

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK  
PROGRAMI**

**EĞİTSEL REHBERLİK PROGRAMININ 7. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ DÜZENLEME  
BECERİLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA  
ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**NAFİ AYKÖSE**

**ANKARA  
NİSAN, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK  
PROGRAMI**

**EĞİTSEL REHBERLİK PROGRAMININ 7. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ DÜZENLEME  
BECERİLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA  
ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**NAFİ AYKÖSE**

**DANIŞMAN: PROF. DR. SERAP NAZLI**

**ANKARA  
NİSAN, 2019**

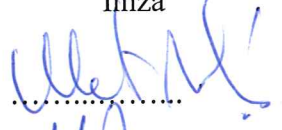

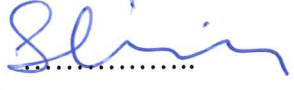


## ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Nafi AYKÖSE'nin hazırladığı "Eğitsel rehberlik programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Metin Pişkin  
Üye Prof. Dr. Serap Nazlı (Danışman)  
Üye Prof. Dr. Şerife Işık  
Üye Doç. Dr. H. Deniz Gülleroğlu  
Üye Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost

İmza

  
.....  
  
.....  
  
.....  
  
.....  
  
.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ..... / ..... / 20..... tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / 20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rü

## ETİK UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinden elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

  
Nafi AYKÖSE

## ÖZET

### EĞİTSEL REHBERLİK PROGRAMININ 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

AYKÖSE, Nafi

Doktora Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Serap NAZLI

Nisan 2019, xv+146 sayfa

Bu araştırmanın amacı eğitsel rehberlik programının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde iki özel okula devam eden 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları 22 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Sınıf Rehberliği Programı (9 hafta sınıf rehberliği, 9 hafta atölye eğitimi) uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler ise Sınıf Rehberlik Program Değerlendirme Formu, Ebeveyn Gözlem Formu ve Öğretmen Gözlem Formu ile elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde akademik öz düzenleme beceri düzeyleri açısından denk olup olmadıkları, ilişkisiz ölçümler için *t* testi ile incelenmiştir. Diğer bir bağımlı değişken olan derslerin dönem ağırlıklı puan ortalamasına göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde denk olup olmadıkları ise *Mann-Whitney U Testi* ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen müdahale programının akademik öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi karışık desenler için iki faktörlü ANOVA ile incelenmiştir. Müdahale programının akademik başarı üzerindeki etkisi ise bağımsız örneklem için *t* testi ile incelenmiştir.

Deney grubundan elde edilen nitel verilerin incelenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sınıf rehberliği programına katılan öğrencilerin akademik öz düzenleme beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olmuştur. Deney grubu ğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmada elde edilen nitel bulgularda, deney grubuna uygulanan sınıf rehberliği programının ğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine yönelik olumlu etkisi olduğu yönündedir.

**Anahtar Sözcükler:** z Düzenleme, Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik, Eğitsel Rehberlik, Akademik Başarı

## SUMMARY

### **THE IMPACT OF EDUCATIONAL GUIDANCE PROGRAMME ON ACADEMIC SELF-REGULATION SKILLS AND ON ACADEMIC SUCCESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

AYKÖSE, Nafi

Doctor of Philosophy, Guidance and Psychological Program

Dissertation Supervizor: Prof. Dr. Serap NAZLI

April 2019, xv+146 pages

The purpose of this research is to examine the impact educational guidance programme on the academic self-regulation skills as well as academic success of the seventh-grade middle school students. In the study, the quasi-experimental model with non-equivalent control group was utilized. The participants of the study were seventh grade students who attended two private schools in the province of Çankaya, Ankara. The experimental and control groups were composed of 22 students who were chosen randomly. While the self-regulation based classroom guidance programme (consisting of 9-week class guidance and 9-week workshop training) was applied to the experimental group, no specific programme was applied to the control group. So as to determine the academic self-regulation skill level of the students, Academic Self-Regulation Questionnaire was used. The qualitative data were collected through class guidance programme evaluation forms, parent observation forms and teacher observation forms.

Prior to the experimental process, whether both control and experiment groups were equal in terms of academic self-regulation skills was analysed through independent samples t test. Nevertheless, prior to the experimental process Mann Whitney U Test was used to set whether the groups were equal in terms of semester point average, which is another dependent variable of the study (experiment). The effect of intervention programme, which was conducted during the experimental process, on academic self-regulation skills was analysed using mixed design ANOVA, whereas, the



effect of intervention programme on academic success was analysed through t test. The analysis of the qualitative data collected from experiment group was interpreted by means of descriptive analysis. When the research results were evaluated, the academic self-regulation skill level of the students in the experiment group increased significantly, whereas no significant difference was observed in both groups in terms of academic success. The qualitative information obtained during the research suggested that experiment group which was put on the self-regulation based classroom guidance program showed significant improvement in terms of academic self-regulation skills.

**Key Words:** Self Regulation, Comprehensive Developmental Guidance, Educational Guidance, Academic Success.

## ÖNSÖZ

Eğitimin önemli hedeflerinden bir tanesi, kendilerini eğitebilen bireyler yetiştirmek, öğrencilerin hedefler belirleyerek, ilerlemelerini değerlendirerek ve hedeflerine ulaşmak için gerekli değişiklikler yaparak kendi hayatlarını yönetmeyi ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını öğrenmeleridir. Bu hedefler doğrultusunda hazırlanacak ve uygulanacak olan akademik öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik programlar birey bağlamında bağımsız, farkındalık düzeyi yüksek, akademik süreçlerde başarılı, hedeflerine ulaşım noktasında kendini değerlendirebilen ve yenileyebilen bireyler yetişmesine, toplumsal bağlamda ise özerk ve var olan topluluğun niteliğini arttıracak bir toplum yapısı oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Doktora tezi araştırmamın her aşamasında uzun yıllar boyunca beni her koşulda destekleyen, önerileriyle yol gösteren ve her şeyden önce sabırla yaklaşan değerli hocam Prof. Dr. Serap Nazlı'ya en içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. Tez İzleme Komitemde yer alan Prof. Dr. Metin Pişkin ve Doç. Dr. H. Deniz Gülleroğluna değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez jürimde yer alan Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost ve Prof. Dr. Şerife Işık'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim boyunca desteğini her an hissettiğim Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak'a ve tüm Ankara Üniversitesi PDR anabilim dalı öğretim üyelerine, lisans ve yüksek lisans eğitimimi tamamladığım Hacettepe Üniversitesi PDR anabilim dalı öğretim üyelerine, en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm doktora eğitimim sürecinde akademik paylaşımların yanında dostluğunu da paylaştığım can dostum Ertunç Çevik'e teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum. Tezin yazımı sürecinde farklı alanlarda katkı sağlayan Burcu Akçaru, Pelin Koç, Sinem Çevik ve uzun yıllardır çalışmaktan gurur duyduğum Büyük Kolej Ailesine teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman sevgisini ve desteğini hissettiğim hayat arkadaşım Pelin Ayköse'ye, canım annem Sema Ayköse'ye, Mehmet ve Enise Çapan'a bu uzun süreçte göstermiş oldukları desteklerden dolayı sevgi ve saygılarımı sunuyorum.



*Kızım Beril Ayköse'ye*

*“learning is not something that happens to students; it is something that happens by students.” (Zimmerman 1989, p21).*

## İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| ETİK UYGUNLUK BİLDİRİMİ .....  | iii  |
| ÖZET.....  | iv   |
| SUMMARY .....  | vi   |
| ÖNSÖZ .....  | viii |
| İÇİNDEKİLER .....  | x    |
| TABLolar DİZİNİ .....  | xiii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....   | xv   |
| BÖLÜM I.....   | 1    |
| GİRİŞ .....  | 1    |
| 1. 1. Problem.....   | 1    |
| 1.2. Amaç.....   | 8    |
| 1.3. Önem.....   | 9    |
| 1.4. Sayıtlar.....   | 11   |
| 1.5. Sınırlılıklar .....   | 11   |
| 1.6. Tanımlar.....   | 11   |
| BÖLÜM II.....  | 13   |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                            | 13   |
| 2.1. Öz Düzenleme Kavramı.....   | 13   |
| 2.2. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelleri.....                        | 14   |
| 2.2.1. Zimmerman’ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli.....             | 14   |
| 2.2.2. Pintrich’in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli .....            | 19   |
| 2.2.3. Boekaerts’in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli.....                    | 21   |
| 2.2.4. Borkowski’nin Süreç Odaklı Üstbiliş Modeli .....                  | 22   |
| 2.2.5. Winne’nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli ..... | 23   |
| 2.3. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması .....  | 24   |
| 2.4. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri .....                    | 26   |
| 2.4.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri .....                               | 28   |
| 2.4.2. Üst Bilişsel Öz Düzenleme Stratejileri.....                       | 29   |
| 2.4.3. Kaynak Yönetimi Stratejileri .....                                | 30   |

|  |    |
|--|----|
| 2.5. Öz Düzenlemenin Kavramsal Boyutları .....   | 31 |
| 2.6. Öz Düzenleme Stratejilerinin Öğretimi .....   | 34 |
| 2.7. Öz Düzenleme Sürecinde Aile Faktörü .....   | 36 |
| 2.8. Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri .....  | 37 |
| 2.9. İlgili Araştırmalar .....   | 39 |
| BÖLÜM III .....  | 49 |
| YÖNTEM.....  | 49 |
| 3.1. Araştırma Modeli .....  | 49 |
| 3.2. Çalışma Grubu .....   | 50 |
| 3.3. Sınıf Rehberliği Programı .....   | 51 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....   | 56 |
| 3.4.1. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği.....   | 56 |
| 3.4.2. Dönem Sonu Puan Ortalamaları.....   | 62 |
| 3.4.3. Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Formu.....  | 62 |
| 3.4.4. Ebeveyn Gözlem Formu.....   | 63 |
| 3.4.5. Öğretmen Gözlem Formu.....  | 63 |
| 3.4.6. Deneysel İşlemler ve Verilerin Toplanma Süreci .....  | 64 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....   | 75 |
| BÖLÜM IV .....   | 76 |
| BULGULAR .....   | 76 |
| 4.1. Akademik Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular .....   | 76 |
| 4.1.1. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Ön Analizler.....                                     | 76 |
| 4.1.2. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme<br>Becerilerine Etkisi .....          | 77 |
| 4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular.....   | 80 |
| 4.2.1. Akademik Başarıya İlişkin Ön Analizler .....  | 80 |
| 4.2.2. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine<br>Etkisi.....                  | 82 |
| 4.3. Ebeveyn Değerlendirmeleri .....   | 84 |
| 4.4. Öğretmen Değerlendirmeleri .....  | 86 |
| 4.5. Öğrencilerin Sınıf Rehberliği Programıyla Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin<br>Değerlendirmeleri ..... | 90 |

|  |     |
|--|-----|
| BÖLÜM V .....  | 92  |
| TARTIŞMA VE YORUM .....  | 92  |
| 5.1. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme<br>Becerilerine Etkisine İlişkin Bulguların Yorumlanması..... | 92  |
| 5.2. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine<br>Etkisine İlişkin Bulguların Yorumlanması .....       | 97  |
| BÖLÜM VI .....   | 100 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER .....  | 100 |
| 6.1. Sonuç .....   | 100 |
| 6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....   | 100 |
| 6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....  | 101 |
| KAYNAKLAR .....  | 103 |
| EKLER .....  | 113 |
| Ek A-1 Sınıf Rehberliği Programı Planı .....   | 114 |
| EK A-2 Sınıf Rehberliği Programı .....   | 116 |
| EK B-1 Alt ve Üst Grup Analizi Bulguları.....  | 134 |
| EK B-2 Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler.....  | 137 |
| EK B-3 Model Veri Uyum İndekslerinin Elde Edilen Değerleri, Kriter Alınan<br>Değerler ve Bu Değerlerin Kaynakları .....            | 138 |
| EK C-1 Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Formu .....   | 139 |
| EK C-2 Ebeveyn Gözlem Formu .....  | 140 |
| EK C-3 Öğretmen Gözlem Formu .....   | 141 |
| EK C-4 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Yürütme<br>Komisyonu'nun Yönelik Kararı .....                                | 142 |
| EK D-1 Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Sonuçlarına Ait Soru<br>Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar .....         | 143 |
| EK-E Etik Onay .....   | 144 |
| BENZERLİK BİLDİRİMİ .....  | 145 |
| ÖZGEÇMİŞ .....   | 146 |

## TABLolar DİZİNİ

| <b>Tablo</b>   | <b>Sayfa</b> |
|--|--------------|
| Tablo 1 Öz Düzenlemenin Aşamalı Yapısı ve Alt Süreçleri.....   | 16           |
| Tablo 2 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Aşama ve Alanları.....  | 20           |
| Tablo 3 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Sürecinin Üç Aşamasının Bir İşlevi olarak Beş Yazarın Modellerinin Bileşenleri .....   | 25           |
| Tablo 4 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri.....  | 27           |
| Tablo 5 Akademik Öz düzenlemenin Boyutları .....   | 32           |
| Tablo 6 Öz düzenleme becerisi düşük ve yüksek öğrencilerin özellikleri .....   | 39           |
| Tablo 7 Araştırmanın Deneysel Deseni.....  | 50           |
| Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....   | 51           |
| Tablo 9 Akademik Öz Düzenleme Ölçeğine ilişkin faktör yükleri, madde ortalamaları, madde standart sapmaları ve madde ayırt edicilik indeksleri .....                               | 59           |
| Tablo 10 Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ...  | 76           |
| Tablo 11 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....  | 77           |
| Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test, Son Test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Shapiro Wilk Normallik Testi sonuçları 77               |              |
| Tablo 13 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test, Son Test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Levene Testi sonuçları.....                             | 78           |
| Tablo 14 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Düzeylerine İlişkin Ön test, Son test Puan Ortalamalarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları..... | 79           |
| Tablo 15 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....  | 80           |
| Tablo 16 Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Deneysel Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....                         | 81           |
| Tablo 17 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Akademik Başarıları Arasında Fark Olup Olmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....         | 81           |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 18 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....                   | 83 |
| Tablo 19 Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları .....       | 83 |
| Tablo 20 Sınıf Rehberliği Programı Öncesi Ebeveyn Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar.....   | 84 |
| Tablo 21 Sınıf Rehberliği Programı Sonrası Ebeveyn Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar.....  | 85 |
| Tablo 22 Sınıf Rehberliği Programı Öncesi Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar.....  | 87 |
| Tablo 23 Sınıf Rehberliği Programı Sonrası Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar..... | 88 |





## ŞEKİLLER DİZİNİ

| Şekil   | Sayfa |
|---|-------|
| Şekil 1 Öz Düzenlemenin Döngüsel Aşamaları. (Schunk ve Zimmerman, 1998). ....                         | 15    |
| Şekil 2 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Modeli.<br>(Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996)..... | 35    |
| Şekil 3 124 maddelik aday madde havuzundan elde edilen öz değerlere ait yamaç eğim grafiği .....      | 58    |
| Şekil 4 28 maddelik ölçme öz değerlerine ait yamaç eğim grafiği .....                                 | 58    |
| Şekil 5 Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (Standartlaştırılmış Katsayılar) .....               | 61    |
| Şekil 6 Akademik Öz Düzenleme Puan Ortalamalarındaki Değişim.....                                     | 80    |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılığı ve tanımları yer almaktadır.

#### 1.1. Problem

Sosyal ve analitik becerilerin öne çıkmaya başladığı, yaratıcılık ve yenilikçilik gerektiren sektörlerin önemli eğitim ve istihdam alanları olarak şekillendiği 21. yüzyıl ekonomisinde sürdürülebilir kalkınma için toplumun tüm bireylerine gerekli becerileri kazandırmak büyük önem taşımaktadır. Bunu başarmanın yolu da eğitimden geçmektedir. Temel düzeyde gerekli donanımı kazanamadığı görülen öğrencilerin durumu, her bireyin potansiyeline ulaşmasının ve ülkede sosyal hareketliliğin sağlanmasının önünde bir engel olarak düşünülmektedir (Eğitimde Reform Girişimi, 2013).

Eğitimin hedefinin içeriği “bilmek” ve “öğrenmek”ten, öğrencilerin dersler hakkında üretken şekilde düşünebilmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmek için, gerekli öğrenme stratejileri ve zihinsel araçları geliştirmelerine yardımcı olmaya kaydığı belirtilmektedir (Vassallo, 2008). Öğrenciler için her geçen gün artış gösteren var olan bilgilerin miktarı, öğrencilerin seçmek, değerlendirmek, bilgiyi uygun ve aktif şekilde kullanmak üzere becerilere sahip olmalarını ve “nasıl öğreneceklerini öğrenmiş bireyler” olmalarını gerekli kılmaktadır (Akkoyunlu, 2008). Öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına doğru gerçekleşen değişimle birlikte bağımsız hareket edebilme, eleştirel düşünebilme, öz değerlendirme yapabilme ve kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilme yeterliliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Üredi ve Üredi, 2007).

Türkiye’de var olan eğitim sisteminde öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna gidebilmeleri, istedikleri bir bölüm ve okulda eğitim görebilmeleri, yapılan merkezi sınavlarda ve yıl içerisinde gösterdikleri akademik başarıyla doğru orantılıdır. Öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde bir okula gidebilmeleri için 8. sınıf düzeyinde gerçekleşen ortaöğretime geçiş sınavlarına girmeleri veya 5, 6, 7. ve 8. sınıflar düzeyinde gidilecek olan okul türüne göre değişmekle birlikte belirli bir düzeyde

akademik başarı göstermeleri gerekmektedir. Son on yıl içerisinde her ne kadar ortaöğretime geçiş sistemleri değişse ve bu sürece ilişkin arayışlar devam etse de; hala geçiş ve yerleşme sürecinde öğrencinin akademik başarısı ve sınav performansı merkezi ve hayati bir öneme sahiptir.

Sınav ve başarı kavramlarının ön plana çıkmasıyla birlikte öğrencilerin diğer alanlardaki gelişim özellikleri geri plana atılmakta, ebeveynlerin ders konusunda çocuklara yönelik baskısı artmakta, akademik alanda başarı ulaşılması gereken başlıca hedef haline gelmektedir. Ortaokul döneminde bazı öğrenciler düşük akademik motivasyon sergileyebilir, notları düşebilir, düşük akademik başarı gösterebilirler (Cleary ve Zimmerman, 2004). Özellikle erken ergenlik dönemi boyunca öğrencilerin akademik başarı konusunda inançları yaşın artmasıyla olumsuz olarak bir artış göstermektedir (Dignath ve Büttner, 2008).

Öğrencinin öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynaması ve akademik başarı unsurları öz düzenleme kavramını gündeme getirmektedir. Farklı alanlarda araştırmalara konu olan öz düzenleme kavramı, eğitim alanında da son yıllarda artan oranda ilgi görmekte ve araştırmalara konu olmaktadır (Boekaerts, 1997; Paris ve Paris, 2001; Pintrich, 2000; Winne, 2005; Zimmerman, 1986, 1990). Eğitim politikaları üzerinde çalışan pek çok kişi ve çoğu eğitimci formel eğitimin asıl amacının öğrencilere öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri kazandırmak olduğu görüşünü savunmaktadır (Boekarts, 1997; Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Uluslararası raporlarda (örneğin Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü, 2010), ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri için, bağımsız hareket edebilme ve sorumluluk alabilmelerine duyulan ihtiyaç sıklıkla ortaya konulmaktadır.

Öz düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik başarı becerisi değil, öğrencilerin kendi zihinsel yeteneklerini akademik başarıya çevirmelerini sağlayan bir öz yönetim sürecidir (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme bireyin kendi öğrenme süreçlerine motivasyonel, üstbilişsel ve davranışsal olarak etkin katılımı ve bireyin kendi belirlediği kişisel hedeflerin kazanımı için planlanan ve uygulanan düşünceleri, duyguları ve hareketleri ifade etmektedir (Zimmerman, 1986, 2000). Pintrich (2000) ise öz düzenleme kavramını

öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemesi, biliş, motivasyon ve davranışlarını kontrol etme, düzenleme ve gözleme için çaba harcaması, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikleri tarafından yönlendirilip sınırlandırılması ile ilgili etkin ve olumlu bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, üstbilişsel süreçlerde, kazanım sürecinin çeşitli aşamalarında planlama, organize olma, kendi kendilerine öğrenme ve kendi kendilerini değerlendirme alanlarında bağımsız hareket ederler. Motivasyon açısından bakıldığında bu beceriye sahip öğrenciler öz yeterliliği yüksek, bağımsız ve içsel motivasyona sahiptirler. Davranışsal olarak da öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kazanımı en verimli hale getirecek toplumsal ve fiziksel ortamı kendileri seçer, yapılandırır ve hatta yaratırlar. Bu görüşe göre başarılı öğrenciler (sıklıkla strateji olarak adlandırılan) düşünüş ve davranış şekilleriyle toplumsal ve çevresel sonuçlar arasındaki işlevsel bağın farkına varırlar (Zimmerman ve Pons, 1988).

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler öğretmenlerinin talimatlarını pasif olarak yerine getirmek yerine bilgi ve beceri edinmek için belirli stratejileri kendileri uygulamakta (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Zimmerman, 1998); kişisel öğrenme hedeflerine ulaşmaya çalışırken değişik öğrenme stratejilerini uygulamakta, ilerlemelerini izlemekte, öğrenme çabalarında motivasyonları yüksek olmakta ve öğrenme becerilerini geliştirecek stratejileri uyarlamaktadırlar (Wolters, 1998). Israel (2007) “öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendilerinin kontrol edebildiğini; dolayısıyla başkalarından bağımsız olarak kalıcı ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebildiklerini” belirtmektedir. Perry ve Vandekamp (2000) öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve performanslarını, derinlemesine düşünce becerilerini geliştirdiğini, öğrenme süreçlerine ilişkin olarak bilinçli bir şekilde odaklandıklarını ve sorumluluklarını geliştirdiklerini belirtmektedir.

Zimmerman ve Pons (1986, 1988) öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri kullanma sıklığının sınavlardaki başarı düzeylerinde kayda değer bir değişiklik yarattığını belirtmişlerdir. Başarı düzeyi düşük öğrencilerle kıyaslandıklarında, yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin kendilerine daha belirgin öğrenme hedefleri belirledikleri, öğrenmek için daha fazla strateji kullandıkları, kendi öğrenme süreçlerini daha sık gözlemledikleri ve öğrenmenin sonuçlarına yönelik çabalarını daha sistematik bir biçimde ortaya koydukları belirlenmiştir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).

