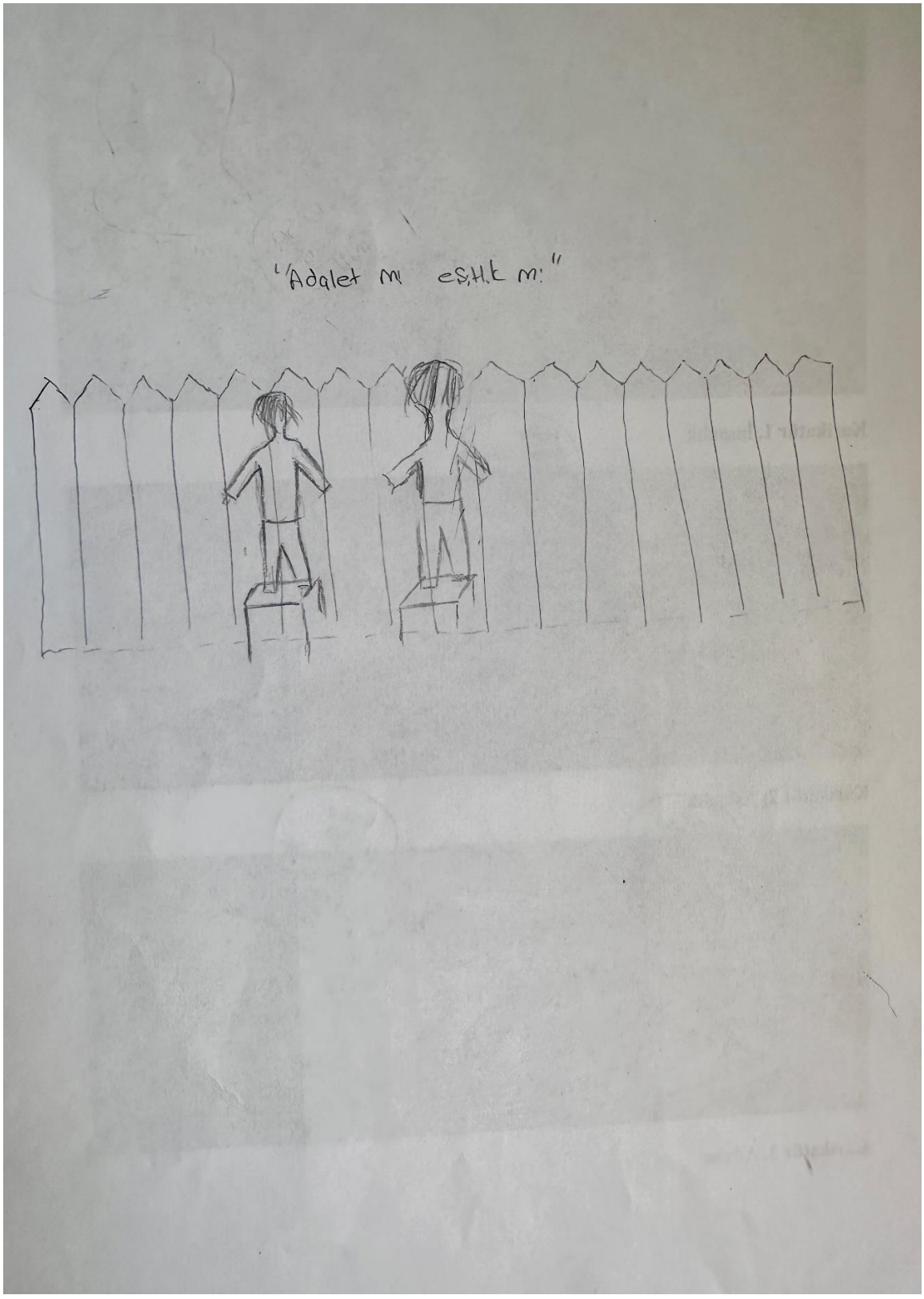


Karikatür 2. Aşkınlık



Karikatür 3. Adalet

Kavramsal Karikatür Öğrenci Çizimi



Ödevlendirme (Otobiyografi hazırlama)

Sana Karakter Güçlerini Sorsam Neler Anlatırsın?

Sevgili öğrencim, senden karakter güçlerinle ilgili aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanı istiyorum. ***(karakter güçleri:*** *özgünlük, merak, açık fikirlilik, bakış açısı, öğrenme sevgisi, dürüstlük, cesur olma, sebatkarlık, hakkaniyet, vatandaşlık, yaşam çoşkusu, iyi yüreklilik, sevme ve sevilme, sosyal zeka, liderlik, affedicilik, alçakgönüllülük, şefkatlilik, umut, mizah, tevazu)*

Hangi karakter güç ya da güçlerine sahip olduğunu ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığını anlatır mısın?

Merak, açık fikirlilik, dürüstlük, alçakgönüllülük, umut, mizah, sosyal zeka, bakış gibi güçlere sahip olduğunu düşünüyorum. Bu davranışlarla insanların bana olan güvenini artırıp bunu kaybetmemeye çalışıyorum. İnsanlarla iletişimimi artırıp ortama göre nasıl davranmam gerektiğine karar verebiliyorum.

Sahip olduğun karakter güçlerinden en çok hangisinin veya hangilerinin seni anlattığını ya da seni sen haline getirdiğini düşünüyorsun?

Bakış açısı ve en çok da dürüstlüğün beni ben yaptığını düşünüyorum. Benim için en önemli şeylerden biri güven olduğu için insanlarla iletişimde dürüstlüğün benim için önemi fazla. Aynı zamanda mizahla beraber bu iletişimi güzelleştirmek daha iyi oluyor.

Sahip olmadığın ancak sende olmasını istediğin bir karakter gücü var mı? Varsa bu karakter gücünün hangisini olduğunu ve neden sahip olmak istediğini anlatır mısın?

Liderlik gücünün herkeste olmaması gerektiği gibi kendimde olmasi isterdim. Bunu istememin sebebi insanların sözümü dinleyip buna göre hareket etmesi. Aslında sorunum sorumluluk almaktan kaçtığım için oluyor olabilir.

Altıncı Etkinlik (Öykü Tamamlama)

Aşağıda yer verilen öyküyü belirtilen sorulara yanıt vererek tamamlayınız.

1. Öyküye orijinal bir başlık tasarlayınız.

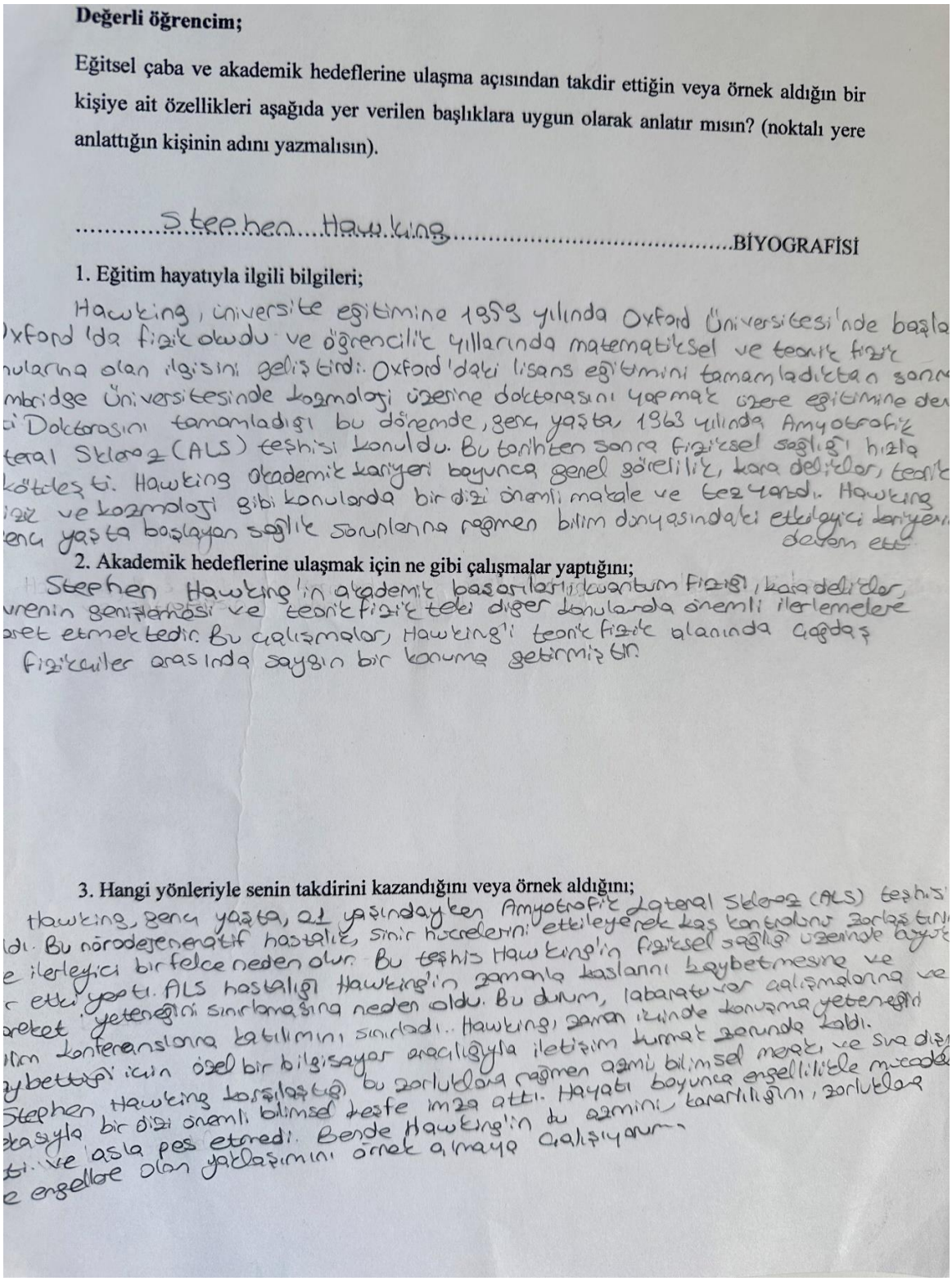
2. Öykünün başında Ilgın kiminle konuşuyor ve konuştuğu kişi ona hangi konuda yakınıyor olabilir? Bence arkadaşı ona ne kadar çalışırsa çalışsın hedefine henüz ulaşamadığı için yakınıyor.

3. Ebeveynleri ve öğretmenleri Ilgın'a neler söylemiş olabilir? verimli çalışmasını, motive olmasını, kendini dersten uzaklaştıran engellerden uzak durmasını söylemiş olabilirler.

Hedefler Önündeki Engeller

Neden hep kabuslar çöker gecenin gündüzün üzerine çöktüğü gibi …Bir tutam başarı umuduna tutunup yakalamıştım oysa bugünü, yarını belki de yarınlarımı. Tam da ben de yapabiliyorum sanmıştım ki meğerse çok yanılmışım. Oysa çok çalışmıştım, bazen masamın izi yüzümde bile kalmıştı diyordu telefonun öbür ucundaki ses… İçinden trenler geçer geçmişti bu cümleler Ilgın'ın. Hiç hissetmediği kadar vicdanı derinden hissetmiş hatta birazda sızlamıştı sanki. Çünkü okulda derslerle arasında hayallerinin örülü olduğu ayrı bir dünyası, evde ise teknolojinin kendisine sunduğu fırsatlarla ördüğü ayrı bir dünyası vardı. Aslında sorsalar hedefleri en yüksek dağlardan bile daha yüksekti. Liseyi bitirdikten sonra …üniversitenin Hacettepe tıp programında okuyacak sonra kariyerlerle dolu bir gelecek inşa edecekti. Ebeveynleri, öğretmenleri ona defalarca söylemişti oysa bu hayallere, hedeflere ulaşmanın o kadar da kolay olmadığını. Biliyordu aslında çok çalışması, çok çabalaması gerektiğini. Ama yapamıyordu, kopamıyordu kendini derslerinden uzaklaştıran teknolojiden. Tüm arkadaşları çok çalışıyor, çok çabalıyordu. Ilgın'ın tek isteği kendisinin de içinde hedeflere ulaşmak için çalışma arzusunun oluşmasıydı. "Umarım bir gün bu gerçekleşir." diye düşündü derse başlarken.

Ödevlendirme (Biyografi hazırlama)



Değerli öğrencim;

Eğitsel çaba ve akademik hedeflerine ulaşma açısından takdir ettiğin veya örnek aldığın bir kişiye ait özellikleri aşağıda yer verilen başlıklara uygun olarak anlatır mısın? (noktalı yere anlattığın kişinin adını yazmalısın).

.....Stephen Hawking.....**BİYOGRAFİSİ**

1. Eğitim hayatıyla ilgili bilgileri;

Hawking, üniversite eğitimine 1959 yılında Oxford Üniversitesi'nde başla
Oxford'da fizik okudu ve öğrencilik yıllarında matematiksel ve teorik fizik
nularına olan ilgisini geliştirdi. Oxford'daki lisans eğitimini tamamladıktan sonra
mbridge Üniversitesinde kozmoloji üzerine doktorasını yapmak üzere eğitimine de
i Doktorasını tamamladığı bu dönemde, genç yaşta, 1963 yılında Amyotrofik
teral Skleroz (ALS) teşhisi konuldu. Bu tarihten sonra fiziksel sağlığı hızla
kötüleşti. Hawking akademik kariyeri boyunca genel görelilik, kara delikler, teorik
izik ve kozmoloji gibi konularda bir dizi önemli makale ve tez yazdı. Hawking
genç yaşta başlayan sağlık sorunlarına rağmen bilim dünyasındaki etkileyici kariyeri
devam etti.

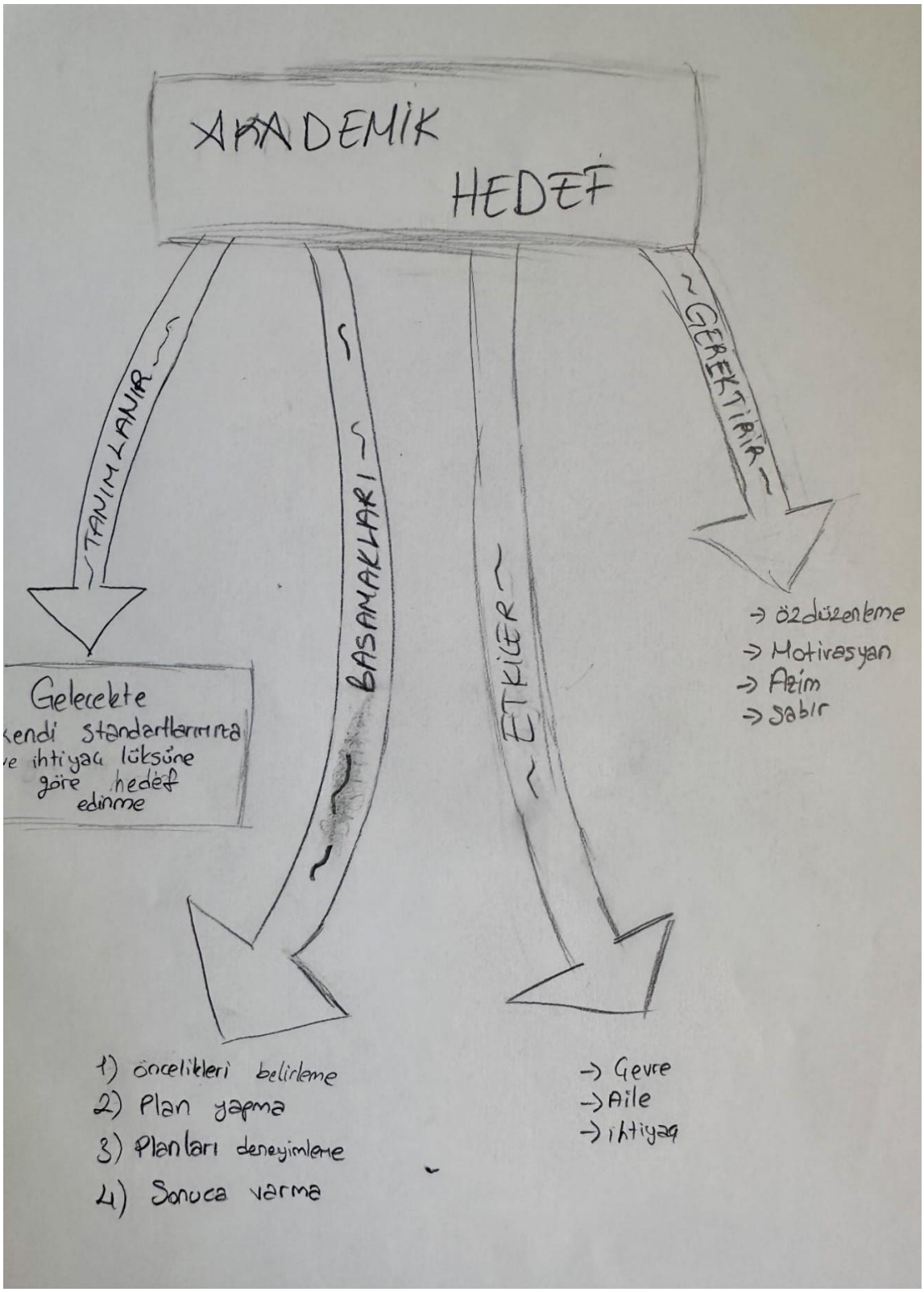
2. Akademik hedeflerine ulaşmak için ne gibi çalışmalar yaptığını;