Harvey ve Wolfe (2007), öğrencilerin bir kısmı bağımsız öğrenmeyi kendiliğinden biliyor görünseler de büyük bir kısmına bağımsız öğrenme stratejilerinin ve bu stratejilerin uygulamaya yönelik yöntemlerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Cornford (2002)'a göre öğrencilerin kendi kendilerine ve bağımsız olarak öğrenme

stratejileri geliştireceği varsayımı yanlıştır. Bu beceriler büyük ölçüde gelişimsel becerilerdir ve doğru şekilde destek ve müdahale gerektirirler. Araştırmalar öğrencilerin öz düzenleme süreçlerini kullanmalarının önemini ortaya koysa da, çok az öğretmen öğrencilerini kendi kendilerine öğrenmeye yönlendirmektedir (Zimmerman vd., 1996). Öğrenciler çoğu zaman çalışmak istedikleri akademik alanı seçmek ve karmaşık ödevleri yapmak için kendi yöntemlerini geliştirme veya kiminle birlikte çalışacakları konularında tercih imkanı bulamamaktadır. Çok az öğretmen öğrencilerini akademik çalışmaları için belirli bir hedef belirleme konusunda teşvik etmekte veya çalışma stratejileri eğitimi vermektedir. Öğrenciler çoğu zaman kendi performanslarını ya da belirli bir alandaki becerilerini değerlendirme fırsatı bulamamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel ya da motivasyonel alanlardaki zorlandıkları süreçleri belirlemek için öğrencilerin öz yeterlik alguları ya da nedensel yüklemeler gibi öğrenme konusundaki düşüncelerini problem ortaya çıkmadan önce nadiren dikkate almaktadır (Zimmerman, 2002). Öğrencilerden, bağımsız çalışmaya daha fazla zaman ayırmaları, daha fazla ödev yapmaları ve farklı derslerin öğretmenlerinden ödevler yapmaları beklenmektedir. Öğrencilerin bu beklentilere cevap verebilmeleri için faydalanıp kullanabilecekleri daha fazla öz düzenleme stratejisi ve daha geniş bir çalışma repertuvarına sahip olmaları gerekir. Maalesef okulda sıkıntı yaşayan öğrenciler sadece etkili stratejiler hakkında bilgi eksikliği sorunu yaşamamakta, başarılı olmadığında bir stratejiyi nasıl seçip, değerlendirip, uyarlayacaklarını da anlamamaktadırlar (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme öğrencilerin akademik alandaki motivasyon ve başarısının önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu süreç öğrencilerin öğrenme süreçlerini bağımsız bir şekilde planlama, takip etme ve değerlendirmelerini gerektirmektedir. Ne var ki, çok az sayıda öğrenci bunu kendiliğinden yapmaktadır (Zumbrunn vd., 2011). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme araştırmaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini amaçları doğrultusunda nasıl proaktif bir şekilde denetleyecekleri, bilişsel ve motivasyonel süreçlerini nasıl kontrol edip, yönetecekleri sorularına cevap verme çabaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2008). Öz düzenleme kavramı, bu süreçlerin öğretilebilir olduğunu ve öğrencilerin motivasyon ve akademik başarısını artırabileceğini öne sürmektedir (Pajares, 1997; Schunk ve Zimmerman; 1998). Öz düzenleme süreçleri konusunda eğitim verilen öğrencilerin, daha yüksek bir akademik başarı ve motivasyon sergilediklerini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Arsal, 2009; Chong, 2004, 2005; Cleary ve Zimmerman,

2004; Dignath ve Büttner , 2008; Eker, 2012; Israel, 2007;Önemli ve Yöndem, 2012; Perels,Gürtler ve Shmitz, 2005; Schunk, 1996; Schmitz ve Wiese, 2006; Simmons, 2010; Stoeger ve Ziegler, 2008; Wagner ve Perels, 2005; Vural, 2013). Dignath ve Büttner (2008), öz düzenlemeye dayalı müdahale programlarının etkililiğini inceledikleri meta analiz çalışmasında, öz düzenleme süreci eğitiminde en etkili programların sağlam bir teorik temele dayanması (en etkili programlar sosyal bilişsel teorilere dayanmaktadır), öğrenme stratejileri hakkındaki bilginin açık ve doğrudan ifadesiyle ilgilenmesi (stratejinin ve akademik hedeflere ulaşmadaki faydasının ne olduğu) ve bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel süreçlerin gelişimine yönelik unsurları barındırması gerektiğini belirtmektedirler.

Akademik öz düzenleme öğrencilerin etkin bir şekilde akademik sürece ilişkin faaliyetlerini yapılandırmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçteki temel nokta öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin düzenlenmelerinin yapılmasıdır. Bu düzenlemeler için de öğrencinin, öğrenme süreci üzerinde etkin olabileceği ve kendi öğrenmesine ilişkin değerlendirmeler yapabileceği koşulları gerekli kılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kendilerine yönelik planlamalarını yapabilmelerine, kendilerini düzeltmelerine ve kendilerine geribildirim vermelerine imkan veren öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiği önemli görülmektedir (Üredi, 2007). Öz-düzenleme becerilerinin tecrübe ile edinilmesi mümkün olsa bile bu süreç oldukça zaman alıcıdır ve bu sebeple etkililiği sınırlılık taşımaktadır (Turan ve Demirel, 2010). Nilson (2013) öz düzenleme becerilerinin içinde bulunduğumuz zaman dilimi dikkate alındığında öğrenciler için hayati bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Belirtilen beceriler her ne kadar akademik beceriler olarak öne çıksa da, bu becerilere sahip olmayan bireylerin hayatlarının farklı dönemlerinde günümüz dünyasının bilgi yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda kendi ihtiyaçları bağlamında stratejik tercihler yapmaları çok zor olacaktır (Ader, 2014).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bu becerileri geliştiren öğrencilere akademik performans artışı sağlarken bir yandan da yaşam boyu öğrenme için “nasıl öğrenmek” gerektiğine ilişkin becerilere odaklanır (Zimmerman 1989). Kadıoğlu, Uzuntiryaki, ve Çapa-Aydın (2011) öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmalarının sağlanmasının, bağımsız ve yaşam boyu öğrenmeyi amaçlayan öğrencilerin eğitebilmesi için önemli bir hedef olduğunu, öğrenmenin geliştirilmesinin sadece içerik bilgisini zenginleştirmeyi değil, aynı zamanda çalışma becerilerini, sosyal becerileri ve istenen motivasyonel tutumları da geliştirmeyi gerekli kıldığını belirtmektedirler. Geçen yıllar

içinde teknolojik gelişmeler uluslararası ekonomiyi, mal ve hizmetlere odaklı olmaktan bilgiye odaklı olma yönünde değiştirmiştir. Devamlı büyüyen bu bilgi yumağını içselleştirmek ve uygulamak hayat boyu devam edecek bir öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecini gerekli kılar (Becker, 2013). Sonuç olarak eğitimin en önemli amaçlarından biri sadece okul yıllarında değil, zorunlu eğitim süreci sonrasındaki eğitimlerini sürdürmek açısından da öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri edinmesine yardımcı olmak haline gelmiştir (Nota vd., 2004). Vassallo (2008), öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin demokratik katılım, yaşam boyu öğrenme, kendine yeterlilik, akademik başarı, ekonomik alanda yukarı yönde hareketlilik alanlarında bireyin yaşamına katkısı olduğunu belirtmektedir.

Türk eğitim sistemi değerlendirildiğinde akademik başarı ve sınav performansı kavramlarının öğrencilerin kariyerlerinin şekillenmesinde kritik öneme sahip kavramlar olduğu değerlendirilmektedir. Özellikle 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ortaokuldan liseye geçiş sürecinde yapılan sistemsiz değişikliklerle ve dile getirilen “nitelikli okullar” kavramıyla akademik performans merkezi bir noktaya taşınmıştır. Öğrencilerde ortaokul düzeyinde akademik alanda başarılı olmak için motivasyon, organizasyon becerisi, akademik öz yeterlik, stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması gibi beceriler olması gerekirken çoğu öğrencinin sıklıkla bu becerileri uygulama konusunda hazır olmadıkları gözlenmektedir (Dembo ve Eaton, 2000). Öğretmenlerin öğrencilerden kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini bekledikleri bu dönemde öğrenciler çoğu zaman kendi öğrenme sürecini kontrol etmede zorluk yaşadıklarını belirtmektedirler (Simmons, 2010). Her öğrenci öz düzenleme stratejilerini kullanabilir, ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğrenme materyallerinin doğru seçilmiş olması ve öğrencinin stratejilerin kullanımına yönelik desteklenmesi önemlidir (Eker, 2014). Öğrencilere ortaokul düzeyinde ilgili becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmaların gerek eğitsel gerekse psikolojik açılarından katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Eğitim sürecinin temel odak noktalarından biri, öğrencinin öğrenmesi ve başarılı olmasıdır. Bu nedenle Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinden beklenen önemli fonksiyonlardan biri de, öğrenmenin kolaylaştırılması ve başarının artırılması konusunda verilecek olan yardım hizmetidir (Yeşilyaprak, 2002). PDR hizmetlerinin işlevleri önleyici, gelişimsel ve çare bulucu-krize müdahale olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Son yıllarda PDR alanının geliştirici ve önleyici işlevleri daha ön plana çıkmaya başlamıştır (Korkut, 2004). Okullar, bu işlevlerin gerçekleşmesi için yapılacak

çalışmaları planlama ve uygulama yerleridir. Gerekli koşullar sağlandığında okullar, öğrencinin çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır.

Gelişimsel rehberlik modelinin ilkelerinden birisi: “Gelişimsel rehberlik öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmelerine yardımcı olur” ilkesidir. (Gysbers ve Henderson, 2012). Myrick (1997)’a göre gelişimsel rehberlik öğrencilerin daha yeterli ve etkili öğrenmelerine; kişisel, sosyal ve mesleki gelişmenin yanında akademik gelişimlerine de yardımcı olmaktadır. Myrick (1997) gelişimsel rehberlik modelinin organize edilmiş ve planlanmış bir programa sahip olmasını, öğrenme koşullarına, motivasyona ve başarıya önem verilmesi gerektiğini, tüm eğitim sisteminin tamamlayıcı bir parçası olmasını ve öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmelerine yardımcı olması gerekliliğini belirtmiştir. Gelişimsel rehberlik modeli ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarının artmasını destekleyen programlar ön plana çıkmıştır.

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde; öğrenciler için öz düzenleme ile ilgili çeşitli grup rehberliği, grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim programlarının geliştirilip, uygulandığı görülmektedir. (Berger, 2013; Campbell ve Brigman, 2005; Chong, 2004; Falco, 2008; Lemberger ve Clemens, 2012; Lizarraga, Ugarte, Elawar, Iriarte ve Baquedano, 2003; Nunez, Rosario, Vallejo ve Pienda, 2013; Perels, Dignath ve Schmitz, 2009; Simmons, 2010). Yapılan yurt dışı çalışmalarda öz düzenlemeye ilişkin geliştirilen farklı tür ve içerikte programlar yaygınlık kazanırken, Türkiye’de PDR alanında öz düzenlemeye ilişkin olarak çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Gelişimsel rehberlik modelinde öğrencilerin gelişimlerini desteklemek için kullanılabilecek müdahalelerden birisi sınıf rehberliğidir. Sınıf rehberliği müdahalesi, gelişimsel rehberlik programının en önemli müdahalelerinden biri olarak belirtilmekte ve birçok öğrenciye ulaşmak açısından önemli bir fırsat olarak görülmektedir. Sınıf rehberliği çalışmalarında belirli bir plan, program dahilinde öğrencilerin genel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak, çeşitli yeterlilikler kazandırmak ve önleyici hizmetler sunmak amaçlanır. Yapılacak sınıf rehberliği çalışmaları, ortaokul düzeyinde var olan sınav ve değerlendirme sistemi düşünüldüğünde öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak akademik alanda başarılı olmalarını, donanımlı bir şekilde öğrenme ortamlarından faydalanmalarını sağlayabilir. Borders ve Drury (1992), kapsamlı gelişimsel modelin sınıf rehberliği müdahalesi ile okuldaki akademik sürecin içine daha fazla dahil olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB müfredatında iki haftada bir sınıf rehberliği ve sosyal etkinlik saatine yer verilmiş olmakla birlikte, bu



uygulama 2015 yılından itibaren aşamalı bir biçimde kaldırılmış ve sadece sekizinci sınıflarda Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi olarak verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan sınıf rehberliği programının gerek okul rehber öğretmenine gerekse şube rehber öğretmenine öğrencilerle yapacağı çalışmalar da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. MEB tarafından hazırlanan kanun ve yönetmeliklerle öğrencinin akademik başarısı ve akademik gelişimi merkez noktaya alınmış olmakla birlikte, akademik gelişimin ve performansın artışı için öğrencilerin “nasıl öğreneceklerini öğrenmiş bireyler” (Akkoyun, 2008) olarak yetişmeleri hayati öneme sahiptir. Hazırlanan sınıf rehberliği programının bu sürece katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. İlgili yurtdışı çalışmalar incelendiğinde ilkokuldan üniversiteye kadar öz düzenlemeye yönelik pek çok araştırma ve uygulamaya yer verilmekle birlikte Türkiye de öz düzenlemeye yönelik araştırma ve uygulamalara yeni yer verilmeye başlandığı, özellikle PDR alanında ise sınırlı sayıda araştırma bulunduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle geliştirilen sınıf rehberliği programının ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ve buna bağlı olarak akademik başarılarında olumlu anlamda katkısı olacağı değerlendirilmektedir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı eğitsel rehberlik programının 7.sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarı düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki denence ve sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf rehberliği programı öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerini pozitif yönde manidar şekilde artırır.
2. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artar.
3. Program sonunda öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara ilişkin ebeveyn değerlendirmeleri nelerdir?
4. Program sonunda öğrencilerin elde ettikleri kazanımlara ilişkin öğretmen değerlendirmeleri nelerdir?

5. Program sonunda elde ettikleri kazanımlara ilişkin öğrencilerin kişisel değerlendirmeleri nelerdir?

### 1.3. Önem

Günümüz eğitim anlayışında bireyler yaşamlarının her döneminde, belirli bir değerlendirme sistemine tabi tutulmakta ve bu değerlendirme sonuçlarına göre yaşamlarını, eğitim durumlarını ve kariyerlerini şekillendirmektedirler. Bu tip bir değerlendirme sürecinin bireyin istediği gibi şekillenebilmesinin temel koşullarından bir kısmı da bireyin değerlendirme süreçlerine ilişkin yaptığı çalışmalar, akademik başarıya yönelik öz düzenleme süreçleridir. Belirtilen koşullara ilişkin problem yaşayan bireyler eğitim yaşamlarına ilişkin sıkıntılar yaşayabilmekte, istemedikleri eğitim ortamlarıyla karşılaşabilmektedirler.

Sakız'a göre (2014) öğrenme süreci, performansı ve sonuçlarını anlamlı bir biçimde etkileyen, şekillendiren öz düzenleme davranışlarının, kullanılan stratejilerin eğitim ve okul süreçleri içerisinde öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirileceğinin eğitim politikaları içerisinde önemli amaçlardan biri haline geleceği öngörülmektedir. Yakın gelecekte öz düzenleme kavramının Milli Eğitim kaynakları ve politikaları içerisinde daha önemli bir yer tutacağı, öğrenme performansını önemli düzeyde etkileyen öz düzenleme davranışlarının geliştirilmesinin eğitim sistemi içerisinde önemli hedeflerden biri haline geleceği belirtilmektedir (Ader, 2014).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) problem çözme etkinliklerini içeren üç süreç olarak açıklamaktadır. Bu süreçler; görev analizi yapma ve hedef belirleme, problem çözümü için uygun stratejiyi belirleme, bilişsel stratejileri kontrol etme ve kendini gözleme şeklinde sıralanabilir (PISA, 2012). Her bir döneminde; fen, matematik ve okuma beceri alanlarından biri temel alınan ve üç yılda bir tekrar eden çalışma, 2012 yılında matematik alanında yapılmıştır. 2012 yılı sonuçlarını incelendiğinde Türkiye ortalamalarının tüm alanlarda OECD ortalamalarının altında kaldığı saptanmıştır (MEB, 2013).

Eğitimin önemli hedeflerinden biri kendilerini eğitebilen bireyler yetiştirmek, öğrencilerin hedefler belirleyerek, ilerlemelerini değerlendirerek ve hedeflerine ulaşmak için gerekli değişiklikler yaparak kendi hayatlarını yönetmeyi ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını öğrenmeleridir. Bu hedefler doğrultusunda hazırlanacak ve uygulanacak olan akademik öz düzenleme becerilerini geliştirmeye

yönelik programlar birey bağlamında bağımsız, farkındalık düzeyi yüksek, akademik süreçlerde başarılı, hedeflerine ulaşım noktasında kendini değerlendirebilen ve yenileyebilen bireyler yetişmesine, toplumsal bağlamda ise özerk ve var olan topluluğun niteliğini arttıracak bir toplum yapısı oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Türkiye’de eğitsel rehberlik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu alanda sınırlı çalışma yapıldığı belirlenmiş (Önemli ve Yöndem, 2010) ; ancak akademik öz düzenleme becerileri konusunda hazırlanan ortaokul düzeyinde bir sınıf rehberliği programına rastlanmamıştır. Akademik öz düzenleme konusunda ağırlıklı olarak bir ders veya bağlam dahilinde geliştirilen (Israel, 2007; Türkmen, 2004; Üredi, 2005) sınırlı sayıda ölçekle karşılaşılmıştır. Dolayısıyla PDR alanında öz düzenleme beceri eğitimlerinin hazırlanması ve hazırlanan programların etkililiğinin değerlendirilerek yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla akademik öz düzenlemeye dayalı sınıf rehberliği programı hazırlanarak uygulanmış, ayrıca ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel düzeyleri göz önünde bulundurularak “Akademik Öz Düzenleme Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin, öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin, alan uzmanlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sınıf rehberliği programları ile tüm öğrencilere ulaşılabilen değerlendirildiğinde sınıf ve okul genelinde tüm öğrencilerin hazırlanan programdan katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları neticesinde, politika yapıcılara yönelik olarak, kaldırılan sınıf rehberlik saatlerinin önemi ve tekrar programa dahil edilmesi konusunda ilgili verilerin sağlanacağı düşünülmektedir.

Bardakçı (2011) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programına (KGRP) ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada, okullarda yapılan etkinliklerin öğrencilere ağırlıklı olarak kişisel-sosyal alanda katkı sağladığını belirtmiştir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların eğitsel rehberlik alanında öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik yaptıkları çalışmaların yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın, Türkiye’de yapılacak psikolojik danışma ve rehberlik alanında ortaokul düzeyinde akademik öz düzenleme becerileri konusunda ilk deneysel araştırma olması açısından önemli ve dikkate değer olacağı, yapılacak yeni çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve kaynak olacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler araştırmada kullanılan ölçek ve program değerlendirme formu maddelerine içten ve doğru cevaplar vermişlerdir.
2. Şube rehber öğretmenin ve ebeveynlerin, öğrencilerin akademik öz düzenleme süreçlerine ilişkin değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde öğrenciler hakkında gözleme sahip oldukları ve soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
3. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ders notlarını objektif olarak verdikleri varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınan akademik başarı öğrencilerin öğrenim gördükleri derslerinin puan ortalamaları ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları deney grubuna uygulanan sınıf rehberliği programının kapsamına alınan konular ile sınırlıdır.
3. Öz düzenlemeye ilişkin veriler Akademik Öz Düzenleme Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Akademik Başarı:** Tüm derslerin dönem ağırlıklı puan ortalamasıdır (MEB, 2014). Bu araştırmada akademik başarı, öğrencilerin öğrenim gördükleri tüm derslerden (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din K. ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik, Teknoloji Tasarım ve Seçmeli Dersler) aldıkları puanların ortalamasıdır.

**Öz Düzenleme:** Öz düzenleme bireyin kendi öğrenme süreçlerine motivasyonel, üstbilişsel ve davranışsal olarak etkin katılımı ve bireyin kendi belirlediği kişisel hedeflerin kazanımı için planlanan ve uygulanan düşünceleri, duyguları ve hareketleri ifade etmektedir (Zimmerman, 1986, 2000). Bu araştırmada öz düzenlemeyi Akademik Öz Düzenleme Ölçeğinden alınan puanlar temsil etmektedir.

**Sınıf Rehberliği Etkinlikleri:** Belirli bir plan ve program dahilinde öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamayı, çeşitli yeterlilikler kazandırmayı ve önleyici hizmet sunmayı amaçlayan etkinliklerdir (Nazlı, 2014).

**Atölye Eğitimi:** Sınıf rehberliği etkinliklerinde ele alınan konuların öğrencilerin kavramaları ve pekiştirmeleri amacıyla uygulamaya dayalı etkinliklerdir.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve başlığında öz düzenleme kavramı, modeller, kavramsal boyut, kullanılan stratejiler ve öğrencilerin özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiş, ilgili araştırmalar bölümünde ise araştırma konusu ile ilişkili olduğu değerlendirilen yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Öz Düzenleme Kavramı

Öz düzenleme kavramına ilişkin olarak açık ve basit bir tanım bulunmamaktadır (Boekarts vd., 2000). Farklı teorik bakış açılarını temel alan farklı modeller, öz düzenleme- sıklıkla öz düzenlemeye dayalı öğrenme olarak da belirtilen- kavramını tanımlamışlardır (Pintrich, 1999). Zeidner, Boekaerts ve Pintrich (2000), öz düzenleme ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmeye ilişkin genel bir tanımlama yaparak kişinin kendi sağlığını düzenleyebilmesi ve stresini yönetebilmesi ve dolayısıyla strateji kullanımı, öz gözlem ve otomatikleşme gibi daha düşük düzeyli etkinlikleri de içine alan konuları kapsayan bir üst yapı olarak tanımlamaktadır. Winne ve Perry (2000), öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi üst biliş, içsel motivasyon ve stratejik eylemleri barındıran, öğrenmenin akademik açıdan etkili ve bağımsız bir formu olarak tanımlamaktadırlar.

Weinstein, Acee ve Jung (2011) öz düzenlemeyi, öğrenme stratejilerini ve diğer düşünme becerilerinin nasıl kullanılabileceğini bilme sürecini beceri olarak tanımladığı, stratejik öğrenmeye ilişkin olarak motivasyon ve duyuşsal değişkenleri istek olarak tanımladığı iki değişken arasında bir nevi yapılandırıcı işlevi gören, öğrencinin stratejik öğrenmelerini yönetmesine yardım eden bir kavram olarak ele almaktadır. Boekarts (1999)'a göre ise öz düzenleme, bir öğrenme ortamından bir başkasına ve bu bilgilerin edinildiği öğrenme ortamlarından diğer alanlara ve iş ortamlarına aktarılacak bilgi, beceri ve yaklaşımları geliştirebilmek anlamına geleceğini ifade etmektedir.

Sosyal bilişsel perspektife göre öz düzenlemenin kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerinin üçlü etkileşimi şeklinde tanımı öne çıkmaktadır. (Bandura, 1986). Davranışsal öz düzenleme bireyin öğrenme yöntemi gibi performans süreçlerini öz

gözlemleme ve değiştirmeyi içerirken, çevresel öz düzenleme çevresel durumları veya sonuçları gözlemlemek ya da değiştirmeyi ifade eder. Kişisel z düzenleme hatırlama veya rahatlama için hayal etme gibi bilişsel veya duyuşsal durumları gözlemleme veya değiştirmeyi içerir (Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000, 2002) genel olarak öz düzenlemeyi st bilişsel süreçlerin, öğrenme stratejilerinin kullanımının, kişisel irade ve öz motivasyonun bütünleştirdiği çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak düşünülebileceğini ve öz düzenleme sürecinin döngüsel bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir.

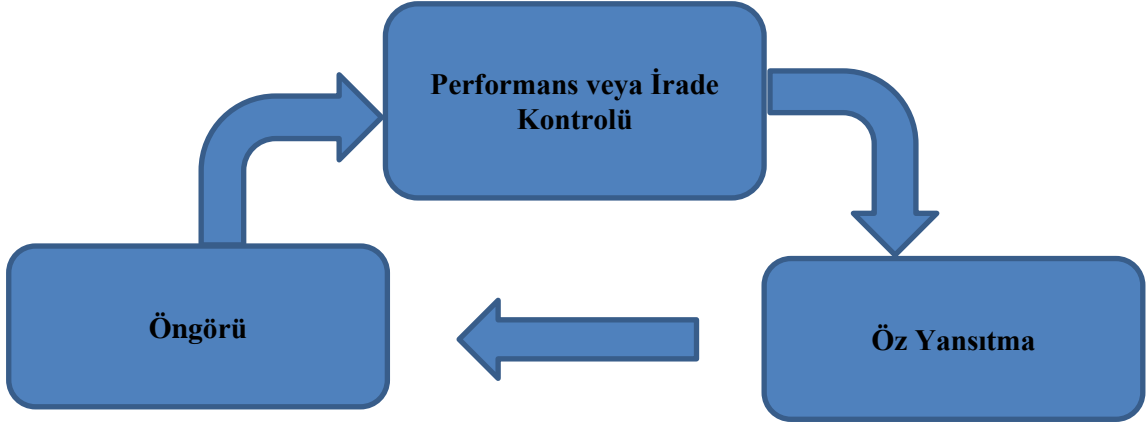
Puustinen ve Pulkkinen (2001) z düzenlemeye dayalı öğrenme modellerini inceledikleri çalışmalarında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin tanımı konusunda hedef odaklı ve st bilişsel ağırlıklı iki tanımın ne çıktığını belirtmektedirler. Hedef odaklı tanımda öz düzenlemeye dayalı öğrenme, hedef odaklı bir süreç olarak belirtilmekle birlikte, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin yapıcı ve kendinden türeyen doğasını vurgular ve izleme, düzenleme ve kişinin kendi öğrenimini kontrol etmesi süreçlerinin bilişsel olduğu kadar motivasyonel, duygusal ve sosyal faktörler olduğu konuları vurgulanmaktadır. st bilişsel ağırlıklı tanımda ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, görevler karşısında bilişsel taktik ve stratejileri kullanmayı amaçlayan ve st bilişsel olarak yönetilen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

## **2.2. z Düzenlemeye Dayalı ğrenme Modelleri**

z düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerini açıklayan çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu bölümde Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel z Düzenleme Modeli, Pintrich'in z Düzenlemeye Dayalı ğrenme Modeli, Boekaerts'ın Uyarlanabilir ğrenme Modeli, Borkowski'nin Süreç Odaklı stbiliş Modeli ve Winne'nin Dört Aşamalı z Düzenlemeye Dayalı ğrenme Modeli hakkında bilgi verilerek daha sonra belirtilen modeller arasındaki benzer ve farklı yönler ele alınmıştır.

### **2.2.1. Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel z Düzenleme Modeli**

Zimmerman (2000)'ın geliştirdiği model Bandura'nın geliştirmiş olduğu sosyal bilişsel kuramı temel almaktadır. Bu modelde öz düzenleme süreçleri ve buna eşlik eden inançlar  döngüsel aşamaya ayrılmaktadır. Bu süreçler öngörü (n düşünce), performans veya irade kontrolü ve öz yansıtma süreçleridir.



Şekil 1. Öz Düzenlemenin Döngüsel Aşamaları. (Schunk ve Zimmerman, 1998).

Öngörü aşaması davranışı gerçekleştirme öncesini, performans veya irade kontrolü aşaması davranış sürecinde, öz yansıtma aşaması ise davranış sonrasında vurgulayan süreçlerdir.

**2.2.1.1. Öngörü Aşaması.** Zimmerman (2000)'ın modelinde birinci aşama öngörü aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşama görev analizi ve öz motivasyonel inançlar olarak iki alt sürece ayrılmaktadır.

Görev analizinin bir anahtar boyutu hedef belirlemeyi içerir. Hedef belirleme, öğrenme veya performansın sonuçlarının nasıl olacağı üzerine karar vermeyi kapsar (Zimmerman, 2000). Bir diğer görev analizi biçimi stratejik planlamadır. Bir becerinin optimal düzeyde kazanılması ya da uygulanması için, öğrenenlerin göreve ve ortama uygun yöntemlere ihtiyaçları vardır. Öz düzenleme stratejileri beceriyi edinme veya göstermeye dayalı amaca yönelik, kişisel süreç ve hareketlerdir. Doğru seçilmiş stratejiler bilişsel düzeyde yardımcı olarak, etkiyi kontrol ederek ve motor hareketi yönlendirerek performansı genişletirler. Stratejilerin planlanması ve seçimi kişisel, davranışsal ve çevresel bileşenlerdeki dalgalanmalar nedeniyle döngüsel değişiklikler gerektirir. Öz düzenleme stratejilerinin tüm bireylerde etkili olması veya belirli stratejilerin bireyin tüm görev ve performans süreçlerinde etkili olacağı yaklaşımı gerçekçi değildir (Zimmerman, 2000).

Hedef belirleme ve stratejik planlamanın altında yatan öngörü sürecinde pek çok anahtar öz motivasyonel inanç yer almaktadır. Bunlar öz yeterlik, sonuç beklentisi, içsel ilgi, değer verme ve hedef yönelimidir. Öz yeterlik etkili öğrenme veya performansı gerçekleştirecek inançlara sahip olmayı ifade ederken, sonuç beklentileri performansın



sonuçları hakkındaki inançları ifade eder. Örneğin, öz yeterlik bireyin bir dersten A alabileceği inancını ifade ederken, sonuç beklentileri bu derecenin mezuniyet sonrasında istenen işi elde etme gibi doğuracağı sonuçları ifade eder. Sonuç beklentileri önemli ölçüde öz yeterlik algısından etkilenmektedir. Bireyin öz düzenleme çabalarını gerçekleştirme ve sürdürme isteği özellikle öz düzenleme yeterliğine dayanmaktadır ki bu da özel fonksiyon alanlarını planlama ve yönetme becerisine olan inançları ifade eder. Öz düzenleme yeterliği inançları akademik öğrenme stratejileri, akademik zaman yönetimi, karşıt akran baskılarına direnç, kendini gözleme, öz değerlendirme ve hedef belirleme gibi düzenleyici süreçlerin kullanımını etkiler (Zimmerman, 2000). Hedef yönelimi bireylerin içsel motivasyonlarını sürdürmeyi ve sonuçlara odaklanma sürecini belirtmektedir (Zimmerman, 2000). Başkalarına üstünlük sağlamak, iyi not almak, takdir edilmek ve şov amaçlı hedef yönelimleri performans hedef yönelimi; öğrenme amaçlı olanlar ise öğrenme hedef yönelimi olarak adlandırılmaktadır (Sakız ve Özdemir, 2014). İçsel ilgi kişinin bir görevde sadece öğrenmek ve görevi tam olarak yerine getirme amaçlı katılım göstermesidir (Bembenutty ve Zimmerman, 2003). Yapılacak etkinliğe yönelik içsel ilgi geliştiren, çalışmayı önemli ve yararlı bulan öğrenciler çalışmaya bilişsel olarak daha üst düzeyde katılırlar ve başarı düzeyleri daha yüksektir (Uygun, 2012)

Tablo 1

*Öz Düzenlemenin Aşamalı Yapısı ve Alt Süreçleri*

| <b>Öz Düzenlemenin Döngüsel Aşamaları</b>  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Öngörü</b>  | <b>Performans/İrade Kontrolü</b>   | <b>Öz Yansıtma</b>   |
| Görev Analizi<br>Hedef Belirleme<br>Stratejik Planlama   | Öz Kontrol<br>Öz Öğretim<br>Hayal etme<br>Dikkati Odaklama<br>Görev Stratejileri | Öz Yargı<br>Öz Değerlendirme<br>Nedensel Yükleme                 |
| Öz Motivasyonel İnançlar<br>Öz Yeterlik<br>Sonuç Beklentileri<br>İçsel ilgi-değer<br>Hedef Yönelim | Öz Gözlem<br>Öz kayıt<br>Öz deneme   | Öz Tepki<br>Öz Doyum<br>Uyum Sağlayıcı -<br>Savunmacı Çıkarımlar |

(Zimmerman, 2000).

**2.2.1.2. Performans veya İrade Kontrolü Aşaması.** Zimmerman (2000)'ın modelinde ikinci aşama performans veya irade kontrolü aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşama öz kontrol ve öz gözlem olarak iki alt sürece ayrılmaktadır.

Öz öğretim; hayal etmek, dikkati odaklama, görev stratejileri gibi öz kontrol süreçleri öğrencilerin ve performans sergileyicilerin göreve odaklanmalarını ve çabalarını optimal düzeye ulaştırmalarını sağlar (Zimmerman, 2000). Öz kontrol aşamasında; birey belirlediği bir faaliyetin nasıl yapılması gerektiğine karar verir, zihninde bu süreci canlandırır, göreve odaklanır ve görevi gerçekleştirebilmek için hangi stratejileri kullanması gerektiğine karar verir. Bu aşamalar, öğrenenin performansını en üst seviyeye yükseltmesine destek sağlar (Sakız ve Özdemir, 2014).

Öz öğretim gizli ya da örtük olarak bir bireyin matematik problemi çözmek veya formül ezberlemek gibi görevleri yerine getirirken, nasıl yerine getirdiğini açıklamayı kapsar. Hayal etme ya da zihinsel şekiller oluşturma ise performansa yönelik olarak izlenecek olan yolun zihinsel olarak canlandırılmasıdır. Öz kontrolün üçüncü bir şekli de dikkatin odaklanmasıdır ve bireyin konsantrasyonunu geliştirmek için örtük, içsel süreçlerin veya dış olayların uygunluğunu denetlemeyi ifade eder. Kuhl ve arkadaşları (1985) dikkat dağıtıcı hususları görmezden gelme ve geçmiş hatalar üzerinde durmayı engellemek gibi kontrolün iradeye dayalı kullanımları üzerinde çalışmış ve bunları oldukça etkili bulmuşlardır. (Akt, Zimmerman, 2000). Görev stratejileri bir görevi önemli bölümlerine indirgeyerek ve bölümleri anlamlı bir şekilde yeniden düzenleyerek öğrenmeye ve performansa etki eder. Örneğin, öğrencilerin bir tarih dersi dinlediklerinde, sınırlı sayıda önemli nokta belirlemeleri ve kısa cümlelerle bu önemli noktaları kronolojik sıraya koymaları görev stratejisi olarak belirtilebilir (Zimmerman, 2000).

Öz gözlem süreci öz kayıt ve öz deneme olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu süreç kişinin kendi performansının belirli yönlerini, çevreleyen şartları ve ortaya çıkardığı etkileri izlemesini içermektedir (Zimmerman, 2000).

Zimmerman (2000)'a göre öz gözlemin etkililiğini etkileyen pek çok özellik vardır. Kişinin kendi kendine geribildirimünün gecikmesi kişinin düzeltici hamleyi zamanında yapmasını, tıpkı bir koşucunun koşma zamanını koşu esnasında değil tamamlandıktan sonra ölçmesi gibi engeller. Yüksek nitelikli kendini gözlem için ikinci bir özellik de performans geribildiriminin bilgilendiriciliğidir. Standart ya da yapılandırılmış bir ortamda bir beceriyi geliştirmek sonuçların bilgilendiriciliğini etkiler. Üçüncü bir özellik öz gözlemin doğruluğudur. Hareketlerini yanlış gözlemleyen ya da algılayan

bireyler doğru şekilde düzeltme yapamazlar. Son özellik ise kişinin olumsuz yanlarını gözlemlemesi kişinin bu etkinlikleri kendi kendine düzenlemesi için gereken motivasyonunu kırabilir.

Kişi öz kayıt sürecinde bilgiyi yakalayabilir, anlamlı olacak şekilde yapılandırabilir, doğruluğunu koruyabilir ve ilerleme için kayıt teşkil edecek uzun süreli bir veri tabanı oluşturabilir. Örneğin, semptomlarının kaydını tutan astım hastaları alerji ataklarını ve önleyici ilaçların etkisini fark edebilirler. Öz gözlem, öz deneme döngülerine yol açabilir. Bireyin kendi gözlemi teşhis için yeterli bilgiyi sağlayamadığında, bireyler söz konusu işlevlerinin değişik yanlarını sistematik olarak çeşitlendirerek kişisel deneyimleme yoluyla bunu sağlayabilirler. Bu yolla sistematik olarak yapılan gözlem bireyin kendisini daha iyi anlamasına ve daha etkili performans ya da irade kontrolü yapmasına olanak sağlar (Zimmerman, 2000). Örneğin bir öğrenci matematik dersine ilişkin test çözerken aniden test çözme isteğini kaybediyorsa, bunun nedenlerini anlamak için farklı koşulları-stres düzeyi mi yükseliyor, dikkat dağıtıcı unsurlar mı bulunmakta- test edebilir (Sakız ve Özdemir, 2014).

**2.2.1.3. Öz Yansıtma Aşaması.** Zimmerman (2000)'ın modelinde üçüncü aşama öz yansıtma aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşama öz yargı ve öz tepki olarak iki alt sürece ayrılmaktadır.

Öz yargılama bireyin performansını kendi kendine değerlendirmesi ve sonuçlara nedensel anlamlılıklar yüklemesidir. Öz değerlendirme kendini gözleme yoluyla elde edilen bilgilerin, bir kısa mesafe koşucusunun antrenman performansını daha önce elde ettiği en iyi sonuçla karşılaştırmasında olduğu gibi bir standart ya da hedefle kıyaslanmasıdır (Zimmerman, 2000). Buna göre bireylerin kendilerini değerlendirmek için kullandıkları dört temel ölçüt vardır. Bunlar tam öğrenme, geçmiş performanslar, normatif(sosyal karşılaştırmalar) ve iş birliğine dayalı süreçlerdir.

Öz değerlendirme yargıları, düşük performansın bireyin sınırlı becerileri ya da yetersiz çabasından mı kaynaklandığı gibi sonuca dair yapılan nedensel yüklemelerle ilgilidir. Nedensel yüklemelere dayalı yargılar kendini yansıtma için büyük önem taşır çünkü hataların sabit bir yeteneğe atfedilmesi öğrencilerin olumsuz tepki vererek ilerleme isteklerinin kırılmasına neden olur. Hataların, öğrenme stratejilerine atfedilmelerinin performans süresince motivasyonun sürdürülmesinde büyük etkisi

olduğuna ve bunun nedeninin de stratejiye yapılan atıfların tüm olası stratejiler test edilinceye kadar öz yeterlik algısını ayakta tutması olduğu belirtilmektedir (Zimmerman, Kitsantas, 1996, 1997).

z doyum bireyin performansı ile ilgili doyum sağlayıp sağlamadığı algısını içerir. Bu önemlidir unk bireyler doyum sağlayıcı ve olumlu sonuçlar verici hareketleri gerçekleştirmeyi tercih ederler, doyumsuzluk ya da kaygı gibi olumsuz etkiler üretecek davranışlardan kaçınırlar. z doyum hedefe ulaşma gibi şartlara bağlı olduğunda, bireyler davranışlarına yön verirler ve çabalarını sürdürebilmek için kendi kendilerine çıkarımlar yaparlar. Bireyin z doyum düzeyi ayrıca görevin asıl değerine veya önemine bağlıdır. Örneğin, işlerine çok değer veren bireyler aleyhte performans dereceleri elde ederlerse ciddi düzeyde doyumsuzluk ve kaygı yaşarlar. Ancak pozisyonlarını geçici bir durum ya da ciddiye alınmayacak bir iş olarak algılayan bireyler olumsuz derecelendirmelerle karşılaştıklarında fazla strese girmezler. z düzenleme becerileri yüksek olan bireyler iyi yaptıkları bir işle ilgili olarak kendilerine saygı duymayı ve doyum sağlamayı maddi ödüllerden daha çok önemserler (Zimmerman, 2000).

Uyum sağlayıcı ya da savunmaya yönelik çıkarımlar bireyin öğrenme ya da performans göstermek için gösterdiği çabaya yönelik öz düzenleme algısını nasıl değerıştirmesi gerektiği ile ilgili vardığı sonuçlardır. Uyum sağlayıcı çıkarımlar önemlidir unk bireyleri, hedefleri değerıştirmek veya daha etkili bir strateji seçmek gibi yeni ve yüksek potansiyeli olan performanslara yönlendirirler. Aksine savunmacı çıkarımlar kişiye gelecekteki doyumsuzluk ya da olumsuzluklardan korurken aynı zamanda başarılı uygulamalardan da uzaklaştırır. Bu savunmacı çıkarımlar çaresizlik, ağırdan alma, görevi görmezden gelme, bilişsel kayıtsızlıktır. Pintrich (2000), bu tür savunmacı tepkilere kendini zora sokan stratejiler olarak atıfta bulunur unk beklenen koruyucu yönlerine rağmen bireyin kişiisel gelişimini sınırlandırır.

### **2.2.2. Pintrich'in z Düzenlemeye Dayalı ğrenme Modeli**

Pintrich (2000) ncelikle okul veya sınıf ortamlarında gerçekleşen akademik öğrenme süreçleri olmak üzere, öğrenme sorunlarına uygulanması ile ilişkili olduğunu belirttiği, motivasyonel süreçleri de kapsayan öz düzenlemeye dayalı bir model geliştirmiştir. İlgili model öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin öngörü, planlama, harekete geçirme, izleme, kontrol ve tepki verme ve yansıtma aşamalarından oluştuğunu, her bir aşamanın bilişsel, motivasyonel-duyuşsal, davranış ve bağlamsal

alanlarının belirtilmesi şeklindedir. İlgili modeldeki düzenleme alan ve aşamaları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Aşama ve Alanları*

| Düzenleme Alanları                   |   |   |  |   |
|--------------------------------------|---|---|--|---|
| Aşamalar                             | Biliş   | Motivasyon  | Davranış   | Bağlam  |
| 1.Öngörü, planlama, harekete geçirme | Hedef koyma<br>Önceki bilginin harekete geçirilmesi<br>Üst bilişsel bilginin harekete geçirilmesi | Hedef yönelimi<br>Yeterlik yargıları<br>Görevin zorluğuna ilişkin algılar<br>Görev verilen değer hareketi geçirilmesi<br>İlginin harekete geçirilmesi | Zaman ve çabanın planlanması<br>Davranışlarını gözlemlemek için planlama                     | Görev ve bağlama ilişkin algılar  |
| 2.İzleme                             | Üst bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi   | Motivasyon ve duyguların farkına varma ve izleme  | Farkındalık, çabanın, zaman kullanımının, yardım aramanın izlenmesi<br>Davranışın gözlenmesi | Değişen görev ve bağlam koşullarının izlenmesi                              |
| 3.Kontrol                            | Öğrenme ve düşünme amaçlı bilişsel stratejinin seçimi ve uyarlanması                              | Motivasyon ve duyguların yönetimi için stratejilerin seçimi   | Çabayı azaltmak, arttırmak<br>Üstelemek, vaz geçmek<br>Yardım arama                          | Görevi değiştirme veya yeniden inceleme<br>Bağlamı değiştirme veya terketme |
| 4.Tepki verme ve yansıtma            | Bilişsel yargılar<br>Yüklemeler   | Duyuşsal tepkiler<br>Yüklemeler   | Davranışın seçimi  | Görevin ve bağlamın değerlendirilmesi                                       |

(Pintrich, 2000)

Tablo 2’de öz düzenlemenin farklı aşamaları ve alanlarının sınıflandırılması için bir çerçeve sunulmaktadır. Birinci aşama görevle ilişkili öz ve bağlam bilgisi ile algıların harekete geçirilmesinin yanı sıra planlama ve hedef koymayı da kapsamaktadır. İkinci

aşama ise öz, görev ve bağlamın farklı unsurlarının üst bilişsel farkındalığını temsil eden çeşitli izleme süreçleriyle ilişkilidir. Üçüncü aşama ise öz, görev ve bağlamın farklı unsurlarını kontrol etme ve düzenleme çabaları yer almaktadır. Son olarak dördüncü aşamada ise öz, görev ve bağlam üzerine çeşitli tepki ve yansıtma biçimlerini belirtmektedir. Pintrich (2000), bütün akademik öğrenmelerin bu aşamaları izlemeyebileceğini, öğrencilerin akademik materyalleri- modelde önerildiği gibi- açık bir tutum içerisinde öğrenmelerini düzenleme olmaksızın daha örtük, gizil veya istemsiz yollarla öğrenebilecekleri pek çok durumun söz konusu olabileceğini, belirtilen dört aşamanın bireylerin bir görevi yerine getirirken içinden geçecekleri zaman sıralı bir dizilimi temsil ettiğini, fakat bu aşamaların doğrusal veya hiyerarşik olarak yapılandırılmalarına ilişkin güçlü bir varsayımın bulunmadığını belirtmektedir.

Öz düzenlemenin alanlarına ilişkin olarak biliş alanı, bireylerin öğrenmek ve bir görevi yapmak için kullanabilecekleri farklı bilişsel stratejilerle, bireylerin kendi bilişlerini kontrol edip düzenlemek için kullanabilecekleri üst biliş stratejilerini kapsamaktadır. Ayrıca bu kısımda hem içerik hem de stratejik bilgiye de yer verilmektedir. Motivasyon ve duyuş alanında bireylerin kendileri hakkında sahip oldukları belirtilen göreve ilişkin öz yeterlik inançları ve değerler gibi çeşitli motivasyonel inançlar yer almaktadır. Buna ek olarak göreve duyulan ilgi, görevi beğenmek, kişinin kendine veya göreve verilen olumlu olumsuz duyuşsal tepkiler, bireylerin motivasyon ve duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için kullanabilecekleri her türlü strateji de bu alanda yer almaktadır. Davranış alanı kararlılık, yardım arama ve seçim davranışının yanı sıra göreve ilişkin genel çabasını da yansıtmaktadır. Bağlam alanı, öğrenmenin gerçekleştiği yer olan kültürel bağlam, görev ortamı veya sınıf ortamının genel unsurlarını temsil etmektedir.

### **2.2.3. Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli**

Boekaerts, öz düzenlemeye dayalı öğrenmeye ilişkin olarak iki model geliştirmiştir. İlk modelde öz düzenlemenin altı değişkene ayrıldığı, bu değişkenlerin alana özgü bilgi ve beceri, bilişsel stratejiler, bilişsel öz düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar, motivasyon stratejileri ve motivasyonel öz düzenleme stratejileri olarak adlandırılan modeldir(Boekaerts, 1997). Boekaerts (2014)'e göre bu model öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin alana özgü değişkenlerine ilişkin daha fazla anlayış kazanmak, öğretmenlerin eğitimi, yapılacak olan araştırmalar için yeni ölçme araçlarının

oluşturulması ve müdahale programlarının tasarımı için kullanılan bilişsel ve duyuşsal/motivasyonel öz düzenlemenin temel alındığı bir modeldir (Akt; Panadero, 2017).