Stephen Hawking'in akademik başarıları kuantum Fiziği, kara delikler,
vrenin genişlemesi ve teorik fizikteki diğer konularda önemli ilerlemelere
ebet etmektedir. Bu çalışmalar, Hawking'i teorik fizik alanında çağdaş
fizikçiler arasında saygın bir konuma getirmiştir.

3. Hangi yönleriyle senin takdirini kazandığını veya örnek aldığını;

Hawking, genç yaşta, 21 yaşındayken Amyotrofik Lateral Skleroz (ALS) teşhisi
ldı. Bu nörodejeneratif hastalık, sinir hücelerini etkileyerek kas kontrolünü zorlaştırı
e ilerleyici bir felce neden olur. Bu teşhis Hawking'in fiziksel sağlığı üzerinde büyük
r etki yaptı. ALS hastalığı Hawking'in zamanla kaslarını kaybetmesine ve
areket yeteneğini sınırlamasına neden oldu. Bu durum, laboratuvar çalışmalarına ve
lim konferanslara katılımını sınırladı. Hawking, zaman içinde konuşma yeteneğini
aybettiği için özel bir bilgisayar aracılığıyla iletişim kurmak zorunda kaldı.
Stephen Hawking karşılaştığı bu zorluklara rağmen azimli, bilimsel merak, ve sıra dışı
başarıyla bir dizi önemli bilimsel keşfe imza attı. Hayatı boyunca engellilikle mücadele
ti. ve asla pes etmedi. Bende Hawking'in bu azmini, kararlılığını, zorluklara
e engellere olan yaklaşımını örnek almaya çalışıyorum.

Kavram Haritası (Ölçme ve değerlendirme)



Yedinci Etkinlik

Sokrat Semineri İçin Okuma Metni (3. etkinlik)

Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejisi, bireylerin bir içeriği veya konuyu kendi kendine öğrenmek maksadıyla kullandığı işlemler ile öğrenmeleri gereken bilgiyi işleme biçimini etkileyen davranışlar ve öğrenme sürecinde uygulanan öğrenmeyi artırıcı eylemlerdir. Bireylerin öğrenme esnasında bilgiyi alma, bilgiyi belleğe kodlama ve ihtiyaç duyulduğunda kodlanan bilgiye tekrar erişme süreçlerini etkilemesi beklenen düşünce ya da davranışlar; neyin, nasıl ve ne zaman öğrenilmesi gerektiğinin bilinmesiyle birlikte bireylerin kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve yönlendirmeleri şeklinde de tanımlanmaktadır. Öğrenme stratejilerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

A. Tekrar stratejileri

Tekrar stratejisi, bireylerin öğrenme sürecinde kendilerine sunulan içeriği aktif bir biçimde birer birer sıralamaları veya adlandırmaları anlamında kullanılmaktadır. Basit temel görevler ve kısa süreli hatırlamalar için uygun olan tekrar stratejilerinin üst düzey öğrenmeler için çok etkili veya uygun olmadığı ifade edilebilir. Aynen yineleme, sesli okuma, satır altı çizme, değiştirmeden yazma ve liste ezberleme tekrar stratejilerine örnek olarak verilebilir. Tekrar stratejilerinin öğrenenin dikkatini metnin önemli kısımlarına yoğunlaştırmasına yardımcı olma (seçme) ile daha sonraki çalışmalara yönelik öğrenme içeriğinin işleyen belleğe aktarıldığından emin olma (kazanma) biçiminde iki temel bilişsel amacı vardır. Tekrar içerisinde yer alan bazı öğrenme stratejilerinin genel özellikleri şunlardır:

1. Metinde Yazıların Altını Çizme: Anahtar kelimelerin ve temel düşüncelerin altının çizilmesi, öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Altını çizme davranışı okunan bir bölümde, paragrafta veya metinde önemli görülen, gerekli olduğu düşünülen veya gerekli olmadığı şeklinde değerlendirilen düşünceler ile bilgilerin birbirinden ayırt edilmesini sağlamaktadır.
2. Aynı Sözcüklerle Not Alma (Değiştirmeden Yazma): Metnin (bölüm/paragraf vb.) içerisinde yer alan aynı kelimelerin kullanılarak metnin kenarına not alınmaktadır.

B. Örgütleme stratejileri

Örgütleme stratejisinde, bireyler mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgileri kendisi için daha anlamlı bir biçimde tekrar yapılandırmaktadır. Bilginin anlamlandırılmasına temel alan örgütleme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin tekrar organize edilip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaktadır. Sınıflandırma, ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, kümelendirme, çizelgeleştirme ve aşamalı yapı oluşturma örgütleme stratejileri içerisinde bulunmaktadır. Örgütleme içerisinde yer alan bazı öğrenme stratejilerinin genel özellikleri şunlardır:

1. Ana Çizgileri (Hatları) Çıkarma: Metnin ana düşünceleri ile yardımcı düşüncelerini kelime öbekleri ve kelimeler şeklinde belirlemektir.
2. Bilgi Şeması (Haritası) Oluşturma: Metindeki ana düşünceler ve yardımcı düşünceler arasındaki ilişkilerin nedensel veya aşamalı bir şekilde gösterilmesidir. Düşünceler arasındaki ilişkileri görselleştirilmesini sağlayan şemalaştırma (haritalama), metindeki önemli düşüncelerin birbirleriyle ilişkisinin kurulmasına yardımcı olmaktadır.
3. Çizelgeleştirme: Metin içerisindeki bilgileri yatay ve dikey bölmeleri bulunan çizelge biçiminde düzenleyerek ve bilgileri gruplandırarak bilgilerin birbiriyle ilişkisinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır.
4. Gruplandırma: Örgütleme stratejileri içerisinde en çok kullanılanın gruplandırma olduğu belirtilebilir. Gruplandırma, öğrenilmesi veya hatırlanması hedeflenen bilgi birimlerinin ortak niteliklerinin dikkate alınarak gruplara ayrılmasıdır.