İkinci geliştirilen model ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin dinamik yönlerini ele alan Uyarlanabilir Öğrenme Modelidir. Bu modelde motivasyon, duygular, üst biliş, öğrenme ve benlik gibi farklı psikolojik kavramların yer aldığı teorik bir çerçeve sunulmaktadır. Belirtilen model öğrenme durumu ve başa çıkma veya iyilik hali durumu olarak adlandırılabilir birbiriyle paralel iki süreç durumu şeklinde tanımlanmıştır (Panadero, 2017). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinin üniter olmayan karakterine dikkat çekilmiş ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin farklı (üstbilişsel, motivasyonel ve duygusal) denetim sistemlerinin kendi içinde etkileşimini gerektirdiği kabul edilmiştir. Yeni modeldeki bir başka önemli nokta ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gerçekleşmesi için ideal ve ideal olmayan koşulların ayrımının yapılmış olmasıdır. İdeal koşullar, öğrenme imkânının ve hissedilen öğrenme ihtiyacının bir araya geldiği durumlardır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000).

#### **2.2.4. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üstbiliş Modeli**

Borkowski, Chan ve Muthukrisna (2000), başarılı bir strateji kullanıcısı ve bilgi işleyicisinin özelliklerini tanımlamıştır. Bu tanıma göre bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal bileşenlerin başarılı şekilde bir araya getirilmesi, iyi bilgi işlemenin temelini oluşturmaktadır. Bu özellikleri süreç odaklı bir üstbiliş modeline entegre etmişlerdir. Bu model yürütme işlevi olarak değinilen, öz düzenlemenin, daha alt düzey bilişsel becerilerden kaynaklandığını ve daha sonrasında olumlu motivasyonel süreçlerle bağlantılı hale geldiğini öne sürmektedir.

Öz düzenleme süreci çocuklara öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilmesiyle başlar. Çocuklar zaman içinde o stratejinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olurlar ve başka öğrenme stratejileri de öğrenirler. Bu stratejileri çeşitli ortamlarda kullanmak, çocukların söz konusu strateji hakkında bildiklerini artırma ve zenginleşmesine katkıda bulunur. Öz düzenleme de çocukların uygun stratejileri seçebilir hale gelmesi ve kendi performanslarını değerlendirmeye başlamasıyla ortaya çıkar. Stratejik ve öz düzenlemeli işlevler ya da yürütme işlevleri yerleştikçe, çocuklar da stratejik hareket etmenin faydalarını fark etmeye başlarlar. Öz yeterlik algıları ve yükleme inançları gelişir ve bu yolla strateji kullanımı ile kişisel ve motivasyonel durumlar arasında bir

bağlantı kurarlar. Bu aşamada önemli bilişsel davranışlar, başarı ve ilişkili sebepler hakkında geribildirim sağlayabilir. Bu geribildirim kişisel motivasyonel durumların şekillendirilmesinde önemli bir rol oynadığına ve bunun da gelecekteki strateji seçimlerinde yürütme sürecine katkıda bulunacağı varsayılır. Önceden öğrenilmiş olan becerilerin ve bilginin bu unsurlara dayandığını, öz düzenleme ya da yürütme işlevinin bilişsel sistemi harekete geçirdiğini ve stratejik davranışın ortaya çıkmasını sağladığını, motivasyonel etkenlerin ve özelliklerin ise yeni ve zor durumlar karşısında öz düzenlemeyi tetiklediğini iddia etmektedir. Buna ek olarak akranlarla sosyal iş birliği kadar ebeveynler, öğretmenler ve bunların yarattığı öğrenme ortamları gibi ortamsal etkenlerin de esnek ve uyarlanabilir bir öğrenmenin sağlanmasında etkin olduğu belirtilmektedir (Borkowski vd., 2000, Puustinen, ve Pulkkinen, 2001). Kişisel ve motivasyonel değişkenlerle öz düzenleme süreçleri arasındaki bağ Borkowski'nin geliştirdiği modelin temel noktasını oluşturmaktadır.

#### **2.2.5. Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli**

Winne (1996) öğrenmenin doğal bir parçası olarak görülen öz düzenlemeli öğrenimi, herhangi bir görev karşısında öğrencilere kendi bilişsel taktikleri ve stratejileri kullanma şekillerini düzenleme imkânı veren üstbilişsel olarak yönetilen bir davranış şekli olarak tanımlamaktadır.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme dört ayrı aşamadan meydana gelmektedir. Modelin ilk aşaması olan görevin tanımlanması, öğrencilerin görevleri ile ilgili olarak ürettikleri algılarla ve tanımlamayla ilgilidir. İkinci aşama hedef oluşturma sürecidir. Bu süreçte öğrenci hedeflerini belirler ve hedeflerine ulaşmak için planlamaya yapar ve stratejiler geliştirir. Üçüncü aşama ise ikinci aşamada planlanan taktik ve stratejilerin uygulamaya konmasıdır. Dördüncü ve son aşama, yani çalışma tekniklerini gelecekteki ihtiyaçları göz önünde bulundurarak üstbilişsel olarak uyarlamak ise öğrencilerin daha önceki aşamalardaki tecrübelerini eleştirel olarak ele alıp üst düzey bilgilerinin ışığında değerlendirdikleri aşamadır (Winne ve Hadvin, 1998).

Model, yinelemeye dayalı bir model olarak tanımlanmakla birlikte (Winne ve Hadvin, 1998) öğrenme süreçlerinin birinci aşamadan ikinciye, üçüncüye ve dördüncüye doğru ilerlediği varsayılsa da bu sıralamanın çok güçlü olmadığı, sonuç olarak farklı süreçlerinde olabileceği kabul edilmektedir (Puustinen, ve Pulkkinen, 2001).



### 2.3. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Pintrich (2000)'e göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinin bazı ortak varsayımları bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrenenlerin, öğrenme sürecinin aktif ve yapıcı katılımcıları olarak görüldüğü, hem dış çevrelerinde var olan bilgilerden hem de kendi bilgilerinden yararlanarak kendi anlamlarını, amaçlarını ve stratejilerini oluşturdukları varsayımdır. Öğrenenler öğretmen, aile veya diğer yetişkinlerden bilgiyi edinen pasif alıcılardan olmaktan çok, öğrenme süreçlerinin içerisinde aktif ve yapıcı anlam oluşturucular olarak yer alırlar. İkinci varsayım ise öğrenenlerin potansiyel olarak kendi biliş, motivasyon ve davranışları ile çevrelerindeki bazı unsurları izleyebildiği, kontrol edebildiği ve düzenleyebildiğidir. Üçüncü varsayım ise öz düzenleme sürecinin devam edip etmeyeceğini, bir tür değişimin gerekli olup olmadığını kıyaslayabilmek ve değerlendirmek için kriter ve standardın bulunmasıdır. Tüm modeller öğrencilerin öğrenme çabalarına yön vermek, hedefler ve alt-hedefler belirlemek için standartlardan faydalanma becerisine sahip oldukları konusunda hemfikirdirler. Dördüncü varsayım ise öz düzenleyici faaliyetlerin kişisel ve bağlamsal özellikler ile gerçek başarı veya performans arasında aracı rolünün olmasıdır. Yani başarı ve öğrenmeyi doğrudan etkileyenin yalnızca bireyin kültürel, demografik, bireysel özellikleri olmadığı gibi, başarıyı şekillendirenin yalnızca sınıfsal veya çevresel bağlamsal özellikleri olmamasıdır. Birey, bağlam ve başarı arasındaki ilişkilere aracılık eden bireyin biliş, motivasyon ve davranışlarının öz düzenlemesidir.

Puustinen ve Pulkkinen (2001) öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerini inceledikleri çalışmalarında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin tanımı konusunda hedef odaklı ve üstbilişsel ağırlıklı iki tanımın öne çıktığını belirtmekle birlikte; Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman, öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi hedef odaklı bir süreç olarak tanımladıklarını, Borkowski ve Winne'nin ise öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi, üst bilişsel olarak yönetilen bir süreç olarak tanımladıklarını vurgulamaktadırlar.

Terminoloji bir modelden diğerine farklılık gösterse de bütün yazarlar öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin bir hazırlık süreci ya da ön süreçten başladığını, gerçek performans ya da yerine getirme ile devam ettiğini ve bir değerlendirme ya da uyarılma süreciyle sona erdiğini belirtmektedir. Tablo 3'te her bir modeldeki bu aşamalara denk düşen bileşenler özetlenmiştir. Bu tablo, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin hazırlık sürecinin görev analizi, planlama ve hedef belirleme faaliyetlerini içerdiğini göstermektedir. Bu süreç kendini tanıma, motivasyonel inançlar ve kişinin kendisiyle,

göreviyle ve durumuyla ilgili (üst)bilişsel bilgiye dayanır ve bireyi yaklaşan duruma hazırlar. Performans aşaması, strateji kullanımı ve okuduğunu anlama ve kaynak kullanımı gibi çevrimiçi öz düzenleme ve izleme faaliyetlerinden oluşur. Son aşama ise çıktılarının değerlendirilmesini de içeren değerlendirme aşamasıdır. Performansa ilişkin geri bildirim, bireylere eylemleriyle ilgili verimlilik geri bildirimini sağlar ve özellikler karşılaştırmalar ve uyarlamalar için bir zemin görevi görür. Bu yüzden bütün yazarlar, değerlendirmelerin daha sonraki hazırlık süreçlerini etkilemesinden dolayı, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin doğası gereği döngüsel olduğunu vurgulamaktadır (Puustinen, ve Pulkkinen, 2001).

Tablo 3

*Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Sürecinin Üç Aşamasının Bir İşlevi Olarak Beş Yazarın Modellerinin Bileşenleri*

| Öz düzenlemeye dayalı öğrenme Süreci |  |   |   |
|--------------------------------------|--|---|---|
| Yazar                                | Hazırlık Aşaması   | Performans Aşaması  | Değerlendirme Aşaması                       |
| Boekaerts                            | Belirleme, yorum, birincil ve ikincil değerlendirme ve hedef belirleme | Hedefe ulaşmak için çaba gösterme                               | Performans geri bildirim                    |
| Borkowski                            | Görev analizi, strateji seçimi   | Strateji kullanımı, stratejinin gözden geçirilmesi ve izlenmesi | Performans geri bildirim                    |
| Pintrich                             | Öngörü, planlama, harekete geçme                                       | İzleme, kontrol   | Tepki verme, yansıtma                       |
| Winne                                | Görev tanımı, hedef belirleme, planlama                                | Taktik ve strateji uygulama                                     | Kendini değerlendirme                       |
| Zimmerman                            | Öngörü (görev analizi, kendi kendini motive etme)/                     | Performans (kendini kontrol ve gözleme)                         | Kendini değerlendirme(öz-yargı ve öz-tepki) |

(Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Bir bütün olarak bakıldığında, yukarıdaki karşılaştırmalar modellerin birbirinden oldukça farklı olduklarını, sadece iki modelin gerçekten birbirine benzediğini ancak kesinlikle aynı olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, teorik geçmişin ayırt edici bir

özellik olduğunu ortaya koymaktadır. Beklendiği üzere ilk olarak, aynı teoriden, sosyal bilişsel teoriden, faydalanan sadece iki yazar (Pintrich ve Zimmerman) vardır ve birbirine en yakın modeli geliştirenler de yine bu ikisidir. Boekaerts'ın modeli açıkça sosyal bilişsel teoriye dayandırılmamışsa da diğer modellere oranla sosyal bilişsel modellerle daha çok ortak noktası vardır. Öte yandan diğer modellerin hemen hepsinden ayrılan Borkowski'nin modeli, bilgi işleme teorisinin tek temsilcisidir. Yine diğerlerinden farklı olan Winne'in modeli ise en heterojen teorik altyapıya sahip model olarak görülmektedir (Puustinen, ve Pulkkinen, 2001).

#### **2.4. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri**

Altun'a göre (2005) öğrenme kuramlarındaki değişim ve gelişmelere paralel olarak “Var olan bilgi nasıl öğretilir?” sorusunun yerini “Öğrenme nasıl öğrenilir?” sorusu almıştır. Nasıl öğreneceğini bilen bir öğrenci karşılaştığı yeni bilgileri kendine uygun yollar belirleyerek nasıl öğreneceğini bilir. Bu bağlamda kilit kavramlardan biri olarak öğrenme stratejileri akla gelmektedir. Öz düzenlemeye dayalı becerilerin gelişiminde öğrenme stratejileri önemli bir yer tutmaktadır. Weinstein, Husman ve Dierking (2000), “iyi strateji kullanan” öğrencilerin stratejiler hakkında ifade edilebilir bilgi, yordam bilgisi ve durumsal bilgi olmak üzere üç farklı bilgiye sahip olmalarını gerektiğini belirtmektedirler. İfade edilebilir bilgi kavramı çeşitli stratejiler hakkında bilgi sahibi olmak olarak belirtilirken, yordam bilgisi stratejilerin nasıl kullanılacağını bilmek olarak ifade edilmektedir. Durumsal bilgi ise stratejilerin ne zaman kullanılıp ne zaman kullanılmayacağını bilmek olarak belirtilmektedir (Weinstein vd., 2000).

Zimmerman ve Pons (1986) öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini, öğrencinin bilgi edinme ve hedef, sorumluluk gibi süreçleri içeren becerilerin kullanıldığı eylemler olarak tanımlamaktadırlar. Zimmerman ve Pons (1986) daha önce yapılan araştırma ve var olan teorilere dayanarak 14 farklı öz düzenleme davranışı belirlemişlerdir. Bunlara ek olarak, “diğer” başlığı altında öz düzenleme içermeyen bir davranış eklenmiştir. Her bir stratejinin tanım ve örnekleri Tablo 4 'te belirtilmektedir.

Tablo 4

## Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri

| Stratejiler                  | Tanımlar   |
|------------------------------|--|
| Öz değerlendirme             | Öğrencinin kendi çalışmasıyla ilgili ve kendi inisiyatifiyle yaptığı değerlendirme ifadeleri, örn. “Doğru yaptığımdan emin olmak için ödevimi kontrol ediyorum.”   |
| Düzenleme ve Değiştirme      | Öğrenimini geliştirmek için öğrencinin kendi inisiyatifiyle açık ya da üstü kapalı şekilde eğitim araç gereçlerini tekrar düzenlemesi, örn. “Yazmaya başlamadan önce taslak hazırlıyorum.”   |
| Hedef belirleme ve planlama  | Öğrencinin eğitim hedeflerini ve alt hedeflerini belirlemesi, sıralama yapması, zamanlamayı belirlemesi ve hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmasıyla ilgili ifadeleri, örn. “Öncelikle, sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlıyorum ve kendime göre çalışma hızımı ayarlıyorum.” |
| Bilgi arama                  | Öğrencinin bir ödev için sosyal olmayan kaynaklardan daha fazla bilgi edinmek için kendi inisiyatifiyle giriştiği çabalara dair ifadeleri, örn. “Ödevimi yazmaya başlamadan önce, konuyla ilgili olabildiğince fazla bilgi edinmek için kütüphaneye gidiyorum.”                              |
| Kayıt tutma ve izleme        | Öğrencinin kendi inisiyatifiyle sonuç ya da vakaların kaydını tutmasına ilişkin ifadeleri, örn. “Derste konuşulanları not ettim.”, “Yanlış yaptığım kelimelerin listesini çıkardım.”   |
| Çevresel biçimlendirme       | Öğrencinin kendi inisiyatifiyle, öğrenimini kolaylaştırmak için fiziksel ortamı seçip kendisine göre düzenlemesine ilişkin ifadeleri, örn. “Kendimi dikkatimi dağıtan herşeyden soyutluyorum.”, “Yaptığım işe konsantre olmak için radyoyu kapattım.”  |
| Kişisel sonuçlar             | Öğrencinin kendi inisiyatifiyle başarı ya da başarısızlıklarını ödül ya da ceza ile karşılamasına ilişkin ifadeleri, örn. “Sınavda başarılı olursam kendimi sinemayla ödüllendireceğim.”   |
| Alıştırma yapma ve ezberleme | Öğrencinin kendi inisiyatifiyle açık ya da üstü kapalı bir şekilde tekrar yapmasına ilişkin ifadeleri, örn. “Matematik sınavına hazırlanırken, bir formülü hatırlayana kadar üst üste yazıyorum.”  |
| Sosyal yardımdan faydalanma  | Öğrencinin kendi inisiyatifiyle, <i>akranlarının</i> (9), <i>öğretmenlerinin</i> (10) ve <i>yetişkinlerin</i> (11) yardımına başvurmasına ilişkin ifadeleri, örn. “Matematik ödevimde bir sorunla karşılaşırsam bir arkadaşımından yardım isterim.”  |
| Kayıtları gözden geçirme     | Öğrencinin daha sonraki dersler veya sınavlara hazırlanmak için kendi inisiyatifiyle <i>sınav</i> (12), <i>ders notları</i> (13) ya da <i>ders kitaplarını</i> (14) tekrar okumasına ilişkin ifadeleri, örn. “Sınavlara hazırlanırken, notlarımı tekrar gözden geçiririm.”                   |
| Diğer                        | Öğretmenler ya da ebeveynler gibi diğer kişilerin söylemesiyle girişilen öğrenci davranışlarına ilişkin ifadeler ya da bütün belirsiz ifadeler, örn. “Öğretmen ne derse onu yaparım.”  |

(Zimmerman ve Pons, 1986)

Pintrich (1999) ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini üç genel kategori şeklinde ele almıştır. Bunlar bilişsel öğrenme stratejileri, üst bilişsel ve öz düzenlemeli stratejiler ve kaynak yönetme stratejileridir.

#### **2.4.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri**

Weinstein ve Mayer'in (1986) çalışmalarının ardından tekrarlama, ayrıntılandırma ve organizasyonel stratejiler sınıf içindeki akademik performans bağlamında önemli bilişsel öğrenme stratejileri olarak belirlenmişlerdir (Pintrich, 1999). Weinstein ve diğerleri (2000), bilişsel öğrenme stratejilerinin hedef yönelimli olması, bilinçli olarak istenmesi ve çabaya dayalı olması olarak üç önemli özelliği taşımaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Tekrarlama stratejileri öğrenilecek maddelerin ezberlenmesi ya da bir metnin sesli okunması şeklinde uygulamalar içerir. Renkli kalemle işaretleme ya da altını çizme gibi pasif ve düşünme içermeyen uygulamalar da ayrıntılandırma stratejisinden daha çok tekrarlama stratejisi olarak görülebilir. Bu tekrarlama stratejilerinin öğrencilerin liste veya metin içindeki önemli bilgileri fark edip seçme, dolayısıyla çalışmakta olan belleklerinde aktif tutma konusunda yardım ettiği düşünülmektedir. Ne var ki bu stratejilerin çok derin bir bilgi işleme süreci yarattığı söylenemez. Ayrıntılandırma stratejileri öğrenilecek materyalin açıklanması, özetlenmesi, analogiler oluşturulması ve (pasif ve doğrusal not alma tekniği yerine öğrencinin notlarındaki fikirleri kendisine göre düzenlemesi ve fikirler arasında bağlantılar kurması anlamına gelen) üretici not alınması, öğrenilecek konunun bir başkasına anlatılması ve soru-cevap yapılması gibi stratejileri kapsar. Ayrıntılandırma stratejileri bilginin anlamlandırılması ve öğrenilen materyale ilişkin verilen bilgi ile var olan bilgi arasında bağlantı kurulması sürecini de kapsamaktadır. Daha derin bilgi işleme stratejilerinden bir diğeri olan organizasyon stratejisi; bir metnin ana fikrini tespit etmeyi, öğrenilecek ders malzemesinin ana hatlarını çıkarmayı, öğrenilecek fikirlerin -önemli noktaları bir harita ya da diyagramla düzenlemek ya da bir metnin açıklayıcı yapısını tespit etmek gibi- belirli teknikler kullanılarak seçilip düzenlenmesi gibi davranışları kapsar (Pintrich, 1999; Weinstein vd., 2000).

## 2.4.2. Üst Bilişsel Öz Düzenleme Stratejileri

Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu düşünme süreçlerini kontrol edebilmesi üst biliş olarak tanımlanabilir (Doğan, 2013).

Üst bilişsel öz düzenleme stratejileri üç stratejiden meydana gelmektedir. Bunlar planlama, izleme ve düzenleme stratejileridir (Zimmerman ve Pons, 1988; Pintrich, 1999).

Öğrencilerin nasıl öğrendiğini konu alan çeşitli araştırmalarda incelenmiş olan planlama aktiviteleri çalışma hedefleri belirlemeyi, bir metnin okunmadan önce gözden geçirilmesini ve metinle ilgili sorular oluşturulmasını ve eldeki sorunun çözümlenmesini yapmayı kapsar. Bu aktiviteler öğrencinin bilişsel strateji kullanma planlarına yardım edip konuya ilişkin daha önceki bilgileri aktive ederek ve öne çıkararak, ders malzemesinin organizasyon ve anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Pintrich, 1999).

Kişinin düşünme ve akademik davranış şeklini izlemek de öz düzenlemeli öğrenimin temel gereklerinden biridir. Öz düzenleme yapılabilmesi için elde izleme sürecine rehberlik edecek karşılaştırmalarda kullanılacak bir amaç, standart ya da ölçüt olmalıdır (Pintrich, 1999). Weinstein ve Mayer (1986) bütün üstbilişsel aktiviteleri, öğrencinin kendi belirlediği bir hedefe bağlı olarak anlayışını kontrol ettiği bir anlama-izleme sürecinin bir parçası olarak görmektedir. Aktivitelerin izlenmesi, bir metin okunur ya da bir ders dinlenirken dikkatin verilip verilmediğine bakma, anlayışı kontrol etmek için soruların kullanıldığı kendi kendini test etme, anlatılan dersin anlaşılıp anlaşılmadığına dikkat etme ya da sınavlarda sınav stratejilerini kullanma gibi aktiviteler içermektedir (Pintrich, 1999).

Düzenleme stratejileri ile izleme stratejileri yakından bağlantılıdır. İzleme süreci, öğrenciler öğrenme ve performanslarını bir hedef ya da ölçüt uyarınca izlerken söz konusu hedef ya da ölçüte göre davranışı geliştirecek düzenleme sürecinin gerekliliğini gösterir. Mesela, öğrenci bir metni okurken anlayışını kontrol etmek için kendi kendisine sorular yönelttiğinde geri dönüp metnin bir bölümünü tekrar ediyorsa bu tekrar, bir düzenleme stratejisidir. Okuma alanındaki bir diğer öz düzenleme stratejisi de daha zor ya da farklı bir metinle karşılaşan öğrencinin bu durumda okuma hızını düşürmesidir. Öğrencinin bir sınava hazırlanırken çok iyi hatırlamadığı herhangi bir ders konusunu tekrar gözden geçirmesi de genel bir öz düzenleme stratejisi yansımasıdır. Bir sınavda, bir soruyu atlayıp daha sonra o soruya geri dönmek de öğrencilerin davranışlarını düzenlemesine bir başka örnek teşkil eder. Bütün bu

stratejilerin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve anlayışlarındaki sorunları gidererek öğrenmelerini geliştirdiklerine inanılmaktadır (Pintrich, 1999).

### **2.4.3. Kaynak Yönetimi Stratejileri**

Öğrenme ve öz düzenleme stratejileri modelinin son bileşeni olan kaynak yönetimi stratejisi, öğrencilerin çevrelerini yönetip kontrol etmeleriyle ilgilidir. Bunun örnekleri, zamanın, çabanın, çevrenin ve öğretmen, ebeveyn ve akranlar gibi diğer insanların yardıma başvurma stratejileri ile kontrol edilip yönetilmesi gibi eylemlerde gözlenebilmektedir. Kaynak yönetimi stratejilerinin, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlama ve çevrelerini ihtiyaç ve amaçlarına uygun hale getirme konularında yardımcı olduğu düşünülmektedir (Pintrich, 1999). Kaynak yönetme stratejileri zamanın ve çalışma yapılacak çevrenin düzenlenmesi, gösterilecek olan çabanın düzenlenmesi, akrandan öğrenme ve yardım arama boyutlarıdır (Pintrich vd., 1991).

**2.4.3.1. Zamanın ve Çevrenin Düzenlenmesi.** Pintrich ve diğerleri (1991), zaman yönetiminin gerçekçi hedeflerin oluşturulması doğrultusunda zamanın etkili kullanılmasına dayalı olarak planlama, düzenleme ve çalışma zamanını yönetme süreçlerini barındırdığını belirtmektedirler. Zaman yönetiminin önemini ele alırken, Smith (1994) zaman kontrolü hakkında “Zamanınızı kontrol ederek hayatınızı kontrol edersiniz.” şeklinde belirtmiştir. Bu cümle zaman yönetiminin neden öz düzenlemenin önemli bir bileşeni olduğunu çok iyi göstermektedir. Zaman yönetimindeki kilit etken öncelikleri belirlemektir Zaman yönetimi becerilerinin gelişmesi daha yüksek akademik başarının öz saygının, daha düşük öğrenilmiş çaresizliğin, daha yüksek yeterlik duygusunun ve içsel kontrolün önemli bağıntılarından biridir (Dembo ve Eaton, 2000).

**2.4.3.2. Çalışma Çevresinin Düzenlenmesi Stratejisi.** Öğrencinin çalışma süreci boyunca kendi öncelikleri ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda, olası dikkat dağıtıcı unsurları ve engelleri en aza indirgeyerek çevresel değişkenleri düzenlemesi, yeniden yapılandırması olarak ifade edilebilir. Zimmerman ve Pons (1986) daha başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara oranla daha fazla çevresel yapılandırma stratejisini kullandıklarını belirtmektedirler.

**2.4.3.3. Çabanın Düzenlenmesi Stratejisi.** Pintrich ve diğerleri (1991) çabanın düzenlenmesi stratejisini, öğrencinin engelleyici ve gereksiz durumlarla karşılaşmaları durumunda çabasını ve dikkatini kontrol etme becerisi olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda çabanın ve dikkatin kontrol edilmesi süreci, kendini izleme becerisini de önemli ölçüde gerekli kılmaktadır (Zumbrunn vd., 2011).

**2.4.3.4. Yardım Arama ve Akrandan Öğrenme stratejisi.** Yardım arama ve akrandan öğrenme stratejisi öğrencinin tek başına mı yoksa başkalarıyla mı çalışması gerektiğini, öğretmen, akran ya da sosyal olmayan kaynaklardan ne zaman yardım alacağını belirlemesi ile ilişkilidir (Dembo ve Eaton, 2000). Yardım arama stratejisi, öğrenen bireyin öğrenme sürecinde karşı karşıya kaldığı zorlukların üstesinden gelmek için içinde var olduğu sosyal çevresini kaynak olarak kullanması şeklinde tanımlanabilir (Koç, 2014). Daha önce, bir öğrencinin yardım istemesi, yetersiz ve bağımlı olduğu ya da yeterince olgun olmadığına göstergesi olarak kabul edilirken, araştırmacılar, öğrenme de özerklik arayışı içinde yardıma başvurmanın önemli bir adaptasyon stratejisi olduğunu belirtmektedirler (Schunk ve Zimmerman, 1998).

Karabenick ve Dembo (2011) yardım arama sürecinin aşamalarını şu şekilde belirtmektedirler:

- Bir problemin var olup olmadığına karar vermek
- Yardıma ihtiyaç olup olmadığına karar vermek
- Yardım istenip istenmemesine ilişkin karar vermek
- Yardımın (hedef) türüne karar vermek
- Kime sorulacağına karar vermek
- Yardım talep etmek
- Yardımı elde etmek
- Alınan yardımı işlemek

## **2.5. Öz Düzenlemenin Kavramsal Boyutları**

Öz düzenlemeyi bütünsel bir kişilik özelliği ya da gelişim aşaması olarak kabul eden ilk değerlendirmeler, son yıllarda yerlerini, bu beceriyi edinilmiş ve bağlaşıklık bir dizi süreç olarak gören çok boyutlu bir algıya bırakmışlardır. Öz düzenleme artık bir öğrencinin sabit özelliklerinden biri olarak değil, konuya özel ve seçime bağlı olarak kullanılan bir süreç olarak görülmektedir (Zimmerman, 1989, 1998).



Öz düzenlemeye dayalı strateji kullanımı öğrencinin tercihini gerekli kılmaktadır. Bu amaçla Zimmerman (1998) akademik öz düzenlemeye ilişkin olarak kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur. Bir öğrencinin akademik çalışmaları esnasında uyguladığı öz düzenleme sürecinin düzey ve kalitesi, motivasyon, yöntem ve zaman gibi çok sayıda psikolojik işleve bağlıdır. Tablo 5’te belirtildiği üzere her bir boyut akademik çalışmayı anlamaya yönelik bilimsel bir soru ve diğer bağımsız öğrenme formlarıyla ilişki halindedir.

Tablo 5

*Akademik Öz düzenlemenin Boyutları*

| Bilimsel Soru | Psikolojik Boyut | Görev Durumu                     | Öz düzenleme Özellikleri           | Öz düzenleme süreçleri                 |
|---------------|------------------|----------------------------------|------------------------------------|--|
| Neden         | Güdü             | Katılım tercihi                  | Kendi kendini motive edebilen      | Hedef-belirleme ve öz-yeterlik         |
| Nasıl         | Yöntem           | Yöntem Tercihi                   | Planlı ve rutinleşmiş              | Görev stratejisi, öz-öğretim, hayaller |
| Ne zaman      | Zaman            | Zaman sınırları                  | Zamanında ve verimli               | Zaman yönetimi                         |
| Ne            | Davranış         | Davranışın sonuçlarının tercihi  | Performansının farkında            | Öz-izleme, öz-değerlendirme,           |
| Nerede        | Fiziksel çevre   | Ortam tercih                     | Çevresinin farkında ve becerikli   | Çevresel yapılandırma                  |
| Kiminle       | Sosyal           | Eş, model ya da öğretmen tercihi | Sosyal olarak duyarlı ve becerikli | Seçici yardım isteme                   |

(Zimmerman, 1998).

“Neden” sorusu, öğrencinin çalışmasını kendi kendisine düzenlemesinin altında yatan motivasyona yöneliktir. Bu boyutu düzenleyebilmek için, öğrenci çalışıp çalışmayacağına ya da ne kadar çalışacağına karar verebilme özgürlüğüne sahip olmalıdır. Kendiliğinden ders çalışan öğrenciler genellikle öğretmenleri ya da velileri tarafından kendi kendini motive edebilen kişiler olarak görülür. İçsel motivasyon denen bu motivasyon özelliğinin akademik başarıyla yakından bağlantılı olduğunu gösteren çok miktarda bulgu söz konusudur (Zimmerman ve Pons, 1988). Öğrencilerin öz motivasyonunun inceleyen araştırmacılar hedef belirleme, öz yeterlik algısı, akademik

değerler ve özellikler gibi çok sayıda önemli inanç ve süreç tespit etmişlerdir. Bir öğrencinin daha da gayretli hale gelmesini sağlamak için öğretmen ve velilerin bu özelliğin altında yatan inanç ve süreçleri anlamaları, varlıklarını değerlendirmeleri ve nasıl öğretilebileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Zimmerman, 1998).

Öz düzenlemenin yöntem boyutu “nasıl” çalışılması gerektiği sorusuna odaklanırken, kendi çalışma yöntemlerini seçme ya da yöntemi kendilerine uyarlama seçeneği sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu boyutu düzenleyen öğrenciler, yazmaya başlamadan önce kâğıt üzerinde bir taslak çıkarmak etkinliğinde örneklendiği gibi, öğrenmeye yaklaşımları son derece planlı öğrenciler olarak algılanmaktadır. Öğrenciler ustalaşıp çalışmalarını rutine girdikçe bu tür yazıları taslağa ihtiyaç duymadan yapabilir hale gelirler (Zimmerman, 1998).

“Ne zaman” şeklinde ifade edilebilecek üçüncü soru ders çalışmanın zamanlaması konusuna karşılık gelir. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, diğerlerine oranla zamanlarını daha etkin kullanırlar. Çoğu öğretmen, öğrencilerine yaş ve sınıf olarak büyüdükçe bu türden öz düzenlemenin gerekli şartlarına uygun olarak zamanlama konusunda daha fazla özgürlük tanımaktadır. Örneğin, ilkokul düzeyinde ders çalışma zamanları genellikle öğretmenler tarafından belirlenip takip edilirken, önlisans düzeyinde öğrenciler bu konuda bağımsız hareket ederler. Çalışma özellikleri bakımından, öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler ödevlerini tamamlama konusunda daha hazır ve tutarlıdır. Öğrencilerin zamanlarını verimli kullanmalarıyla da ilişkili planlama, yönetim ve öz inanç gibi çok sayıda süreç vardır (Zimmerman, 1998).

“Ne” sorusu öğrencinin açık davranış performansına karşılık gelir. Öğrencilerin çalışmalarını düzenlemek için seçim yapma, uyarlama ve aldıkları geri dönüte göre tepkilerini değiştirme seçeneklerine sahip olmaları gerekir. Özelliklerine bağlı olarak öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler akademik etkinliklerinin ve çalışmalarını değişen koşullara göre en iyi şekilde uyarlama becerilerinden ayırt edilebilirler. Mesela, bu öğrenciler sınıf arkadaşlarına oranla metne bağlı ödevlerini ne kadar iyi anladıklarının daha fazla farkındadırlar. Performans uzmanlığını etkileyen bazı çalışma süreçleri öz izleme, öz tepki, öz öğrenim ve irade olarak sıralanabilir (Zimmerman, 1998).

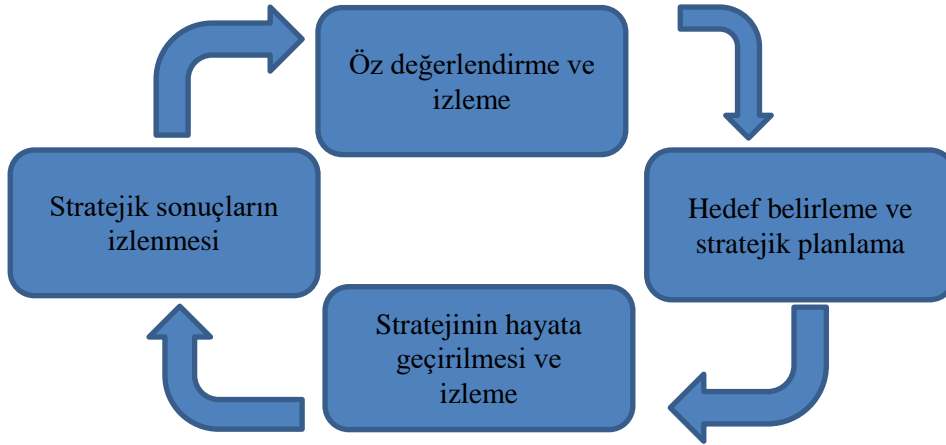
“Nerede” sorusu öğrencilerin nerede çalıştıkları ya da öz öğrenim destekleri (bilgisayar ve kayıt cihazları vs.) gibi fiziksel çevrelerini düzenleme yöntemleriyle ilgilidir. Maalesef bazı öğrenciler kalabalık, gürültü, televizyon ya da eğitim kaynaklarının sınırlı olması gibi sebepler yüzünden çevreleri üzerinde çok az denetime

sahiptirler. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, dikkatlerini dağıtan ses ve görüntüler gibi çevre koşullarının akademik konsantrasyonları üzerindeki etkisinin farkında olmaları açısından diğerlerinden ayırt edilebilirler. Bu tür çevre koşulları üzerinde düzenleyici denetim, kaynakların el altında olduğu bir kütüphanede çalışmak ya da ders çalışırken telefonun fişini çekmek gibi tercihlerle faaliyetlerini seçmek ya da yapılandırmak yoluyla sağlanabilir (Zimmerman, 1998).

“Kiminle” şeklinde ifade edilen bilimsel soru çalışmanın sosyal boyutunu teşkil eder. Toplumsal olarak öz düzenleme becerileri sergileyen öğrenciler çalışma arkadaşları, koçlar ya da öğretmenlerin çalışmalarını nasıl olumlu ya da olumsuz etkilediğinin farkındadırlar ve yardım isteme konusundaki duyarlılık ve becerileriyle diğerlerinden ayrılırlar. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, model seçmek, öğretmen ya da akranlarından yardım istemek gibi çok sayıda sosyal süreçten faydalanır. Bu öğrenciler, sosyal olarak dışa bağımlı arkadaşlarından, toplumsal yardıma başvurma ve tepki verme konularındaki seçicilikleri ve kendilerine güvenleriyle ayrılırlar. Farklı olarak öz düzenleme yapmayan öğrenciler, yardım isteme konusunda tereddüt içinde olurlar çünkü hangi soruları soracakları konusunda emin değildirlere ve dışarıdan nasıl görülecekleri konusunda kaygıları vardır (Zimmerman, 1998).

## 2.6. Öz Düzenleme Stratejilerinin Öğretimi

Ders çalışma konusundaki öz düzenlemeli süreçlerin başarı üzerindeki etkilerinin büyüyen kanıtları ışığında, bu becerilerin sınıf ve okul ortamlarında öğretilmesi çalışmalarına ağırlık verilmeye başlanmıştır (Zimmerman, 1998). Tüm öğrencilerin hedeflerine ulaşma amacıyla öz düzenleme stratejileri kullandığı düşünüldüğünde, strateji kullanımının var veya yok olması yerine öz düzenleme stratejilerinin kullanımının etkililiğinden veya uygun strateji kullanımından bahsetmek daha doğru olacaktır. Weinstein ve diğerleri (2000), strateji öğretiminin birincil amacının öğrencilerin “iyi strateji kullanan” veya “iyi düşünen” bireyler haline gelmelerine yardım etmek olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşler doğrultusunda Zimmerman ve diğerlerine (1996) göre öz düzenleme stratejilerinin öğretiminde öğrencilerin Şekil 2’de belirtilen döngüsel süreci izlemeleri sağlanmalıdır.



Şekil 2. Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Modeli. (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996)

Şekil 2’de belirtilen model dört aşamadan meydana gelmektedir. Döngünün ilk aşaması olan öz değerlendirme ve izleme, öğrenciler mevcut çalışma yöntemlerinin etkinliğini belirledikleri anda gerçekleşir. Zayıf oldukları alanlar tespit edildiğinde, öğrenci öz düzenlemedeki ikinci aşamayı yani hedef belirleme ve stratejik planlamayı düşünmeye başlayabilirler. Bu aşama belirli bir öğrenme hedefi belirleme ve bu hedefe ulaşmak için uygun bir strateji seçmektir. Başarılı öz düzenleme becerileri geliştirmiş öğrenciler, görevlerini parçalara ayırmayı bilirler ve yeni başlayan öğrencilere oranla hedef belirlemede daha başarılıdır (Butler, 1998). Belirlenen hedefe ulaşmak için uygun çalışma stratejisinin seçimi öğrencinin strateji repertuarına ve yeni stratejileri öğrenebileceği ve bu stratejilerin etkinliğini kendisine açıklayabilecek öğretmen veya akranlara sahip olup olmamasına bağlıdır. Örneğin, ders notlarının düzensiz olduğuna kanaat getiren bir öğrenci, bir taslak stratejisi kullanarak dersten sonra bu notları temize çekebilir (Zimmerman, 1998).

Öz düzenlemeli öğrenim döngüsünün üçüncü aşaması, yani stratejinin hayata geçirilmesi ve izleme, öğrenci yapılandırılmış bir ortamda bir çalışma stratejisi uygulayıp bu stratejiyi hayata geçirmekteki etkinliğini değerlendirdiği zaman gerçekleşir. Öğrencilerin stratejilerini her yönüyle uygulamaları gerekir. Yeni başlayanlar, kendi stratejilerini uygularken genellikle sosyal geri dönüte ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Zimmerman vd., 1996).

Öz düzenlemenin dördüncü aşaması olan *stratejik sonuçların izlenmesi* öğrencilerin, etkinliği en üst seviyeye çıkarmak amacıyla stratejilerini uyarlamak için çalışmalarının sonuçlarına odaklandıklarında gerçekleşir. Stratejik sonuçların izlenmesi aşamasının

niteliği, kişinin bu süreci rutinleştirmesine, sonuç hedeflerinin belirginleştirilmesine ve kişinin strateji yüklemelerine bağlı olarak değişebilir. Stratejilerini rutinleştirmemiş öğrenciler, bir yandan strateji sonuçlarına odaklanırken bir yandan stratejilerini sürdürmekte ya da net strateji yüklemeleri oluşturmakta zorlanabilir (Zimmerman ve Kitsantas, 1997). Model döngüseldir çünkü her öğrenme girişiminde gerçekleştirilen öz izleme daha sonraki hedeflerin, stratejilerin ve performans çabalarının değişmesine yol açacak bilgiler sağlayacaktır. Örneğin, mevcut stratejik sonuçların öz değerlendirmesi, ilk hedeflerin fazla iddialı ya da bazı stratejilerin verimsiz olduğunu gösterebilir. Bu sonuçlar daha uygun hedefler belirlenmesine ya da yeni bir strateji seçimine hizmet edebilir (Zimmerman, 1998)

### **2.7 Öz Düzenleme Sürecinde Aile Faktörü**

Okullarda farklı düzeylerde ve yeterliliklerde öz düzenleme becerilerine ve motivasyonel inançlara sahip olan öğrenciler bulunmaktadır (Üredi ve Erden, 2009). Belirtilen özellikler okul, öğretmen ve arkadaş gibi farklı değişkenlerden etkilenmekle birlikte aile faktörü öz düzenlemenin gelişimi sürecinde en önemli faktörlerden biri olma özelliğini taşımaktadır. (Corno ve Xu, 2004, Martinez-Pons, 2002, Zimmerman, 1998)

Evde ve aileyle yapılan uygulamalar öz düzenlemenin gelişiminin şekillenmesinde önemli yer tutabilmektedir. Corno ve Xu (2004) ödevlerin yapımı sürecinde ailesinden yardım alan bireylerin çalışma alanının düzenlenmesi, kendini izleme ve duygusal faktörlerin kontrolü, içsel motivasyon noktasında yardım almayan bireylere göre daha etkili bir biçimde bu süreçleri yönettiklerini belirtmektedirler. Martinez-Pons (2002) öz düzenlemeye ilişkin motivasyon, hedef belirleme, strateji kullanımı ve öz değerlendirme boyutlarında ailelerin model olma, destekleme, kolaylaştırma ve ödüllendirme boyutlarında etkili olabileceklerini belirtmiştir. Martinez-Pons (2002) evdeki model olma ve destek alma boyutlarını “evdeki örtük program” olarak nitelendirmekte ve öz düzenleme sürecinde model olma ve destekleme sürecinin öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin gelişiminde bireyi öne geçirdiğini ve bu becerilerin öğrencilerin okuldaki başarıları noktasında anlamlı bir yordayıcıya dönüştüğünü belirtmektedir. Kolaylaştırma boyutunu çalışma ortamının yararlı bir şekilde yapılandırılması gibi rehberliğin dolaylı bir formunu içerdiğini belirtmektedir. Ödüllendirme boyutunu ise öz düzenleme

sürecine ilişkin olarak yapılan eylemlere dönük olarak olumlu geribildirim vermek biçiminde belirtmiştir.

## 2.8. Öz Düzenleme Becerisine Sahip Öğrencilerin Özellikleri

Tüm öğrenciler akademik alandaki öğrenmelerini ve performanslarını çeşitli şekillerde öz düzenlemeye çalışmaktadırlar fakat kullanılan yöntemler ve kişinin kendine yönelik inançları yönünden öğrenciler arasında dramatik düzeyde farklılıklar bulunmaktadır (Zimmerman, 1998b). Araştırmacılar benzer zihinsel becerilere sahip başarılı ve daha az başarılı öğrencileri karşılaştırmışlardır. Herhangi bir öğrenme süreciyle karşı karşıya kaldıklarında başarılı öğrenciler kendilerine hedefler belirleyerek, geçmiş bilgilerine başvurarak, alternatif stratejileri değerlendirerek, bir eylem planı geliştirerek ve başarısız olmaları durumunda alternatif bir plan hazırlayarak davranışlarını kontrol etme yoluna gitmişlerdir. Daha az başarılı öğrenciler farklı olarak, öğrenmelerini etkileyen etkenlerle ilişkili olarak daha düşük bir farkındalık sergilemekte ve öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alma olasılıkları daha düşük düzeyde olmaktadır (Zimmerman, 1990). Zimmerman (2002) öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin en temel karakteristik özelliklerinin öğrenme süreçlerine üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal alanlarda aktif katılım göstermeleri olarak belirtmektedir.

Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler eğitimle ilgili sorumluluk ve görevlerine ilişkin olarak güvenli, özenli, dikkatli ve ilgili becerilere sahip nitelikte bir yaklaşım gösterirler. Bu süreçteki önemli noktalardan bir tanesi öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin belirli bir bilgi ya da beceriye sahip oldukları ve olmadıkları zamanın farkında olmalarıdır. Edilgen şekilde davranan sınıf arkadaşlarından farklı olarak belirtilen niteliklere sahip olan öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgiyi etkin şekilde arar ve bu bilgiyi içselleştirmek için gerekli adımları kendileri atarlar. Kötü çalışma koşulları, yetersiz öğretmenler ya da niteliksiz ders kitapları gibi engellerle karşılaştıkları zamanlarda ise başarılı olmanın yolunu ararlar. Öz düzenlemeli öğrenciler kazanım sürecini sistematik ve denetlenebilir bir süreç olarak görürler ve başarı konusundaki sonuçlarla ilgili olarak sorumluluklarını kabul ederler (Zimmerman, 1990).

Zumbrunn ve diğerleri (2011)'ne göre öz düzenleme becerilerine sahip öğrencileri diğerlerinden ayıran farklılıkları proaktif nitelikleri, kendi kendilerini motive edebilme özellikleri, dersleriyle daha fazla ilgili olmaları, sınıf ortamında ön sıralarda oturmaları, ders içeriğine tamamen hâkim olmak için ilave kaynaklar aramaları, öğrenme ortamını

kendi ihtiyaçlarına uyacak Şekilde deęiŐtirmeleri, kendilerinden daha az başarılı olan diğer öğrencilere oranla daha fazla tavsiye, bilgi ve pozitif öğrenme ortamı arayışı içinde olmaları olarak belirtmektedir.