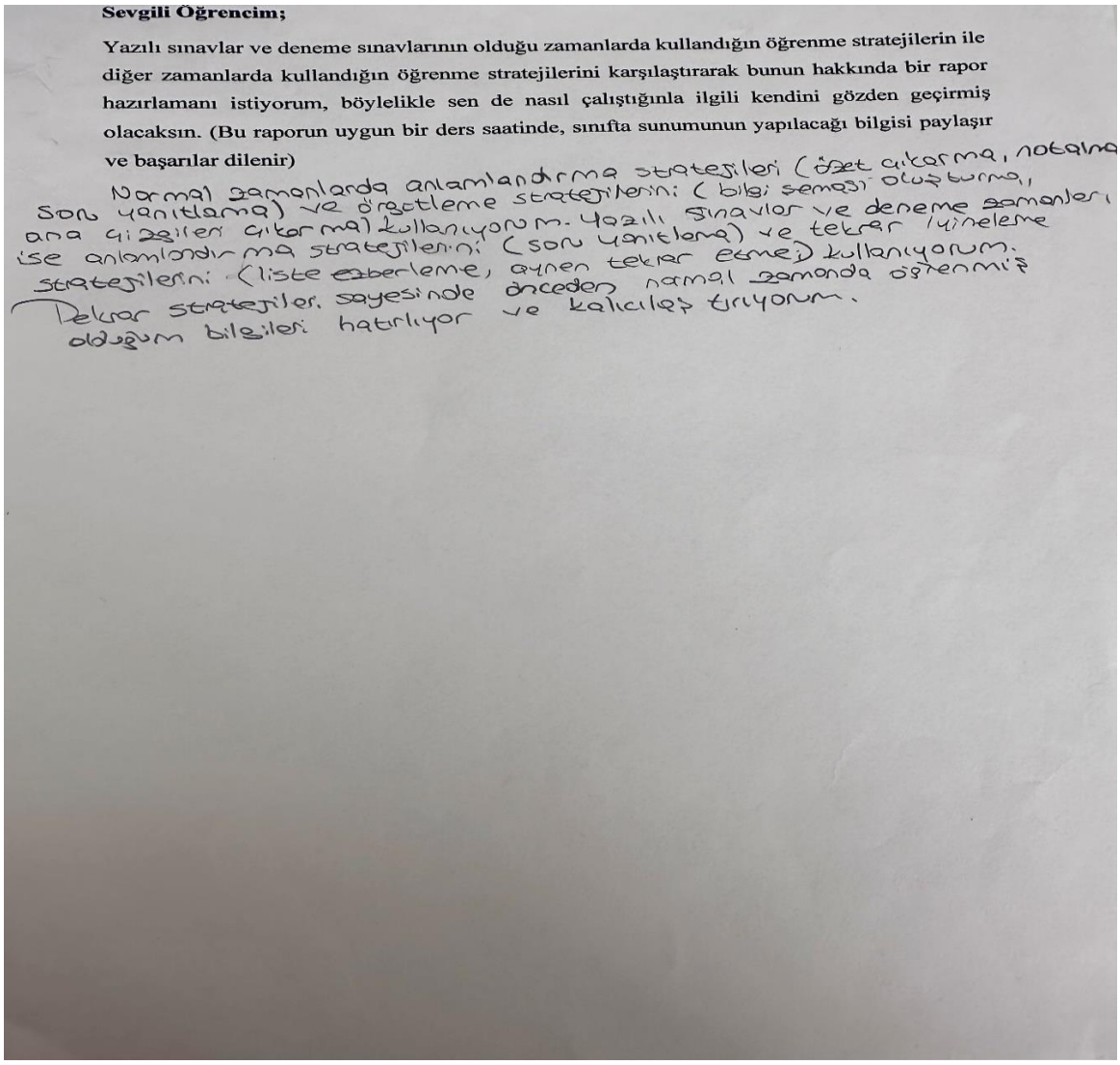
C. Anlamlandırma stratejileri

Anlamlandırma stratejileri, bireylerin yeni öğrenmiş oldukları bilgileri mevcut olan bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleklerine yerleştirmeleri temeline dayanmaktadır. Zihinsel imge oluşturma, sözel bilgileri farklı şekillerde ifade etme, benzetim yapma, soru yanıtlama, cümlede kullanma, özetleme ve not alma gibi eylemler anlamlandırma stratejileri içerisinde bulunmaktadır. Anlamlandırma içerisinde yer alan bazı öğrenme stratejileri şunlardır:

1. Zihinsel İmge Oluşturma: Zihinsel imge oluşturmada çiftli çağrışım öğrenme ya da serbest hatırlama durumlarında faydalanılmaktadır. Örneğin, çiftli çağrışım öğrenmesinde “kitap-çocuk” biçiminde bir kelime çiftini hatırlatmayı amaçlayan bir öğrenci, kitap okumakta olan bir çocuğu zihninde canlandırabilir.

2. Cümlede Kullanma: Anahtar kelime yöntemi kullanılarak çeşitli konularla ilgili kavramların ve olguların öğrenilmesinde, yabancı dilde kelime öğrenmede faydalanılmaktadır.
3. Özet Çıkarma: Bir metin ana çizgi ve önemli noktalarıyla ifade edilmektedir.
4. Not Alma: Metnin bölümleri ve temel noktaları arasındaki ilişikleri açıklayarak, bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı bir biçime dönüştürerek yazmaktır.

Ödevlendirme



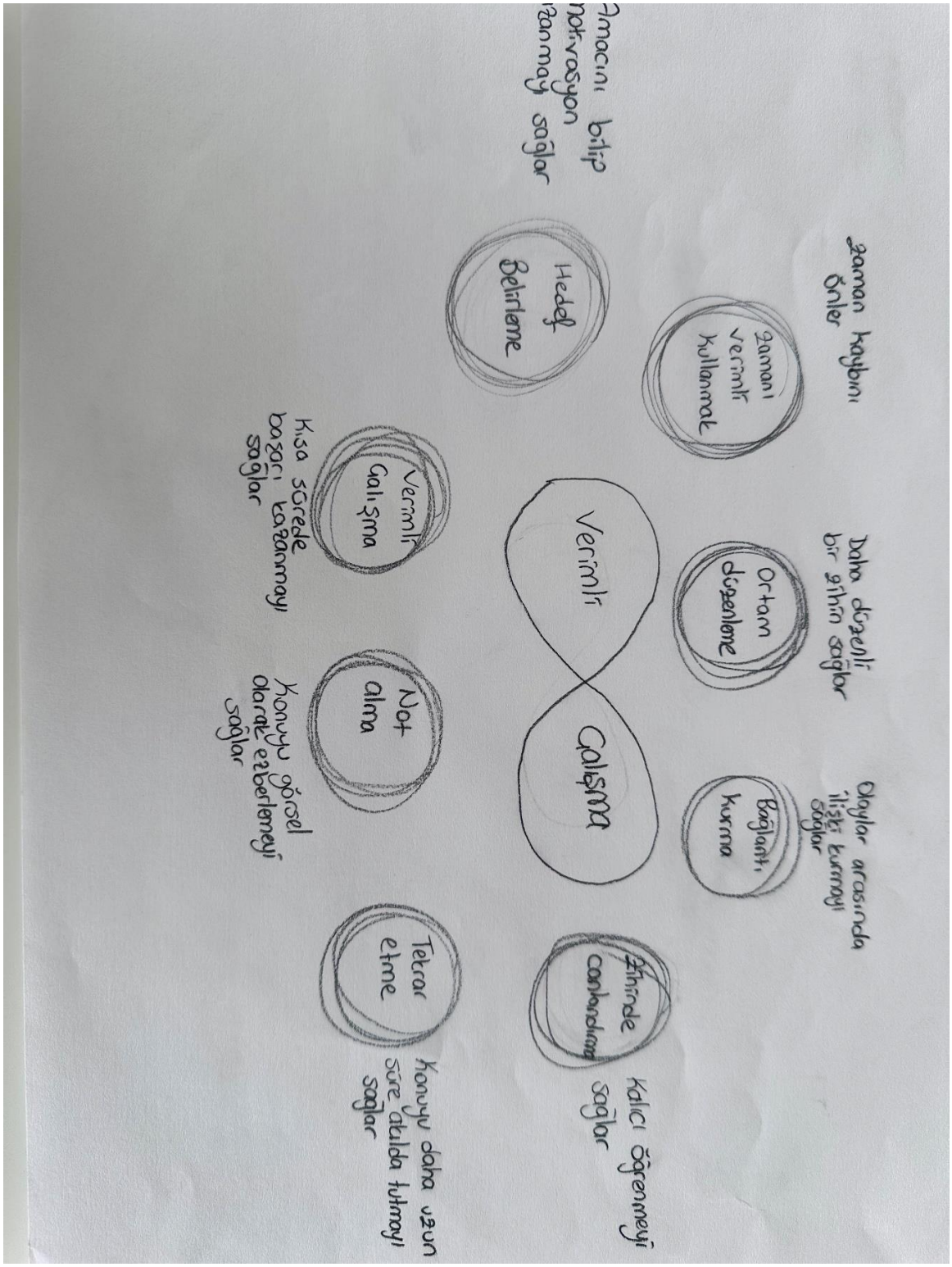
Sevgili Öğrencim;

Yazılı sınavlar ve deneme sınavlarının olduğu zamanlarda kullandığın öğrenme stratejilerin ile diğer zamanlarda kullandığın öğrenme stratejilerini karşılaştırarak bunun hakkında bir rapor hazırlamanı istiyorum, böylelikle sen de nasıl çalıştığınla ilgili kendini gözden geçirmiş olacaksın. (Bu raporun uygun bir ders saatinde, sınıfta sunumunun yapılacağı bilgisi paylaşır ve başarılar dilenir)

Normal zamanlarda anlamlandırma stratejileri (özet çıkarma, notalma son yanıtlama) ve örgütleme stratejilerini: (bilgi şeması oluşturma, ana çizgileri çıkarma) kullanıyorum. Yazılı sınavlar ve deneme zamanları ise anlamlandırma stratejilerini (son yanıtlama) ve tekrar izleme stratejilerini: (liste etiketleme, aynen tekrar etme) kullanıyorum. Tekrar stratejileri sayesinde önceden normal zamanda öğrenmiş olduğum bilgileri hatırlıyor ve kalıcılaştırıyorum.

Dokuzuncu Etkinlik

Örümcek Ağı Diyagramı (Ölçme ve değerlendirme)



Ödevlendirme

Ödevlendirme:

Sevgili öğrencilerim;

Öğrenme ve verimli çalışma stratejileriyle ilgili bir makale okuyarak buradan edinmiş olduğunuz bilgiler doğrultusunda aşağıda yer verilen başlıklara gerekli olan bilgileri yazmanızı istiyorum. Okumuş olduğunuz makalenin kaynağını sayfanın altında yer verdiğim örneğe uygun olarak düzenleyiniz :)

Araştırmanın Adı: Üniversite öğrencilerinin verimli çalışma stratejileri üzerine bir inceleme

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kullandıkları farklı öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin çalışma verimliliği üzerindeki etkisini belirlemektir

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anket ve odak grup görüşmeleri yöntemleriyle veri toplanmıştır

Araştırmanın Sonuçları: Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin çoğunlukla zaman yönetimi, denetlemeye anlama ve özetleme gibi öğrenme stratejilerini tercih ettiği belirlenmiştir. Bunlarla birlikte, aktif öğrenme ve öz değerlendirme gibi stratejileri kullanmada eksiklikler bulunmuştur. Ayrıca, verimlilik açısından etkili öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin daha yüksek başarı düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir

Araştırmanın Kaynağı: Özdemir A. Yılmaz S. (2018) Üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin ve çalışma verimliliğinin incelenmesi. Eğitim araştırmaları Dergisi, 18(2), 77-95

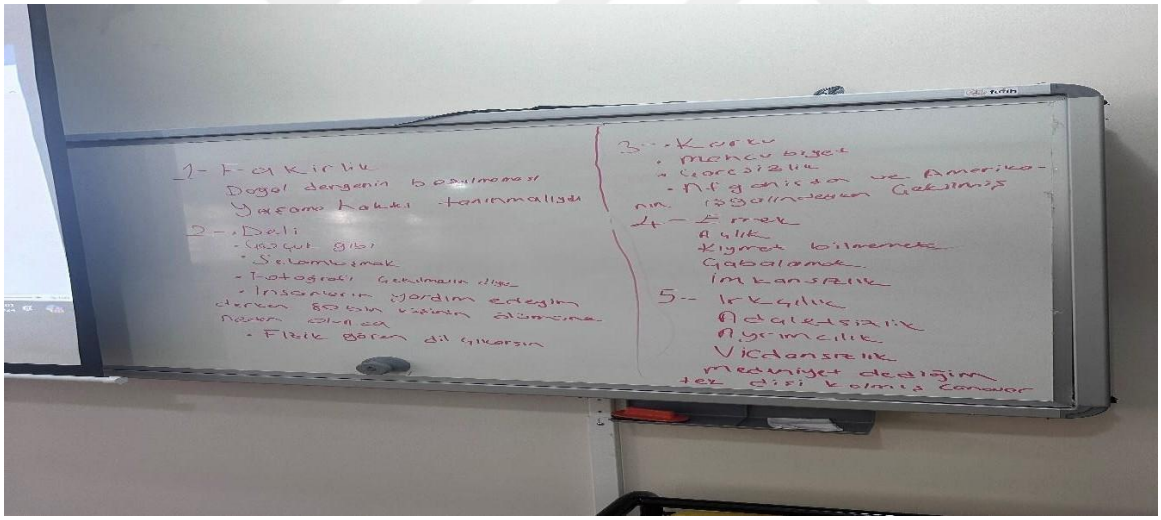
Kaynak Örneği: Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 65-84.

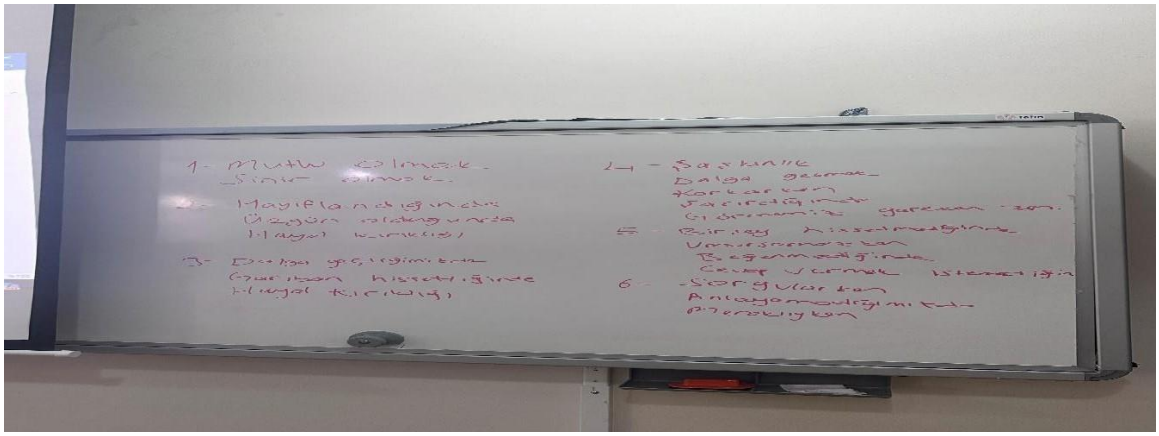
EK- 4. Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Uygulama Sürecine Ait Fotoğraf Kareleri (Esas Çalışma)