Moltalvo ve Torres (2004)'e göre öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, sahip olmayan veya yetersizlik taŐıyan öğrencilere göre karakteristik farklılıkları ise Şu Şekildedir.

- Bu ğrenciler tekrarlama, detaylandırma ve düzenleme stratejilerini içeren bilişsel stratejilere yatkındırlar ve nasıl kullanacakları yönünde bilgi sahibidirler.
- Bu ğrenciler kendi zekâ süreçlerini kişisel amaçlarını baŐarmak için nasıl planlama yapacaklarını, kontrol edebileceklerini ve yönetecekleri konusunda bilgi sahibidirler.
- Bu ğrenciler yüksek oranda akademik öz yeterlik, öğrenme amaçlarının benimsenmesi, görevlere karşı olumlu duyguların gelişimi, olumlu duyguları kontrol etme kapasitesinde ve değişimin de gelişim, görevin gereklilikleri ve özel öğrenme durumlarına ilişkin olarak bu süreçlerin uyarlanması gibi bir dizi motivasyonel inançlar ve uyarlanabilir duygular sergilerler.
- Bu ğrenciler görevlere ilişkin harcadıkları çabayı ve zamanı kontrol edebilir, planlamasını yapabilirler. alıŐmak için uygun bir yer bulma, zorluklarla karŐılaŐıklarında sınıf arkadaşlarından veya öğretmenlerinden yardım isteme gibi uygun öğrenme ortamlarını nasıl oluŐturacaklarını ve yapılandıracaklarını bilirler.
- Bu ğrenciler, koşullar uygun olduğu müddetçe akademik görevlerin düzenlenmesi ve kontrolüne, sınıf iklimi ve yapısına katılım için büyük çaba gösterirler. (rneğin değerlendirilme süreçlerinin nasıl olacağı, görev gereklilikleri, sınıf görevlerinin tasarlanması, takım çalışmalarının düzenlenmesi gibi...)
- Bu ğrenciler akademik görevler üzerinde çalışırken dikkatlerini, balarını ve motivasyonlarını sürdürmek için içsel ve dışsal engellerden kaçınmayı hedefleyip iradesel stratejiler kullanabilirler.

Zimmerman (1998,b)'ın, öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinin döngüsel süreçlerine ilişkin, aşamalı olarak öz düzenleme becerisi düşük ve yüksek olan öğrencilerin zellikleri Tablo 6'da Şu Şekilde belirtilmektedir.

Tablo 6

*Öz düzenleme becerisi düşük ve yüksek öğrencilerin özellikleri*

| Öz düzenleme aşamaları    | Öz düzenleme becerisi düşük öğrenci özellikleri  | Öz düzenleme becerisi yüksek öğrenci özellikleri  |
|---------------------------|--|---|
| Öngörü                    | -Belirgin olmayan uzak amaçlar<br>-Performans amaçlarına odaklanma<br>-Düşük öz yeterlik<br>-İlgisizlik        | -Belirgin aşamalı amaçlar<br>-Öğrenme amaçlarına odaklanma<br>-Yüksek öz yeterlik<br>-İçsel ilgi        |
| Performans/İrade Kontrolü | -Üzerinde düşülmeden planlama yapma<br>-Kendini engelleyici stratejiler oluşturma<br>-Sonuç üzerinde öz izleme | -Performans üzerine odaklanma<br>-Öz öğretim, hayal kurma<br>-Süreç üzerinde öz izleme                  |
| Öz yansıtma               | -Öz değerlendirmeden kaçınma<br>-Yeteneklere nedensel yüklemde bulunma<br>-Uyum sağlayamama                    | -Öz değerlendirmeyi araştırma<br>-Stratejilere, tecrübelerle nedensel yüklemde bulunma<br>-Uyum sağlama |

(Zimmerman, 1998).

Öz düzenleme becerisi düşük ve yüksek öğrencilerin özellikleri karşılaştırıldığında, amaç ve hedeflerin netliği ve sistematik olması, olumlu motivasyonel süreçlerin varlığı, öz düzenlemeye dayalı stratejilerin kullanımında repertuvar genişliği, sonuçtan çok sürece odaklanma, bireyin performansının sonuçlarıyla yüzleşmesi ve bu sonuçları sabit bir yeteneğe değil, değiştirilebilecek strateji veya deneyimlere nedensel yüklemde bulunma ve bunların neticesinde hedefleri değiştirmek veya daha etkili bir strateji seçmek gibi yeni ve yüksek potansiyeli olan performanslara yönelme bağlamında uyum sağlayıcı çıkarımlarda bulunma gibi özelliklerin bulunmasıyla öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler öz düzenleme becerisi düşük olan öğrencilere göre farklılaşmaktadırlar.

## 2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz düzenlemeye dayalı beceri ve stratejilerin geliştirilmesi amacıyla yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar kronolojik olarak sunulmuştur.



Lizarraga, Ugarte, Elawar, Iriarte ve Baquedano (2003) kendini yansıtma ve sorgulama, atılganlık ve empati konularında zorluk yaşayan 40 ortaokul öğrencisine verilen öz düzenleme stratejileri ve sosyal beceri öğretiminin etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında, 13 yaş grubu öğrencilerle deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni portfolyo olarak belirtilen, öğrencilerin atılganlık, empati ve öz düzenleme becerilerine katkısı olacağı düşünülen çeşitli materyallerin ve formların bulunduğu, belirli bir programı takip eden ve psikoeğitsel kuralların yer aldığı -öğrenilen içeriğin başka bir duruma aktarılması, stratejik bilgi, içsel motivasyon, çevreyle çalışma gibi- bir dizi değişkendir. Araştırma sonucu portfolyo adı verilen müdahalenin öz düzenlenmeli öğrenme, kişilerarası ilişkilerde öz kontrol davranışı, atılganlık ve empati alanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chong (2004) düşük akademik başarı gösteren ortaokulda öğrenim gören Asyalı 89 öğrenciyle yaptığı yarı deneysel çalışmada, öğrencilerin öğrenme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öz düzenleme ve kendilik süreçlerini içeren sosyo-bilişsel kuram temelli bir eğitim programı geliştirmiştir. Üst bilişsel, bilişsel, duyuşsal ve kişisel sorumluluk boyutlarının temel alındığı eğitim programının sonucunda eğitim faaliyetlerine katılan öğrenciler akademik konularda öz yeterlik ve öz düzenleme alanlarında olumlu bir gelişme sergilerken, toplumsal yeterlik ve toplumsal düzenleme alanlarında herhangi bir gelişim göstermemişlerdir.

Matematiksel problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin kazanımı konulu farklı eğitimlerin etkilerini 8. sınıfta öğrenim gören 249 öğrenci üzerinde inceleyen Perels, Gürtler ve Schmitz (2005), çalışmayı dört farklı grupla yürütmüşlerdir. Gruplar sadece öz düzenleme eğitimi verilen bir grup, öz düzenleme ve matematiksel problem çözme eğitimi verilen bir grup, matematiksel problem çözme eğitimi verilen bir grup ve hiçbir eğitim verilmeyen kontrol grubu şeklindedir. Her eğitim haftada bir verilen 90 dakikalık altı oturumdan meydana gelmektedir. Sonuçlar matematiksel problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin bu tür kısa eğitimlerle geliştirilebildiğini doğrular niteliktedir. Değerlendirmeler öz düzenleme ve problem çözme stratejilerinin bir araya getirilmesinin öz düzenleme becerisinin geliştirilmesi için en iyi yöntem olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, problem çözme yeteneklerini pratik yapma ve öz düzenleme stratejileri ya da her ikisinin birleşmesiyle de geliştirmenin mümkün olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin akademik ve toplumsal performansını geliştirmeyi hedef alan bir grup danışma müdahalesinin etkilerini incelemek amacıyla, Campbell ve Brigman (2005) 25 okul danışmanına, matematik ve okuma derslerinde orta ve orta altı notlar alan öğrencilere danışma grubu sürecinde destek olmak için yapılandırılmış bir eğitim vermişlerdir. Eğitim sonrası sekiz hafta boyunca her danışma oturumunda öğrencilerin akademik, sosyal ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerini sağlayacak stratejilerden faydalanılmıştır. Bütün danışma oturum planlamalarında bu üç beceri alanına ilişkin olarak hedef-belirleme, hedef-raporlama ve ilerleyişi-takip etme stratejilerine yer verilmiştir. Her oturumun başlangıç ve bitiş aşamalarında da bu üç işleme odaklanılmıştır. Oturumların orta bölümünde ise öğrencilere kendi belirledikleri toplumsal ya da akademik konularda pratik yapma imkânı sunmak amacıyla canlandırma ve geri bildirimden faydalanılarak gerçekleştirilen bir sosyal sorun-çözme yöntemi olan Öğrenci Başarı Becerileri Akran Koçluğu Modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ilk ve orta öğretim öğrencilerinin okuma ve matematik başarısında olduğu kadar öğretmenlerinin öğrencileri davranışlarına göre değerlendirmelerinde ve akademik başarı becerilerinde de gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Israel (2007) 6. sınıf öğrencilerinde öz düzenleme eğitiminin öz düzenleme becerilerinde, fen bilgisi öz yeterliklerinde ve fen başarısına etkisini incelediği ve belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla deneysel ve betimsel yöntemleri kullandığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. 14 hafta boyunca uygulanan 88 öğrenciyi kapsayan deneysel araştırma verilerinin neticesinde, öz düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, hatırlama düzeyleri ve fen bilgisi öz yeterliği ile öz düzenlemenin kavramaya çalışma, çalışmanın düzenlenmesi ve öz değerlendirme boyutlarında pozitif bir değişime yol açtığı belirlenmiş, değişik sosyo ekonomik düzeylerden gelen 594 öğrenciyi kapsayan betimsel araştırma verilerinin neticesinde ise öz düzenleme, fen bilgisi öz yeterliği düzeyleri ile fen bilgisi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cleary, Platten ve Nelson (2008) tarafından öz düzenleme, motivasyon ve test performanslarının gelişimine yönelik olarak geliştirilen Öz Düzenlemeyi Güçlendirme Programının etkililiğinin incelendiği çalışmada, Zimmerman'ın döngüsel modeli temel alınmış, program sürecinde hedef analizi, amaç oluşturma, stratejik planlama, strateji eğitimi ve yansıtma konuları çalışılmıştır. 9.sınıf öğrencileriyle yürütülen ve karışık desen yönteminin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin biyoloji

dersi test skorları, düzenleme becerileri ve motivasyonel inançlarının anlamlı düzeyde farklı bulunduğu belirtilmiştir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği dokuz haftalık grup rehberliği çalışmasında, Falco (2008) “Skill-Builders” adını verdiği programın öğrencilerin tutum, öz yeterlik, öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve matematik dersine ilişkin sınıf için davranışlarına etkisini incelemiştir. Zaman yönetimi, hedef belirleme, matematik dersi çalışma becerileri ve yardım arama becerilerinin ele alındığı çalışmada deney grubu lehine matematik dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, akademik başarı ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme davranışı alanlarında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Stoeger ve Zigler (2008), 4. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini yaparken sergiledikleri zaman yönetiminde öz düzenleme becerisinin gelişmesini amaçlayan, sınıf ortamını temel alan araştırmalarında Zimmerman ve diğerleri (1996) tarafından oluşturulan modeli esas almışlar, verilen eğitimin öz düzenleme (zaman yönetimi, öz yeterlik, öğrenmenin yansıtılması), motivasyon (çabalamaya isteklilik, ilgi, hedef yönelimi, çaresizlik) ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma neticesinde verilen eğitimin, deney grubunda zaman yönetimi becerileri, öğrenmenin yansıtılması, öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel değişkenler ve sınav sonuçları bakımından kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Arsal (2009) öz düzenleme öğretiminin 4.sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisini incelediği deneysel araştırmasında Zimmerman ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilen öz değerlendirme ve gözlemlenebilirlik, hedef koyma ve stratejik planlama, stratejilerin uygulanması ve stratejik sonuçların gözlenmesi süreçlerini içeren öz düzenleyici öğretim modelini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunun matematik dersine ilişkin akademik puanlarının ve tutumlarının, öz yeterlik inançlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Perels, Dignath ve Schmitz (2009) tarafından matematik dersindeki akademik başarının öz düzenleme stratejileriyle geliştirilmesinin mümkün olup olmadığını incelediği çalışmada, öz düzenlemeli öğrenimin teorik temellerine dayandırılarak bir matematik dersine öz düzenlemeli öğrenim eğitimi eklenmiştir. Müdahalenin 6. sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci üzerindeki etkisi sınav öncesi ve sonrası kontrol grubu tasarımıyla değerlendirilmiştir. Bir öğretmen kontrol grubunda sadece matematik konularını anlatmış, diğer bir öğretmen ise deney grubunda aynı konuları öz düzenleme stratejileriyle birlikte işlemiştir. Öz düzenlemenin içeriği öğrenme stratejileri,

matematik dersine ilişkin tutumlar ve hedef koyma, amaçların kontrolü, içsel motivasyon, problemlerin nasıl çözüleceğini planlanması, dikkatini toplama, içsel ve dışsal engellerle baş etme, ele alma yanışları konularından oluşmaktadır. Sonuçlar, 6. sınıf matematik derslerinde matematik dersi başarısının ve öz düzenleme becerilerinin öz düzenleme müdahalesiyle desteklenebileceğini ortaya koyar niteliktedir.

Öz düzenlemeye dayalı psikoeğitim çalışmasının 10. sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel araştırmada, Önemli ve Yöndem (2010) Pintrich'in geliştirmiş olduğu modeli esas almışlar ve sekiz oturumluk bir psikoeğitim programı geliştirmişlerdir. Psikoeğitim programının içeriği öz düzenleme stratejileri hakkında bilgilenme, zaman analizi ve yönetimi, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı, hedef belirleme ve olası engeller, sınıf içi performans artırıcı beceriler, kaynakları yönetme ve çalışma becerileri konularından oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları psikoeğitim grup çalışmasının, öğrencilerin motivasyonel inançlarını ve akademik başarılarını artırmada etkili olduğu ve motivasyonel inançlardaki değişimlerin, cinsiyet ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Simmons (2010), ilkokul öğrencilerinin ortaokula geçiş sürecinde akademik bağlamda başarılı olabilmeleri için ne tip beceri ve stratejilere ihtiyaç duyduklarını incelediği ve sonuçlar dâhilinde bir müdahale programının geliştirildiği araştırmasında, 38 ortaokul öğrencisine Öğrenme ve Çalışma Becerileri Ölçeği uygulanmış, beş ortaokul öğretmeniyle de odak grup görüşmesi yapılmıştır. Uygulanan ölçek ve yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin zaman ve çevre yönetimi, çabaya odaklanma, akademik materyallerini ve düşünce süreçlerini organize etme ve test performansına yönelik çalışma alışkanlıkları konularında yardıma ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu veriler ışığında 5. sınıf öğrencilerine dokuz haftalık öz düzenlemeye dayalı öğrenme davranışları geliştirme amaçlı bir müdahale programı tasarlanmıştır. Müdahale programı sonrası öğrencilerin öz yeterlik, motivasyon ve akademik başarı konularında gelişim gösterdikleri belirtilmiştir.

Stoeger ve Ziegler (2010), öz düzenlemeye dayalı öğrenim eğitim programının farklı beceri düzeyine sahip öğrenciler üzerinde eşit oranda etkili olup olmadığını anlamak için 4. sınıflar düzeyinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya sekizi eğitim, sekizi kontrol sınıfı olmak üzere on altı farklı sınıfa kayıtlı dördüncü sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Öğrenciler normal matematik dersleri ve ev ödevleriyle

bağlantılı olarak beş haftalık bir eğitime alınarak verilen eğitimin etkililiği değerlendirilmiştir. Eğitimin geniş bir değişkenler yelpazesinde (öz yeterlik, motivasyon ve performans) etkili olduğu gözlemlenerek farklı beceri düzeylerine sahip öğrencilerden bir veya birkaç grubun bu tür bir etkinlikten olumsuz etkilenebileceği yönündeki endişelerin yersiz olduğu belirtilmiştir.

Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath, Büttner ve Klieme (2010) öğretmenler öz düzenlemeli öğrenimi ya doğrudan öğrenme stratejileri öğretmek ya da dolaylı olarak öz düzenlemeyi teşvik eden bir öğrenim ortamı yaratarak teşvik edebilecekleri düşüncesiyle öğretmenin öz düzenlemeli öğrenimi doğrudan ya da dolaylı olarak teşvik etmesi ve bu uygulamanın öğrenci performansının geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Toplamda 9. sınıfta öğrenim gören 538 öğrenciyle 20 matematik öğretmeni Pisagor teoremini öğrettikleri üç derslik bir birim süresince videoya alınmıştır. Öğrencilerin matematik performansları gözlemlenen derslerden önce ve sonra test edilmiştir. Öğretmenlerin doğrudan ya da dolaylı şekilde bilişsel stratejiler (örn. organizasyon) ve motivasyon stratejileri (örn. kaynak yönetimi) öğretmeleri bir kodlama sistemi uygulanarak ölçülmüştür. Öz düzenlemeyi teşvik eden öğrenme ortamının özellikleri ise bir değerlendirme ölçeğiyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, strateji öğretiminin önemli oranda dolaylı öğretim yönteminin kullanıldığı durumlarda gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Doğrudan strateji öğretimi ve destekleyici öğrenme ortamı ise yaygın görülmemektedir. Organizasyon stratejilerinin ve öğrenme ortamının belirli özelliklerinin öğrencilerin performans gelişimine olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür. Dolaylı öğretiminden farklı olarak doğrudan strateji öğretimi performansta iyileşme ile ilişkilendirilmiştir.

Eker (2012) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde öz düzenleme stratejilerinin öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanımının işlevinin araştırıldığı 113 öğrenciyi kapsayan deneysel çalışmada, 11 haftalık öğretim sürecinde ders günlükleri öz düzenleme beceri ve stratejilerini geliştirmede bir araç olarak kullanılarak öz düzenleme stratejileri öğretilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine ilişkin öğrenmelerini, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ettiği ve öğretmenin düzenli olarak kontrol ettiği ders günlükleri kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini edinmelerinde, akademik başarılarının artış göstermesinde, bilgilerin kalıcılık düzeylerinde sosyal bilgiler dersine ilişkin pozitif tutumların oluşmasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılıklar oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lemberger ve Clemens (2012) Afro Amerikalı ilköğretim öğrencilerinin okula bağlılık ve öz düzenlemelerini inceledikleri araştırmada, uygulanan grup danışması çalışmalarının öğrencilerin okula ilişkin bağlılıklarını, bilişüstü becerilerini, okula karşı sorumluluklarını etkileyip etkilemediği sorularına cevap aramışlardır. Dört ve beşinci sınıfta öğrenim gören 53 öğrencinin katıldığı, Brigman ve Campbell (2003) tarafından geliştirilen Öğrenci Başarı Becerileri (Student Success Skills) isimli programın kullanıldığı grup danışması çalışmalarında:

- Hedef belirleme, ilerlemeyi takip etme ve hafıza geliştirme becerileri gibi bilişsel ve bilişüstü beceriler
- Dikkatini, motivasyonunu, endişe düzeyini ve öfkesini kontrol edebilme gibi öz-yönetim becerileri
- İletişim, toplumsal sorun çözme ve dinleme becerileri gibi toplumsal beceriler
- Sağlıklı bir iyimserlik ve öz yeterlik gibi tutumlar
- Duyarlı, destekleyici ve teşvik edici bir sınıf ortamı yaratma

konuları temel alınmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okula bağlılık ve bilişüstü becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sedef (2012) yaratıcı drama uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıkları ve öz düzenlemelerine etkisini incelemiştir. 32 öğrenciyi kapsayan deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı yedi hafta boyunca uygulanan çalışmada bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıkları ve öz düzenlemeye ilişkin sonuçları kontrol etme, başarıya odaklanma, ek çalışmalar yapma ve öz değerlendirme alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Uygun (2012) tarafından 5. sınıf öğrencilerine Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin incelendiği karışık yöntemin kullanıldığı araştırmasında, ÖDSG öğretiminde hedef belirleme, öz izleme, öz konuşma ve öz yansıma gibi öz düzenleme becerilerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki

öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu saptanmıştır.

Wagner ve Perels (2012) iki farklı müdahale programı geliştirip bu programların öğrencilerin Latince derslerinde öz düzenlemeli öğrenim becerilerini ve akademik başarılarını artırmaları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, 10. sınıfta öğrenim gören 109 öğrenci katılmıştır. Çalışmada üç farklı grup değerlendirilmiştir. İlk grup birleşik eğitim grubu olarak adlandırılan öz düzenlemeli öğrenme (hedef koyma, zaman planlaması, içsel motivasyon, erteleme, içsel ve dışsal engellerle baş etme, konsantre olma, rahatlama, farkındalığı artırma, tutumlar) ve çeviri öğretimi eğitimi verilen gruptur. İkinci grup sadece çeviri eğitimi verilen gruptur. Üçüncü grup ise kontrol grubudur. Müdahale süreci üç haftaya yayılan dokuz oturumdan meydana gelmektedir. Birleşik eğitim grubu öğrencileri sadece çeviri eğitimi alan öğrencilere kıyasla önemli oranda daha yüksek öz düzenleme becerileri sergilemiştir. Stratejilerin uygulanması ile birlikte çeviri becerileri de dikkate alındığında, sonuçlar kontrol grubuna oranla birleşik eğitim grubunun ve sadece çeviri eğitimi verilen grubun anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Düşük akademik başarı gösteren 9 ve 10. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, Berger (2013) grup danışmanlığı müdahalesinin etkililiğini değerlendirmiştir. Sekiz oturum olarak planlanan çalışmada oturumların amaçları öz yeterlik geliştirme, uzun ve kısa vadeli hedefler belirleyerek öz düzenleme becerileri geliştirme, okuldaki ödevleri ve gelecekteki hedefleri arasındaki ilişkiyi anlama, hedeflerine ulaşmalarına engel olabilecek engelleri aşmak için stratejiler geliştirerek öz düzenleme becerileri üzerinde çalışma, öz düzenleme için zaman yönetimi becerilerini öğrenme, hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak olan destek kişilerini tanıma, zaman yönetimi stratejilerini izleme, erteleme karşıtı stratejileri anlatma, duyguları anlama, başarılarıyla (ders notları, sınav sonuçları vs.) ilgili olan duygularını anlama, olumsuz duygularla başa çıkabilmek için rahatlama stratejileri uygulama, öz yeterlik geliştirmedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin organizasyon becerileri, zaman yönetimi ve motivasyon alanlarında anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği yönündedir.