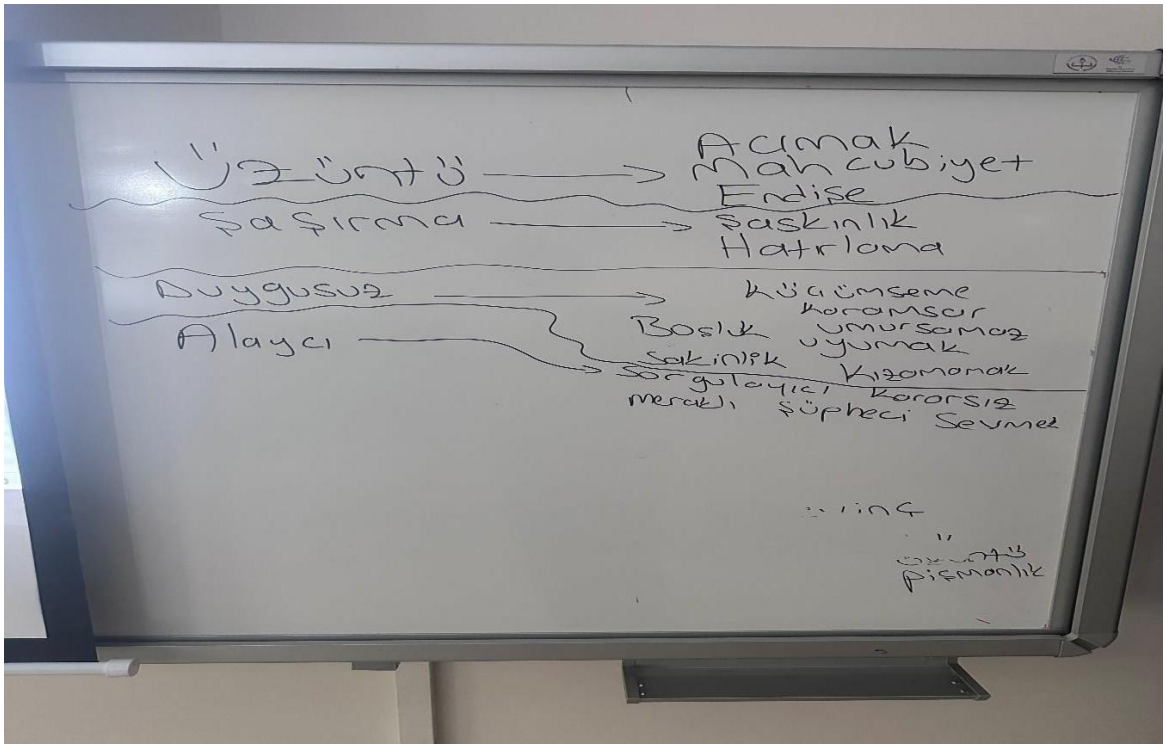
Esas Çalışma





Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Rehberlik Etkinlikleri Uygulama Sürecine Ait Fotoğraf Kareleri (Pilot Çalışma)

Pilot Çalışma



EK-5. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet: ( ) Kadın
( ) Erkek

Aile Gelir Düzeyi: ( ) 0-10.000 (Sıfır-On bin)
( ) 10.001-20.000 (On bin bir-Yirmi bin)
( ) 20.001-30.000 (Yirmi bin bir-Otuz bin)
( ) 30.001-40.000 (Otuz bin bir-Kırk bin)
( ) 40.001- 50.000 (Kırk bin bir-Elli bin)
( ) 50.001 ve üzeri (Elli bin bir ve üzeri)

Baba Eğitim Durumu: ( ) Okuma Yazması Yok
( ) Sadece Okuma Yazması Var
( ) İlkokul Mezunu
( ) Ortaokul Mezunu
( ) Lise Mezunu
( ) Üniversite Mezunu
( ) Yüksek Lisans/Doktora

Anne Eğitim Durumu: ( ) Okuma Yazması Yok
( ) Sadece Okuma Yazması Var
( ) İlkokul Mezunu
( ) Ortaokul Mezunu
( ) Lise Mezunu
( ) Üniversite Mezunu
( ) Yüksek Lisans/Doktora

Aile Yaşamında Sorumluluk Durumu: ( ) Ev işlerine her zaman yardım ederim
( ) Ev işlerine çoğunlukla yardım ederim
( ) Ev işlerine bazen yardım ederim.
( ) Ev işlerine hiçbir zaman yardım etmem

Okul Yaşamında Sorumluluk Durumu:

( ) Okul sorumluluklarımı (ödev vb.) her zaman yaparım

( ) Okul sorumluluklarımı (ödev vb.) çoğu zaman yaparım

( ) Okul sorumluluklarımı (ödev vb.) bazen yaparım

( ) Okul sorumluklarımı (ödev vb.) hiçbir zaman yapmam.

Kütüphanelerden Faydalanma:

( ) Okul/şehir kütüphanelerinden her zaman faydalanırım

( ) Okul/şehir kütüphanelerinden çoğu zaman faydalanır

( ) Okul/şehir kütüphanelerinden bazen faydalanırım

( ) Okul/şehir kütüphanelerinden hiçbir zaman faydalanmam

Öğrenme ortamında etkili olan aşağıdaki faktörlerden öğrenmenizi <u>en çok</u> etkileyeni işaretleyiniz (Yalnızca biri işaretlenecektir).

Öğrenme Ortamını Etkileyen Faktörler:

( ) Bireysel özelliklerimin dikkate alınma durumu

( ) Teknolojik araçların (akıllı tahta vb.) kullanım durumu

( ) Sınıf dışı ortamların (bahçe, kütüphane vb.) öğretimde kullanım durumu

( ) Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları

Öğrenmede kalıcılık için kullanılabilecek aşağıdaki stratejilerden <u>en çok</u> yararlandığınızı işaretleyiniz (Yalnızca biri işaretlenecektir).

Öğrenmede Kalıcılık İçin Kullanılan Stratejiler:

( ) Tekrar etme, ezberleme vb. (Tekrar stratejileri)

( ) Konuları-kavramları ilişkilendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme vb. (Anlamlandırma stratejileri)

( ) Altını çizme, özet çıkarma vb. (Örgütleme stratejileri)

ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGILANAN DUYUŞSAL VE BİLİŞSEL ENGELLER ÖLÇEĞİ						
	Maddeler	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1	Konuları önem sırasına ve önceliklerime göre sıralamakta zorlanırım.					
2	Okuduğum bir metindeki benzer ve zıt düşünceleri ayırt etmekte zorlanırım.					
3	Konuların güçlük derecesine göre zamanımı doğru planlayarak çalışamam.					
4	Daha iyi nasıl öğrenebileceğimle ilgili zihinsel bir plan oluşturamam.					
5	Hangi bilginin benim için önemli ve değerli olduğunu ayırt edemem					
6	Öğrenmeyle ilgili sorumluluklarımı yerine getirmede zihinsel bir disipline sahip değilim.					
7	Dinlediğim bir konuyu kendi cümlelerimle ifade etmekte zorlanırım.					
8	Öğrendiğim bilgileri ödevlerimi yaparken kullanmakta güçlük çekerim.					
9	Öğrendiğim bir bilgiyi grafik, tablo, şekil üzerinde yorumlamakta güçlük çekerim.					
10	Öğrendiğim bilgi ve becerileri gerekli olduğunda doğru bir şekilde kullanamam.					
11	Öğrendiğim bir çözüm yöntemini başka bir soruyu çözerken kullanmakta zorlanırım.					
12	Öğrendiğim bilgilerin kalıcı olması için zihnimi zorlamam.					
13	Geleceğe dair akademik bir hedefim yoktur.					
14	Yalnızca derslerden geçmek zorunda olduğum için öğrenirim.					
15	Okulda öğrendiklerimin hayatımda hiçbir işime yaramayacağına inanırım.					
16	Gelecekte bir mesleğim olacağına inanmadığım için öğrenmekten zevk almam.					
17	Yeni bir konuyu öğrenirken kendimi mutsuz ve üzgün hissederim.					
18	Bana göre öğrenmek zevkli bir eylem değildir.					
19	Bir konuyu öğrenemediğimde kendimi çok çaresiz hissederim.					
20	Öğrenirken zorlandığımda kendime çok acırım.					
21	İçimdeki başarısızlık korkusu öğrenmeye olan merakımı ve ilgimi azaltır.					
22	Bir dersi/konuyu öğrenemediğimde diğer insanların beni aşağılayacağını düşünürüm.					