Ergün (2013) tarafından 11. sınıf öğrencilerine verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerinde etkisini incelemek amacıyla yaptığı deneysel araştırmada, 20 oturumluk değerler eğitimi programı geliştirmiştir. Program hayata ilgi duyma, kendini tanıma, kendini kontrol etme, kendini analiz etme, zamanı verimli kullanma, öğrenmeye değer verme, başarıyı sevme gibi konulardan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda verilen değerler eğitiminin öğrencilerin öz yeterlik ve sınav kaygısı düzeylerine, içsel değer seviyelerine, öz düzenlemelerine olumlu düzeyde katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nunez, Rosario, Vallejo ve Pienda (2013) tarafından okul merkezli mentorluk programının ortaokul düzeyinde etkililiğinin boylamsal olarak incelendiği araştırmada, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımını, öz yeterliklerini, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin faydalı olmasına ilişkin algılarını (perceived usefulness) ve dil ve matematik alanlarında akademik başarılarını yükseltmek amaçlanmıştır. 7. sınıfta öğrenim gören 94 öğrenci ve 12 mentor öğretmenle yürütülen dokuz ay süren deneysel araştırmada, mentor öğretmenler belirli aralıklarla eğitimlere alınmış ve her bir etkinlik sonrası araştırmacılar tarafından süpervizyon verilmiştir. Öğrencilerin araştırma başlangıcında ve daha sonra üçer aylık aralıklar dâhilinde üçer kez performansları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda dokuz aylık uygulama sürecinde programa dâhil edilen öğrencilerin, altı ay sonucunda bazı değişkenlerde, dokuz ay sonunda ise tüm bağımlı değişkenlerde anlamlı düzeyde bir gelişim ortaya koyduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulanan programın öz düzenlemeli öğrenme stratejileri değişkenleri üzerinde, akademik değişkenler üzerinde olduğundan daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmalar incelendiğinde yurtdışında yapılan çalışmaların bir kısmının bir ders dahilinde (Matematik, Latince vb) yürütüldüğü, bir kısım çalışmanın ise derslerden bağımsız olarak genel bağlamda araştırıldığı gözlenmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise Önemli ve Yöndem’in (2010) araştırması hariç tüm araştırmaların bir ders dahilinde yapıldığı gözlenmektedir. Yine belirtilen araştırmalar incelendiğinde grup rehberliği, grup danışması, psikoeğitim adı altında farklı uygulamalara yer verilmektedir. Ayrıca yurt içi yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak öz düzenlemenin bilişsel ve davranışsal süreçlerine ağırlık verilirken, yurt dışı çalışmalarda bu boyutların dışında duyuşsal boyuta ilişkin yapılan çalışmalardan da bahsedilebilir.

Yapılan bu araştırmada eğitsel rehberlik programının 7.sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan program dokuz sınıf rehberliği etkinliği ve dokuz atölye eğitiminden oluşmaktadır. Tasarlanan programın içeriğinde hedef belirleme, hedefe ulaşmada olası engeller, zaman yönetimi, yardım alma, akademik erteleme, çevresel



düzenleme, motivasyon kaynakları, çalışma alışkanlıkları konularına yer verilmiştir. Yarı deneysel olarak planlanan araştırmada nitel veriler de elde edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin programa ilişkin görüşleri, ebeveynlerin ve şube rehber öğretmeninin program öncesi ve sonrası gözlemleri alınmıştır.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine, uygulanan sınıf rehberliği programının içeriğine, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı, Ankara Çankaya ilçesinde yer alan bir ortaokulda 7.sınıfta öğrenim gören bir sınıfa uygulanan sınıf rehberlik programının, öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneme modeli kullanılmıştır. Bu model yapısı itibarıyla ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modeline benzemektedir. Aralarındaki tek ve önemli ayrılık, eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde grupların gelişigüzel oluşmasıdır (Karasar, 2009). Özellikle okul ortamında öğrencilerin buldukları şubelerden ayrılarak yeni gruplar oluşturulmak suretiyle birbirlerinden ayrılması, deneysel uygulamanın yapılması sırasında araştırmacıların çeşitli zorluklarla karşılaşmasına yol açmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, yansız atama yoluyla deney ve kontrol gruplarına atanamamıştır. Deney grubunu özel bir okulun yedinci sınıflarının bir şubesi, kontrol grubunu ise farklı bir özel okulun yedinci sınıfının bir şubesi oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel desenine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

*Araştırmanın Deneysel Deseni*

| <b>Gruplar</b>                 | <b>Ön Test</b>                                | <b>İşlem</b>   | <b>Son Test</b>                               |
|--------------------------------|---|--|---|
| Deney Grubu<br>(N = 22 kişi)   | Akademik Öz<br>Düzenleme Ölçeği<br>Uygulaması | Oturum süresi 40<br>dakika olan, 18<br>oturumluk “Sınıf<br>Rehberliği<br>Programı” | Akademik Öz<br>Düzenleme Ölçeği<br>Uygulaması |
| Kontrol Grubu<br>(N = 22 kişi) | Akademik Öz<br>Düzenleme Ölçeği<br>Uygulaması | -  | Akademik Öz<br>Düzenleme Ölçeği<br>Uygulaması |

Sınıf rehberliği programının öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini değerlendirmek amacıyla nicel verilere ek olarak nitel veriler de elde edilmiştir. Araştırmada nitel boyuta ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Formu”, “Ebeveyn Gözlem Formu” ve “Öğretmen Gözlem Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin gelişim süreçleri program değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin dışında ebeveyn ve şube rehber öğretmeninden de sınıf rehberliği programı uygulaması öncesi ve sonrası gözlem formları yoluyla bilgi toplanarak süreç hakkında daha geniş bilgi edinmek amacıyla bütünsel bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme beceri düzeyleri (Akademik Öz Düzenleme Ölçeğinden alınan puanlar) ve tüm derslerin dönem ağırlıklı puan ortalamasıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan sınıf rehberliği programıdır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ili Çankaya ilçesinde iki ayrı özel okula devam eden 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yürütülecek olan çalışmaların düzenli gerçekleştirilebilmesi, deney ve kontrol grupları arasındaki etkileşimin araştırma sürecini etkilememesi için deney grubu araştırmacının bulunduğu okuldan; kontrol grubu ise farklı bir özel okuldan seçilmiştir.

Kontrol grubu belirlenirken sosyo ekonomik düzey, aynı ilçede yer alınması gibi deney grubuyla benzer özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Deney grubunun bulunduğu okulda dört şubeden oluşan yedinci sınıfların hangisinin deney grubunda yer alacağı kura sonucu belirlenmiştir. Kontrol grubunun bulunduğu özel okulda bir sınıf olmasından dolayı bu sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

*Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları*

| <b>Gruplar</b>  | <b>Deney Grubu</b> | <b>Kontrol Gurubu</b> | <b>Toplam</b> |
|-----------------|--------------------|-----------------------|---------------|
| <b>Cinsiyet</b> |                    |                       |               |
| <b>Kız</b>      | 10                 | 11                    | 21            |
| <b>Erkek</b>    | 12                 | 11                    | 23            |
| <b>Toplam</b>   | 22                 | 22                    | 44            |

Deney ve kontrol grupları araştırmanın başlangıç aşamasında 23 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın ilerleyen süreçlerinde deney grubundaki bir öğrenci sağlık problemlerinden dolayı okula devam edememiş ve uygulanan sınıf rehberliği programının büyük bir kısmına katılamamıştır. Bu öğrenci deney grubundan çıkarılmıştır. Her iki gruptaki öğrenci sayısının eşitlenmesi amacıyla kontrol grubundan da rastlantısal olarak seçilen bir öğrencinin verileri veri setinden çıkarılmıştır.

### **3.3. Sınıf Rehberliği Programı**

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen yedinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış Sınıf Rehberliği Programının etkililiğinin değerlendirildiği bu çalışmada, araştırmacı tarafından dokuz sınıf rehberlik etkinliği ve dokuz atölye eğitimini kapsayacak şekilde 18 etkinliği içeren, sınıf rehberliği programı ve atölye eğitimlerinden oluşan Sınıf Rehberliği Programı tasarlanmıştır. Programın temel amacı öğrencilerin akademik yaşama ilişkin bilgi ve becerilerini, öz düzenleme stratejilerini geliştirmek, akademik başarılarını artırmaktır. Programın tasarım sürecinde Nazlı (2014) tarafından belirtilen program geliştirme sürecinin aşamaları göz önünde bulundurulmuştur.

### 3.3.1. Programın Alt Yapısının Hazırlanması

Programın alt yapısının hazırlanması sürecinde öncelikle programın temel felsefesi ve kuramsal temelleri; literatürde araştırılan ve uygulanan benzer programlar; MEB Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017); okulun yer aldığı sosyoekonomik çevre, okulun fiziksel yeterlilikleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu konuda daha detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

- Programın alt yapısının hazırlanması sürecinde ilk olarak programın temel felsefesi, kuramsal temelleri belirlenmiştir. Bu süreçte sosyal bilişsel öğrenme kuramı, insancıl yaklaşım, davranışçı-yapılandırmacı yaklaşım ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmeye ilişkin geliştirilen modeller incelenmiş ve temel alınmıştır.
- Araştırma öncesi yapılan benzer çalışmalar gözden geçirilmiştir. Sınıf rehberliği programının hazırlanması sürecinde yurt içi ve yurt dışında yapılan programlar ve etkinlikler incelenmiş olup (Berger, 2013; Önemli ve Yöndem, 2012; Simmons, 2010; Stoeger ve Zigler, 2008; Uygun, 2012; Wagner ve Perels, 2012; Zimmerman v.d., 1996), program ve etkinliklerin içeriği, kuramsal temelleri, uygulama süresi ve süreci gibi unsurlar değerlendirilmiştir.
- MEB Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017), MEB Ortaöğretime Geçiş, Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu (2018) incelenmiş olup, programın tasarım sürecinde programın amaç ve içeriğinin ilgili yönetmelikleri destekler nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
- Okuldaki öğrencilerin akademik alandaki ihtiyaçlarını belirlemek ve genel profil hakkında bilgi almak için okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, görevli rehberlik öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak akademik seviyelerinin üst düzeyde olduğu, zaman planlaması konusunda zorlandıkları, akademik alanda daha zayıf olan öğrencilerin kaygı yaşadıkları ve grupla uyumlarında problemler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yapılan veli görüşmelerinde, velilerinin büyük çoğunluğu öğrencilerin zaman ve öncelik planlaması konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda tasarlanan programda öğrencilerin ihtiyacı olduğu belirtilen zaman planlaması, motivasyon kaynakları, yardım

arama becerilerinin geliştirilmesine destek olacağı düşünülen etkinliklere yer verilmiştir.

- Programın alt yapısının hazırlanması sürecinde okulun fiziksel koşulları, sınıf rehberliği programının uygulanacağı mekan, deney grubunun üye sayısı dikkate alınmıştır. Etkinlikler şube rehber öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiş ve sınıf yapılacak etkinliklere uygun şekilde düzenlenmiştir.

### 3.3.2. Programın Tasarım Süreci

Sınıf rehberliği programının altyapısı hazırlandıktan sonra program tasarım sürecine geçilmiştir. Sınıf rehberliği programı tasarımı dört öğeye ayrılmaktadır. Bunlar kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreçleridir (Nazlı, 2014).

Programın ilk ögesi *kazanımlardır*. Öncelikli olarak kazanımlar belirlenmiştir. Kazanım bir öğretim etkinliği sonucunda öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumlardır (Nazlı, 2014). Araştırma sürecinde sınıf rehberliği programına katılan öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, kazanım ve hedeflerin belirlenme sürecinde gelişimsel rehberlik programlarında kullanılan Wellman ve Moore tarafından geliştirilen algılama-fark etme, kavrama ve genelleme aşamalarını içeren taksonomi (Nazlı, 2014) kullanılmıştır. Sınıf rehberliği programının kazanımları sadece algılama ve kavrama düzeyinde belirlenmiş olup aşağıda belirtilmiştir.

#### 1.Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Akademik -eğitsel alanda hedef belirlemenin önemini fark eder.
- Eğitsel alanda hedef oluşturmayı kavrar.

#### 2. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Hedefe ulaşmada olası engelleri fark eder.
- Hedefe ulaşmada engellerin üstesinden gelmek için çözümleri kavrar.

#### 3. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Hedefe ulaşmada içsel ve dışsal pekiştireçlerin önemini farkeder.

#### 4. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Çalışma alışkanlıklarının önemini fark eder.
- Stratejilerin neler olduğunu kavrar.

#### 5. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Zaman yönetiminin önemini fark eder.
- Hedeflerine ulaşmak için zaman planlaması yapar.

#### 6. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Hedefe ulaşmaya yönelik önceliklerini fark eder.
- Erteleme davranışıyla nasıl baş edeceğini kavrar.

#### 7. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Çevresel düzenlemelerin neler olduğunu kavrar.
- Dikkatini dağıtıcı unsurları fark eder.

#### 8. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Yardım almanın gereğini ve önemini fark eder.

#### 9. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi

- Edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanabileceğini kavrar.

Programın ikinci ögesi *içeriktir*. İçerik ögesinde öğrencilerin kazanımları edinmeleri için hangi konulara yer verileceği, hangi etkinliklerin tasarlanacağı belirlenir (Nazlı, 2014). 7.sınıf öğrencilerine yönelik sınıf rehberliği programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan sınıf rehberliği programında içerik olarak aşağıda belirtilen konulara yer verilmiştir:

1. Hedef Belirleme
2. Hedef Ulaşmada Olası Engeller
3. Motivasyon Kaynakları
4. Çalışma Alışkanlıkları
5. Zaman Yönetimi
6. Akademik Erteleme
7. Çevresel Düzenleme
8. Akademik Yardım Alma

Programın üçüncü başlığı *süreçtir*. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlendiği aşamadır. Program, davranışçı-yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Program, dokuz sınıf rehberlik etkinliği ve dokuz atölye eğitimini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Sınıf rehberliği etkinlikleri sürecinde ağırlıklı olarak belirlenen kazanım dahilinde bilgi

verme, teorik olarak bilgilendirme çalışmalarına ağırlık verilmiş olup; atölye eğitimlerinde ise sınıf rehberliği etkinliklerinde ele alınan konuların öğrencilerin kavramaları ve pekiştirmeleri amacıyla geliştirilen etkinliklere yer verilmiştir.

Sınıf rehberliği etkinliklerinde algılama-fark etme, atölye eğitimlerinde ise ağırlıklı olarak kavrama aşamalarına ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Sınıf rehberliği etkinlikleri ve atölye eğitimleri bir ders saati, 40 dakika olarak planlanmış, her bir etkinlik *giriş-gelişme-sonuç* olarak düzenlenmiştir. Sınıf rehberliği etkinliklerine giriş aşamasında (3-5 dk) öğrencilerin dikkati çekme ve etkinlik amacını açıklama, bir önceki etkinliği özetleme ve ödev inceleme ile başlanmıştır. Gelişme aşamasında etkinliğin amacına yönelik olarak teorik bilgiler verilmiş, verilmiş olan bilgiler sonrasında anlatılanların pekiştirilebilmesi için araştırmacı tarafından yapılan etkinlikle ilişkili formlar hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmış, animasyon-video, sunum ve görsel resimlerden faydalanılmış, eğitsel oyunlara yer verilmiştir. Sonuç aşamasında etkinlik sonlarında etkinlikte öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla ev ödevleri verilmiştir. İkinci etkinlikten itibaren de her etkinliğin başlangıç aşamasında bir önceki etkinliğin üyelere özetlenmesine, bu şekilde de etkinliklerin ardışık olarak tasarlanmasına dikkat edilmiştir.

Atölye eğitimlerinde ise o hafta uygulanan sınıf rehberliği programı etkinliklerinin değerlendirilmesi yapılmış, işlenen konu dahilinde Zimmerman ve diğerlerinin (1996), geliştirmiş olduğu öz düzenleme stratejilerinin döngüsel modelinin aşamaları –öz değerlendirme ve izleme, hedef belirleme ve stratejik planlama, stratejinin hayata geçirilmesi ve izleme, stratejik sonuçların izlenmesi –takip edilerek atölye eğitimleri gerçekleştirilmiştir.

Programın son ögesi *değerlendirmedir*. Programın değerlendirme bölümünde ise sınıf rehberliği etkinlikleri ve atölye eğitimleri neticesinde uygulanan programın etkililiğini belirlemek amacıyla son test uygulaması Akademik Öz Düzenleme Ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. Nitel değerlendirme süreci ise şube rehber öğretmeni ve ebeveynlerin öğrencilere ait gözlemlerini içeren gözlem formu ve program sonunda öğrencilerin doldurduğu program değerlendirme formları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf Rehberliği Programı Planı Ek A-1’de sunulmuştur.



Programın hazırlanması sürecinde pilot uygulama yapılarak etkinliklerin sınıf düzeyine uygunluğu, etkililiği, sürenin yeterliliği, kullanılan yöntem ve tekniklerin işlevselliği araştırılmıştır. Bu doğrultuda programa atölye eğitimi eklenmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Uygulanan sınıf rehberliği programının etkililiğini test etmek amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

#### **3.4.1. Akademik Öz Düzenleme Ölçeği**

Akademik Öz Düzenleme Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, MEB'e bağlı devlet ve özel okullarında eğitim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan üç farklı gruptan veri toplanmıştır.

Birinci grup ölçeğin pilot çalışmasını yapmak amacıyla ulaşılan toplam 15 öğrenciden oluşmaktadır. İkinci grup açımlayıcı faktör analizi için ulaşılan 481 öğrenciden oluşmaktadır. Üçüncü grup doğrulayıcı faktör analizi için ulaşılan 256 öğrenciden oluşmaktadır.

**3.4.1.1. Ölçeğin Geliştirilmesinde İzlenen İşlem Yolu:** Ölçek geliştirilirken öz düzenleme, akademik öz düzenleme ve öz düzenleme stratejilerine yönelik olarak alanyazın taraması yapılmıştır. İlgili ölçme aracına ilişkin denemelik madde havuzu oluşturulurken farklı ölçeklerin maddeleri incelenmiştir (Dugan, 2007; Liu, 2009; Türkmen, 2004; Wayne, Reinhard ve Bruce, 1996; Weinstein ve Palmer, 2002; Pintrich vd., 1991; Zimmerman ve Pons, 1986). İlk madde havuzu taslağında toplam 133 madde yer almıştır.

Ölçek maddelerinin 12 ve 13 yaş grubu öğrenciler tarafından yanıtlanacağı göz önünde bulundurularak ölçeğin beşli Likert tipi ("Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Çoğunlukla" ve "Her zaman") olmasına karar verilmiştir. Madde havuzu, Ankara Üniversitesi PDR bölümünden beş, Hacettepe Üniversitesi PDR bölümünden bir, Yıldız Teknik Üniversitesi PDR bölümünden bir öğretim üyesine, ayrıca Ankara'daki bir özel okulda biri rehber öğretmen ve diğeri ölçme-değerlendirme uzmanı olarak görev yapan iki kişiye uzman görüşü için verilmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda tek bir ifade içermeyen veya örtüşen, genel ve ilgili olmayan maddeler ifade ve içerik açısından

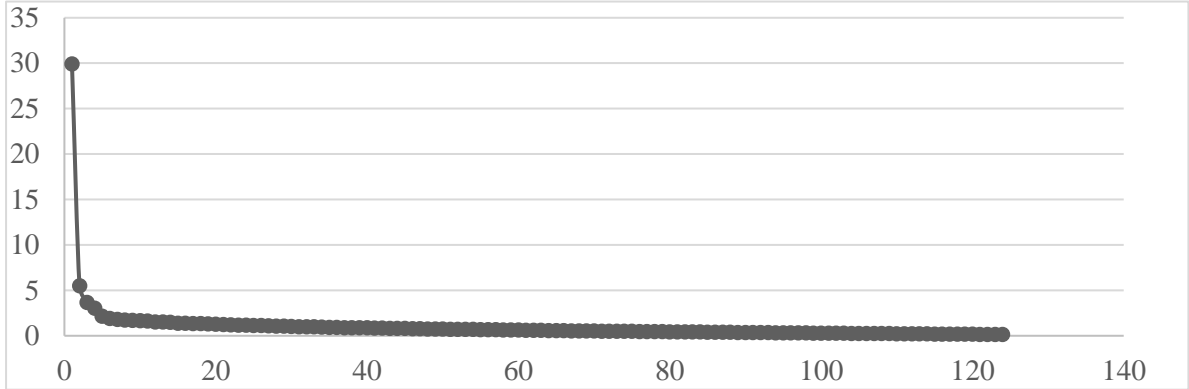
değiştirilmiş veya madde havuzundan çıkarılmıştır. Madde havuzundan 11 madde çıkarılmış, iki madde eklenmiş, madde havuzunda toplam 124 madde kalmıştır. Bu maddelerden oluşturulan deneme formu, uzman görüşleri alınıp gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 6. sınıfta okuyan 15 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden anlaşılmayan kavram ve kelimelere ilişkin gelen geribildirimler doğrultusunda ölçekte tekrar düzenlemeler yapılmıştır.

**3.4.1.2. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular.** Ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliğini test etmede uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla yukarıda bahsedilen yedi öğretim üyesi, bir rehber öğretmen ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

**3.4.1.2.1. Alt ve üst grup analizi.** Ölçek puanları dağılımının iki ucundaki % 27'lik alt ve üst grupta yer alan cevaplayıcılardan elde edilen veriler üzerinde; her madde için üst gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalaması ile alt gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalaması arasındaki farkın manidarlığı bağımsız gruplar için t testi ile sınanmıştır. Tüm maddelerin alt ve üst grup puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu analize ilişkin bulgular Ek B-1'de verilmiştir. Buna göre her bir maddenin alt ve üst grupta yer alan öğrencileri, ölçülen özellik bakımından ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

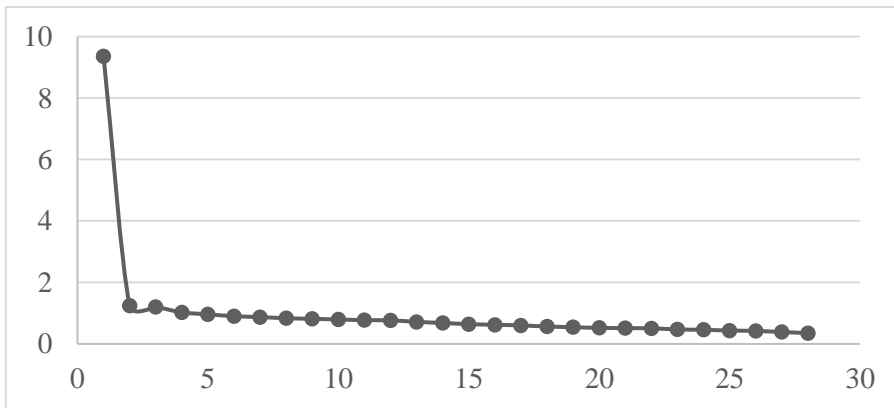
**3.4.1.2.2. Açımlayıcı faktör analizi.** Ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla 124 maddeden oluşan aday madde havuzu ile üç devlet okulu, bir özel okulda öğrenim gören 481 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisinden elde edilen veri üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Soruların en az birine cevap vermeyen öğrencilerin cevapları veri setinden çıkarılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007), 300'ün üzerindeki bir örneklem genişliğinin faktör analizi için yeterli olacağını belirtmiştir. KMO değeri 0,934 olup Bartlett testi sonucu 0,01 düzeyinde manidar bulunmuştur ( $\chi^2(7626)=25927$ ). Faktör analizi için normal dağılım sayıltısı bulunmaması nedeniyle ağırlıklandırılmamış en küçük kareler kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Şekil 3'te sunulmuş olan öz değerler grafiği ve öz değeri 1'den büyük olan faktör sayısı göz önüne alınarak 1, 2, 3 ve 4 alt boyutlu ölçme modellerine dair çözümlerin tamamı incelenmiştir. Birden çok alt boyutun incelendiği çözümlerde faktörler arasında sıfırdan büyük korelasyonlara izin verdiği için *promax* döndürme yöntemi kullanılmıştır (Brown, 2006). 124 maddelik

aday madde havuzundan elde edilen öz değerlere ait yamaç eğim grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. 124 maddelik aday madde havuzundan elde edilen öz değerlere ait yamaç eğim grafiği

İncelenen farklı alt boyut sayılarına ait ölçme modelleri arasında çok boyutlu modeller teorik alt yapı ile uyumlu, yorumlanabilir sonuçlar üretmemiştir. Dolayısıyla, ölçme aracının tek boyutlu olarak tasarlanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, tek boyutlu ölçme modeli kullanılarak çözüm elde edilmiştir. Yalnızca faktör yükleri ile aday maddeler arasından eleme yapıldığında ölçülmek istenen yapının tüm öğelerinden maddelerin nihai ölçme aracında bulunması sağlanamayacağı için madde elemesi yapılırken hem faktör yükleri hem de ifadeleri ile temsil ettikleri yapılar göz önüne alınmıştır. Bu doğrultuda madde seçimi gerçekleştirildikten sonra ölçme aracında 28 madde kalmıştır. Bu 28 maddenin sağladığı verilerden tek boyutlu çözüm elde edilmiştir. Bu çözüme ait öz değerler grafiği Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. 28 maddelik ölçme öz değerlerine ait yamaç eğim grafiği

Şekil 4'te görüldüğü üzere veri seti tek boyutlu bir yapı sergilemektedir. 28 maddeden son iki tanesi (27 ve 28. maddeler) olumsuz olarak tasarlanmış ve veri analizinde ters olarak kodlanmıştır.