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği

ÖĞRENME SORUMLULUĞU ÖLÇEĞİ						
	Maddeler	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**
1	Ödevlerimi, öğretmenimin açıklamalarına uygun olarak yapmaya çalışırım					
2	Okul araç-gereçlerine ve eşyalarına zarar vermekten kaçınırım					
3	Ders (öğrenci) zili çaldığında, sınıfa zamanında girerim.					
4	Öğretmenimin not almamızı istediği sözleri defterime hemen yazarım.					
5	Derslerde öğretmen ve arkadaşlarımın anlattıklarını dikkatlice dinlerim.					
6	Konuşmak ve soru sormak için öğretmenden söz hakkı alırım.					
7	Ders bittiğinde öğretmen izin vermeden sınıfı terk etmem.					
8	Öğretmen gelmeden önce kalem, kitap vb. diğer ders araç-gereçlerimi hazırlarım.					
9	Söz hakkı almak için parmak kaldırırım.					
10	Ödevlerimi zamanında yaparım.					
11	Ders sırasında arkadaşlarımı rahatsız edecek söz ve davranışlardan kaçınırım.					
12	Grup çalışmalarında verilen görevleri zamanında yerine getiririm.					
13	Öğretmenimin verdiği ödevleri eksiksiz not ederim.					
14	Öğretmen ve arkadaşlarım konuşurken onların sözünü kesmem.					
15	Sınıf başkanı ve başkan yardımcısına kurallara uyarak yardımcı olurum.					
16	Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinde iş ya da hareketleri öğretmenimin gösterdiği gibi yapmaya çalışırım.					
17	Ders çalışmalarımı düzenli hale getirmek için çalışma planı hazırlarım					
18	Hazırladığım çalışma planına uygun davranmaya gayret ederim					
19	Derslerde not aldığım, bilmediğim konu ve kelimeleri ders sonrasında araştırırım.					
20	Özetleme yaparken tablo, şekil ve grafiklerden yararlanırım.					
21	Öğrendiğim bilgileri özetlerim.					
22	Kendime en uygun olan ders çalışma tekniklerini biliyor ve uyguluyorum					

Görüşme Formu

Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinliklerinin Ortaöğretim Öğrencilerine Etkisiyle İlgili Görüşme Soruları

Değerli Öğrencim;

Bu çalışmanın amacı öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan onuncu sınıf rehberlik etkinliklerinin ortaöğretim öğrencilerinde etkisini belirlemektir. Görüşme kapsamında ulaşılacak olan veriler başka bir maksatla kullanılmayacaktır. Yöneltilen soruları içtenlikle ve açıkça yanıtlamanı rica ediyorum.

Sevim BAHADIR

Görüşme Tarihi ve Saati:

Görüşme Yeri ve Süresi:

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet

( ) Kız

( ) Erkek

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının ders çalışma alışkanlıklarını, derse katılımını ve başarını etkilediğini düşünüyor musun?

(Cevap evet ise) Bu etkinliklerin ders çalışma alışkanlıklarını, derslere hazırlıklı gelmeni, derse katılımını ve başarını hangi yönleriyle etkilediğini açıklar mısın?

(Cevap hayır ise) Neden etkilemediğini düşünüyorsun? Açıklar mısın?

2. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının ilgi ve yeteneklerini keşfetme, duygu düzenleme, karar alma gibi özellikler açısından kişisel gelişimine katkısının olduğunu düşünüyor musun?

(Cevap evet ise) Bu etkinliklerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeni, duygularını düzenlemeni, karar alabilmeni hangi yönleriyle etkilediğini açıklar mısın?

(Cevap hayır ise) Neden etkilemediğini düşünüyorsun? Açıklar mısın?

3. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının kariyer hedeflerini belirlerken üniversite tercihlerinde etkili olacağını düşünüyor musun?

(Cevap evet ise) Bu etkinliklerin kariyer hedeflerini belirlerken üniversite tercihlerinde hangi programı/programları tercih etmende nasıl etkili olacağını açıklar mısın?

(Cevap hayır ise) Neden etkilemediğini düşünüyorsun? Açıklar mısın?

4. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının (zihinsel çaba göstermeme, öğrenme stratejilerini kullanmama, öğrenilen bilgileri başka derslere, konulara aktaramama vd.) öğrenme sürecindeki bilişsel engellerle baş edebilmende etkili olduğunu düşünüyor musun?

(Cevap evet ise) Bu etkinliklerin bilişsel engellerini (zihinsel çaba göstermeni, öğrenme stratejilerini kullanmanı, öğrendiğin bilgileri başka derslere, konulara aktarmanı vd.) yenmeni nasıl sağladığını açıklar mısın?

(Cevap hayır ise) Neden etkilemediğini düşünüyorsun? Açıklar mısın?

5. Öğrenmeyi öğrenme temelinde hazırlanan rehberlik etkinlikleri programının (öz güven, motivasyon, başarısızlık korkusu, kaygı, arkadaşlık ilişkileri vd.) öğrenme sürecindeki duygusal engellerle baş edebilmende etkili olduğunu düşünüyor musun?

(Cevap evet ise) Bu etkinliklerin duygusal engellerini (öz güven kazanmanı, motivasyonunu, başarısızlık korkunu, kaygılarını vd.) yenmeni nasıl sağladığını açıklar mısın?

(Cevap hayır ise) Neden etkilemediğini düşünüyorsun? Açıklar mısın?

Gözlem Formu

Sınıf/Şube

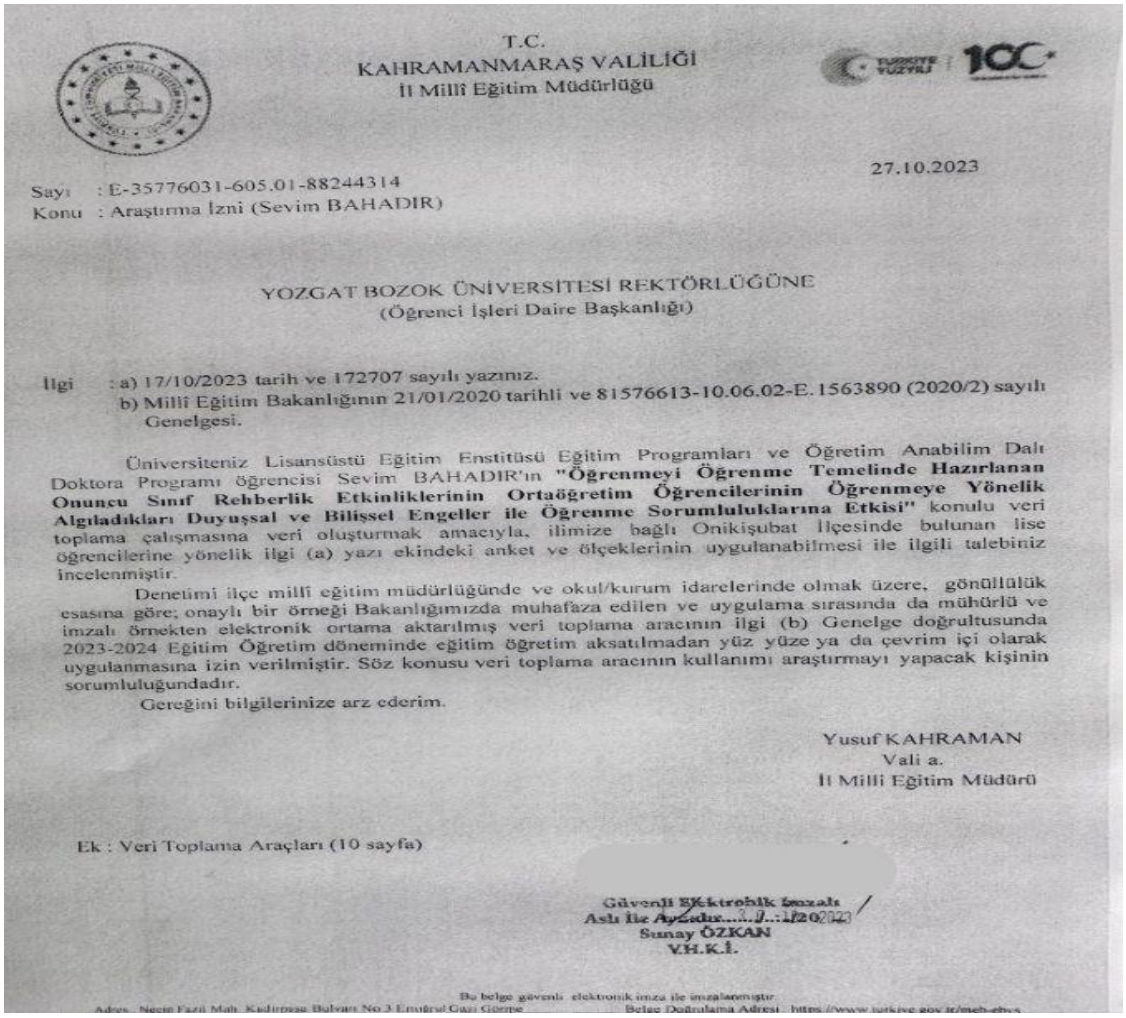
Ünite/Tema: Tarih:

Kazanım: Gözlem

Süresi:

SINIF ORTAMINDA GÖZLENECEKLER	**GÖZLENEN DURUMLAR**
1. Öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılımı	
2. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliği	
3. Öğrencilerin dinleme becerileri	
4. Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili sorular sorması	
5. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi	
6. Öğrencilerin yönergelere uygun hareket edebilmesi	
7. Öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyması	
8. Öğrencilerin etkinliklerde sunulanlarla ilgili (okuma metni, fotoğraflar, karikatürler vb.) empati yapması	
9. Öğrencilerin düşünme becerilerini etkinliklere uygun kullanması	
10. Öğrencilerin etkinlikleri akademik ve sosyal yaşamla ilişkilendirmesi (örnek verebilme)	
NOTLAR	

EK-6. Araştırma İzinleri



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

27.10.2023

Sayı : E-35776031-605.01-88244314
Konu : Araştırma İzni (Sevim BAHADIR)

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 17/10/2023 tarih ve 172707 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Sevim BAHADIR'ın **"Öğrenmeyi Öğrenme Temelinde Hazırlanan Onuncu Sınıf Rehberlik Etkinliklerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Algıladıkları Duyuşsal ve Bilişsel Engeller ile Öğrenme Sorumluluklarına Etkisi"** konulu veri toplama çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı Onikişubat İlçesinde bulunan lise öğrencilerine yönelik ilgi (a) yazı ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde eğitim öğretim aksatılmadan yüz yüze ya da çevrim içi olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının kullanımı araştırmayı yapacak kişinin sorumluluğundadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yusuf KAHRAMAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Veri Toplama Araçları (10 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır...../...../2023
Sunay ÖZKAN
V.H.K.İ.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Adres: Necip Fazıl Mah. Kızıltepe Bulvarı No:3 Emniyet Cavi Girişi Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys

Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği Kullanım İzni

Rüştü Yeşil,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

6 Eki 2023 Cum 09:32 tarihinde sevim baha < şunu yazdı:

Sayın Hocam;

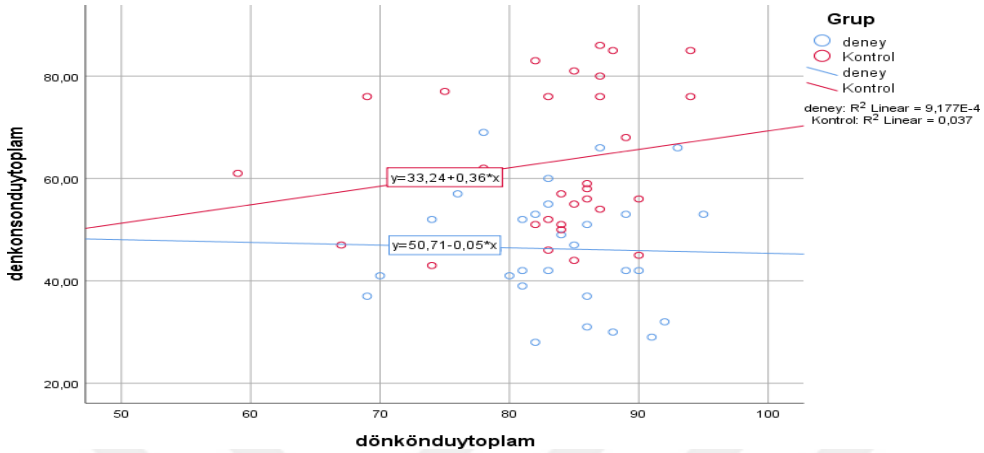
"ÖĞRENME SORUMLULUĞU ÖLÇEĞİ-II (ÖSÖ-II)" adlı ölçeğinizi doktora tezimde izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Bilgilerinize.

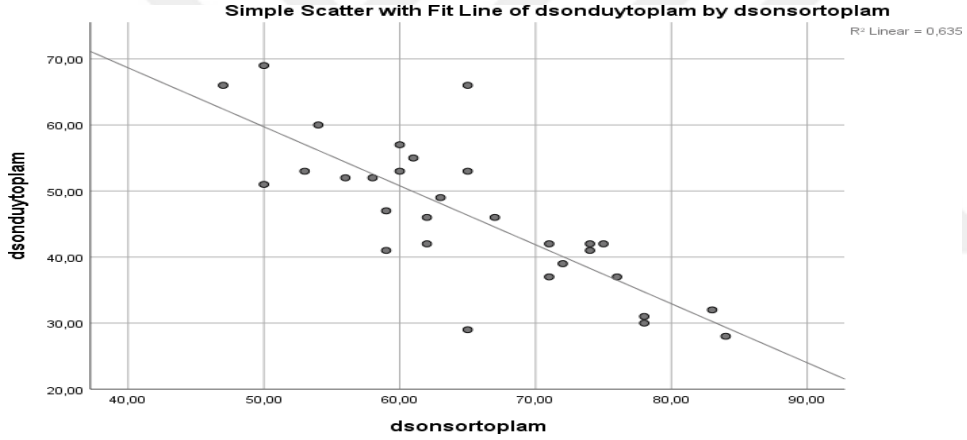
Sevim BAHADIR

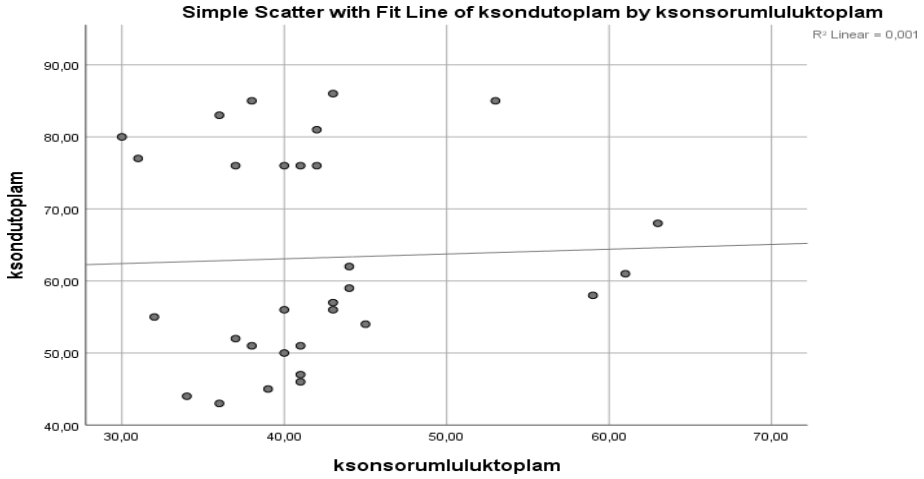
Yozgat Bozok Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi

EK-7. Saçılım Diyagramı







Dış Kapak Sırt

Dış Kapak Arka

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Ahmet BOZOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YOZGAT 2022

Tez Ön Kapak, Sırt ve Arka Kapak görünümü

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
..... ANABİLİM DALI

TEZ BAŞLIĞI
(Büyük harflerle ve ortalanmış olarak tez adı bu bölüme yazılacaktır)

ADINIZI SOYADINIZ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZİ

Danışman: Unvanı Adı SOYADI
İkinci Danışman (varsa): Unvanı Adı SOYADI

ARALIK – 2022
YOZGAT