Tek boyutlu ölçme modeli altında oluşan faktör yükleri, madde ortalamaları, madde standart sapmaları ve madde ayırt edicilik indeksleri (madde toplam test korelasyonları) Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Akademik Öz Düzenleme Ölçeğine ilişkin faktör yükleri, madde ortalamaları, madde standart sapmaları ve madde ayırt edicilik indeksleri*

| Madde No | Ortalama | Standart Sapma | Ayrt             | Faktör |
|----------|----------|----------------|------------------|--------|
|          |          |                | edicilik İndeksi | Yükü   |
| 1        | 3,91     | 1,03           | 0,65             | 0,68   |
| 2        | 4,19     | 1,02           | 0,64             | 0,67   |
| 3        | 4,06     | 0,97           | 0,60             | 0,62   |
| 4        | 3,95     | 1,09           | 0,62             | 0,65   |
| 5        | 4,02     | 1,01           | 0,62             | 0,65   |
| 6        | 3,91     | 1,09           | 0,59             | 0,61   |
| 7        | 4,16     | 0,97           | 0,58             | 0,61   |
| 8        | 3,72     | 1,07           | 0,57             | 0,60   |
| 9        | 3,78     | 1,12           | 0,58             | 0,60   |
| 10       | 4,06     | 1,09           | 0,57             | 0,59   |
| 11       | 4,32     | 0,89           | 0,57             | 0,59   |
| 12       | 4,02     | 1,03           | 0,55             | 0,58   |
| 13       | 3,84     | 1,08           | 0,55             | 0,57   |
| 14       | 4,38     | 0,98           | 0,54             | 0,56   |
| 15       | 3,75     | 1,20           | 0,54             | 0,56   |
| 16       | 3,94     | 1,01           | 0,51             | 0,53   |
| 17       | 3,54     | 1,24           | 0,51             | 0,53   |
| 18       | 4,11     | 1,01           | 0,53             | 0,54   |
| 19       | 4,15     | 1,04           | 0,52             | 0,54   |
| 20       | 3,92     | 1,17           | 0,49             | 0,52   |
| 21       | 3,61     | 1,15           | 0,50             | 0,52   |
| 22       | 3,92     | 1,14           | 0,47             | 0,49   |
| 23       | 4,16     | 1,08           | 0,43             | 0,46   |
| 24       | 3,10     | 1,40           | 0,43             | 0,44   |
| 25       | 4,26     | 0,96           | 0,38             | 0,40   |
| 26       | 3,74     | 1,09           | 0,62             | 0,64   |
| 27*      | 3,79     | 1,22           | 0,25             | 0,26   |
| 28*      | 3,27     | 1,28           | 0,35             | 0,35   |

\* Olumsuz maddeler

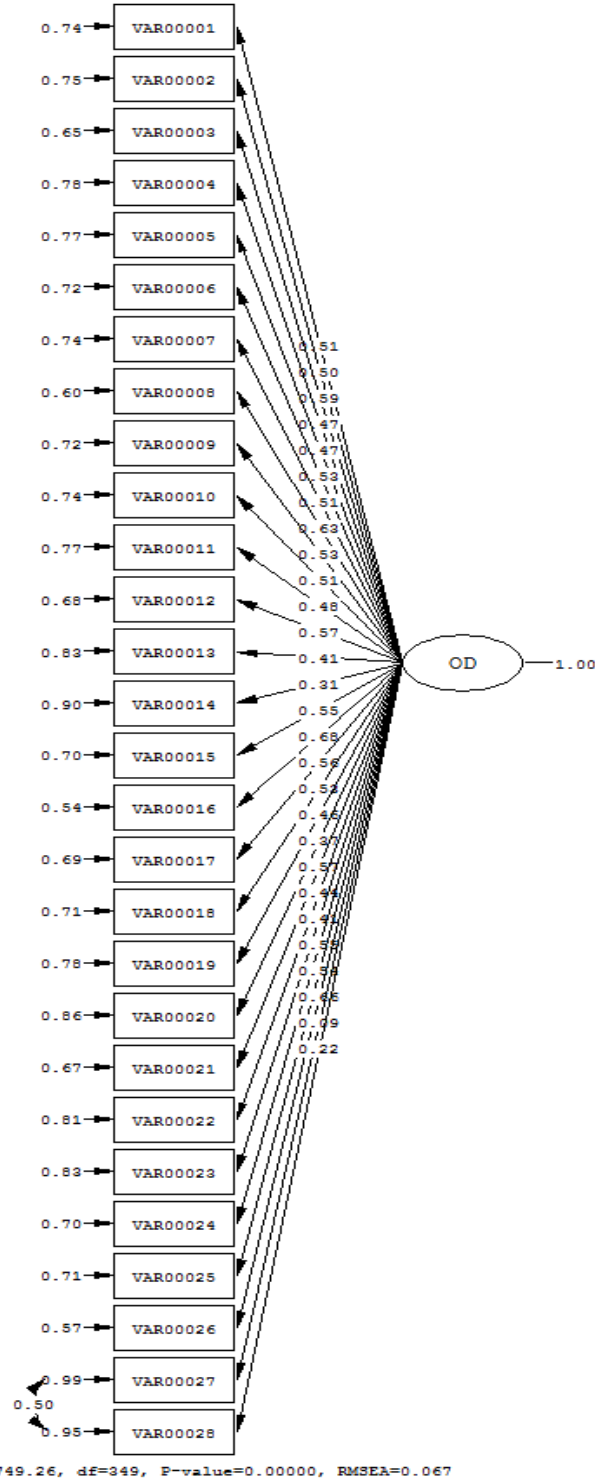
Olumsuz olan ve dolayısıyla zıt yönlü puanlanan 27 ve 28. maddelerin dışındaki maddelerin faktör yükleri 0,40'ın üzerindedir. Olumsuz iki maddenin faktör yükleri ve ayırt edicilikleri diğerleri kadar yüksek olmasa da bu maddeler cevaplayıcıların tek yönde cevap vermelerini engellemektedirler. Ayrıca bu maddeler doğrulayıcı faktör analizi model veri uyumu indekslerini de olumlu etkilemektedir. Bu iki madde, ölçeğe dikkatsizce cevap veren öğrencilerin belirlenmesinde kullanılmak üzere ölçekte olumsuz maddelerin de bulunması tercih edildiği için ölçekten çıkarılmamıştır. İlk faktör tarafından açıklanan varyans oranı %33'tür.

**3.4.1.2.3. Doğrulayıcı faktör analizi.** Ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi yardımıyla oluşturulan 28 maddelik hali (Ek B-2) iki devlet okulu ve bir özel okulda öğrenim gören 256 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak ikinci bir veri seti toplanmış ve bu veri seti üzerinde tek boyutlu ölçme modeli doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi LISREL yazılımı yardımıyla yapılmış ve ağırlıklandırılmamış en küçük kareler kestirim yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizleri için en yaygın kullanılan kestirim yöntemi en çok olabilirlik oranı olsa da normallikten uzaklaşıldığı durumlarda yanlış kestirimler üretebilmektedir. Normallik sayılıtısının sağlanamadığı durumlarda ağırlıklandırılmamış en küçük kareler kestirim yöntemi kullanılabilir (Brown, 2006). Bu nedenle çalışmada, ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi tercih edilmiştir.

Ölçme araçlarında olumsuz olarak ifade edilmiş olan maddelerin gizil değişkenin ötesinde bir varyans paylaştıkları ve paylaşılan varyansın metot etkisi olduğu düşünülebilir (Brown, 2006). Bu sebeple ölçekte olumsuz olarak tasarlanmış olan iki maddenin (27 ve 28. maddelerin) hata kovaryanslarının sıfırdan farklı olmasına izin verilmiştir.

Test edilen ölçme modelinin, veri ile kabul edilebilir ölçüde uyum sağladığı görülmüştür ( $\chi^2(349)=749,26$ ,  $p<0,01$ ,  $NC=2,15$ ,  $RMSEA=0,067$ ,  $RMSEA$  için % 90 güven aralığı 0,060 – 0,074,  $CFI=1,00$ ,  $SRMR=0,064$ ). Diğer model veri uyum indeksleri de kabul edilebilir ölçüde uyuma işaret etmektedir ( $GFI=0,97$ ,  $AGFI=0,96$ ,  $IFI=1,06$ ,  $NFI=1,00$ ,  $NNFI=1,06$ ).  $\chi^2$ 'nin ve  $\chi^2$ 'nin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen  $NC$  indeksinin,  $GFI$  ve  $AGFI$  indekslerinin model veri uyumu değerlendirmelerinde kullanılması önerilmez (Brown, 2006). Model veri uyum indekslerinin elde edilen değerleri, kriter alınan değerler ve bu değerlerin kaynakları Ek

B-3’de sunulmuştur. Elde edilen yol diyagramı üzerinde standartlaştırılmış katsayılar Şekil 5’de sunulmuştur.



Şekil 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı (Standartlaştırılmış Katsayılar)

**3.4.1.3. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular.** Ölçeğin nihai formunda yer alan 28 maddeden elde edilen toplam puanlara ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 31 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün arayla uygulanması sonucunda elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı da 0,79 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak Akademik Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ) 28 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uygulama süresi 10-15 dakika arasındadır. Ölçek beşli Likert tipi derecendirmeye (“Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Her zaman”) sahiptir. AÖDÖ’de her madde, 1-5 puan arasında değerlendirilmektedir. 27. ve 28. maddeler zıt yönde puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 28, en yüksek 140 puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan düşün puan akademik öz düzenleme becerilerinin düşük olduğunu, yüksek puan ise akademik öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **3.4.2. Dönem Sonu Puan Ortalamaları**

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci dönemine ilişkin tüm derslerinin (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Seçmeli Dersler) ağırlıklı puan ortalamaları MEB tarafından geliştirilen okul yönetim bilgi sistemi olan e-okul sistemi üzerinden sınıf rehberliği programı uygulanmadan önce alınmıştır. Sınıf rehberliği programının uygulanması sonrasında 2017-2018 eğitim-öğretim yılı sona erdiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ikinci döneme ilişkin tüm derslerinin dönem ağırlıklı puan ortalamaları da e-okul sistemi üzerinden alınmıştır.

### **3.4.3. Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Formu**

Sınıf rehberliği programı değerlendirme formu öğrencilerin sınıf rehberlik etkinlikleri ve atölye eğitimleri boyunca kazanımlarını, kişisel düşüncelerini, programın içeriğini ve eğitimciyi değerlendirmek için kullanılmıştır. Program değerlendirme formu programın içeriğine, eğitimciye, genel değerlendirmeye ve düşünce-önerilere yönelik maddelerden oluşmaktadır. Program değerlendirme formundaki maddeler, son ikisi

dışında “evet, kısmen, hayır” seçeneklerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Son iki madde açık uçludur. Sınıf rehberliği programı değerlendirme formu sekiz sorudan oluşmaktadır. İlgili form Ek C-1’de sunulmuştur.

#### **3.4.4. Ebeveyn Gözlem Formu**

Ebeveyn gözlem formu öğrencilerin sınıf rehberliği programı uygulaması öncesindeki var olan durumları ile uygulama sonrası durumlarının ebeveynler tarafından gözlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ebeveyn gözlem formunda yer alan maddeler, son bir tanesi haricinde “ hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman” seçeneklerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. İlgili form 18 maddeden oluşmakla birlikte, son madde ebeveynlerin rehberlik programına ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunda yer alan maddelerin yapılacak olan araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin uzman görüşüne başvurulmuş ( PDR alanından iki öğretim üyesi, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir alan çalışanı rehber öğretmen) ve geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ebeveyn Gözlem Formu Ek C-2’de sunulmuştur.

#### **3.4.5. Öğretmen Gözlem Formu**

Öğretmen gözlem formu öğrencilerin sınıf rehberliği programı uygulaması öncesindeki var olan durumları ile uygulama sonrası durumlarının öğretmen tarafından gözlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğretmen gözlem formunda yer alan sorular, son bir soru haricinde “ hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman” seçeneklerinden oluşan maddeleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. İlgili form 20 maddeden oluşmakla birlikte, son madde öğretmenin, öz düzenleme becerilerine dönük öğrencide gözlemlediği durumlara ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren açık uçlu madde formatındadır. Gözlem formunda yer alan soruların yapılacak olan araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin uzman görüşüne başvurulmuş (psikolojik danışma ve rehberlik alanından iki öğretim üyesi, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir alan çalışanı rehber öğretmen) ve geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmen Gözlem Formu Ek C-3’de sunulmuştur.



### 3.4.6. Deneysel İşlemler ve Verilerin Toplanma Süreci

2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde farklı özel iki okulda eğitimlerine devam eden 7. sınıf düzeyinde iki sınıf, deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Araştırma öncesinde okul müdür yardımcısı olan araştırmacı tarafından 7.sınıflara yönelik “ Sınıf Rehberlik Programı’nın eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmasına rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu tarafından karar verilmiştir.( EK C-4)

Deney (N=22) ve kontrol (N=22) gruplarına araştırmacı tarafından Akademik Öz Düzenleme Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna 18 etkinliği içeren, sınıf rehberliği etkinlikleri ve atölye eğitimlerinden oluşan Sınıf Rehberliği Programı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan sınıf rehberliği programı ve atölye eğitimleri, araştırmacının çalıştığı kurumda uygulanmış olup etkinliklere çeşitli sebeplerle katılamayan öğrencilere araştırmacı tarafından, yapılan etkinliklere ilişkin bireysel olarak bilgilendirmede bulunulmuştur. Araştırmacı tarafından bir öğrenci dışında problem oluşturacak bir devamsızlık durumu gözlenmemiştir. İlgili öğrenciye ilişkin veriler veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırmada deney grubu için tasarlanan program haftada bir ders saati sınıf rehberliği, aynı şekilde bir ders saati atölye eğitimleri olarak kurgulanmıştır. Sınıf rehberliği etkinlikleri davranışçı-yapılandırmacı yaklaşımla yürütülmüştür. Atölye eğitimlerinde ise sınıf rehberliği çalışmalarında ele alınan konuların öğrenciler tarafından kavranmaları ve pekiştirilmeleri için etkinlikler yapılmıştır. Sınıf rehberliği etkinliklerinin hafta başında, atölye eğitimlerinin ise hafta sonuna doğru gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin velilerinden veli bilgilendirme ve onay formu alınmıştır. Sınıf rehberliği programı hazırlandıktan sonra deney grubunu oluşturan öğrencilere araştırmacı tarafından programın amacı, işleyişi ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Aile faktörü öz düzenlemenin gelişimi sürecinde en önemli faktörlerden biri olma özelliği taşımaktadır (Corno ve Xu, 2004, Martinez-Pons, 2002, Zimmerman, 1998). Bu anlamda araştırmada ebeveynlere yönelik olarak bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Sınıf rehberlik programının hazırlanması sonrasında deney grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveynleri davet yazısı ile okula davet edilmişlerdir. İlgili çalışma tüm ebeveynlerin katılımını sağlamak amacıyla farklı iki zaman diliminde gerçekleştirilmiş olup, ebeveynlerden davet yazısında hangi tarihte yapılacak çalışmaya

katılacaklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu süreçte her bir öğrencinin en az bir ebeveyni ilgili çalışmalara katılmıştır.

İlgili çalışmalarda ebeveynlere programın genel hatlarıyla tanıtımı, amaçları, sürecin işleyişi hakkında bilgi verilmiş, ilgili süreci nasıl destekleyebilecekleri konusunda Martinez-Pons (2002) tarafından geliştirilen modelin tanıtımı yapılmış ve işlenen her bir konu dahilinde ebeveynler olarak bu model dahilinde neler yapabilecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca ilgili çalışmalarda ebeveyn gözlem formu hakkında bilgi verilmiş ve ebeveynlerin bu formları doldurmaları sağlanmıştır. Yukarıda belirtilen çalışmalar 90 dakika sürmüştür. Sınıf rehberliği programının uygulanması sürecinde ebeveynlere elektronik posta yoluyla her hafta sınıf rehberliği etkinliklerinde ve atölye eğitimlerinde neler yapıldığı, verilen ev ödevleri, konu ve kazanımlar, sürece nasıl katkı sağlayacakları konularında bilgi aktarımında bulunulmuştur.

Sınıf rehberliği programının uygulaması sonrasında ailelere kapalı zarf içerisinde Ebeveyn Gözlem Formu gönderilmiş, verilerin tutarlılığı açısından program öncesinde ebeveyn gözlem formunu dolduran veliyle aynı kişi olmasına özen gösterilmiştir. Tüm ebeveynler gözlem formunu doldurarak göndermişlerdir.

Okul iklimi içerisinde öğrencilerin akademik öz düzenlemeye yönelik gelişimleri ve becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin bu alandaki beceri ve ilgileriyle yakından ilişkilidir. Randi'ye (2004) göre öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirme süreci ile öğretmenlerin öz düzenleme becerileri arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2017) göre şube rehber öğretmeninin görevleri arasında “Öğrencinin, öğrenme stilini fark etmesine, öğrenme becerilerini geliştirmesine, akademik performansını artırmasına yönelik çalışmalarında rehberlik servisiyle iş birliği yapar.” maddesi bulunmaktadır. Bu anlamda araştırmada şube rehber öğretmenine yönelik olarak bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır.

Şube rehber öğretmenine, program öncesinde programın genel hatlarıyla tanıtımı, amaçları, sürecin işleyişi hakkında bilgi verilmiş, ilgili süreci nasıl destekleyebileceği ve işlenen her bir konu dahilinde okulda neler yapabileceği konusunda bilgi verilmiştir. Program öncesinde kullanılacak olan öğretmen gözlem formu şube rehber öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Sınıf rehberliği programının uygulanması sürecinde şube rehber öğretmeniyle haftalık değerlendirme toplantıları şeklinde bilgi aktarımında bulunulup, süreci nasıl destekleyebileceği konularında konsültasyon çalışmaları yapılmıştır. Belirtilen çalışmalar sürecinde her bir kazanım dahilinde araştırmacı

tarafından sınıf rehberliği etkinlikleri ve atölye eğitimlerine ilişkin gözlemler şube rehber öğretmenleriyle paylaşılmış olup; şube rehber öğretmenin kazanımlara ait düşünceleri, sınıfa ilişkin gözlemleri, ilgili kazanımlara dair kendi ders sürecinde neler yapabileceği, yaptığı uygulamalara dair düşünce ve gözlemleri değerlendirilmiştir. Şube rehber öğretmenin ders programı uygulama saatleriyle çakıştığı için şube rehber öğretmeni programlara katılamamıştır. Sınıf rehberliği programının uygulanması sonrasında öğretmen gözlem formu şube rehber öğretmeni tarafından tekrar doldurulmuştur.

Uygulama sonrasında Akademik Öz Düzenleme Ölçeği son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Sınıf Rehberliği Programı etkinliklerine ve atölye eğitimlerine ilişkin grup liderinin gözlem ve değerlendirmeleri aşağıda sunulmuştur.

### *Sınıf Rehberliği 1*

Eğitimci, sınıfa kendini tanıtmış ve öğrencilerin kendilerini kısaca tanıtmalarını istemiştir. Sınıf rehberliği programının içeriği, sürecin nasıl ilerleyeceği, ilgili süreç neticesinde öğrencilerin ne tip kazanımlar elde edeceği, öğrencilerin etkinlik süresinde uyması gereken grup kurallarından bahsedilmiştir. İlk etkinlik olması sebebiyle öğrencilerde açık bir biçimde merak ve heyecan gözlenmiştir. Rehberlik programı süresince her bir öğrenciye isimlerinin yazılı olduğu kişisel dosyalar verilmiş , kişisel dosyaların ne amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Her bir sınıf rehberliği saatinde öğrencilerin kişisel dosyalarının yanlarında olması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Öğrencilere bu etkinlik saatinde hedef belirlemenin önemi üzerinde durulacağı belirtilmiştir. Hedef belirlemenin tanımı yapılarak hedef belirlemenin olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Hedef belirlerlerken nelere dikkat etmeleri gerektiği hazırlanan sunum üzerinden öğrencilere aktarılmıştır. Sonraki süreçte öğrencilere hedef belirlemeyle ilişkili animasyon izletilerek geribildirimler alınmıştır. Sınıf gruplara ayrılarak her bir gruba bir hedef ifadesinin yer aldığı formlar dağıtılmıştır. Gruplardan hedef cümlesine ilişkin farklı bir boyutu doldurmaları(Hedefin açık ve net olması, hedefe ulaşıldığının nasıl anlaşılacağı, hedefe nasıl ulaşılabileceği, hedefin gerçekçi ve ulaşılabılır olması, hedefe ne zaman ulaşılabileceği), daha sonra diğer gruba vermeleri istenmiştir. Bu şekilde tüm gruplar hedef belirlemenin unsurlarının tüm boyutlarına ilişkin katkıda bulunmuşlardır. Grupların oluşturdukları hedef ifadelerini ve özelliklerini

sınıfta diğerk öğrencilerle paylaşımları sağlanmıştır. Bazı rehberlik saatlerinde paylaşılan konuya ilişkin ödevler verileceğı belirtilmiştir. Akıllı Hedefim isimli form öğrencilere dağıtılarak bir sonraki rehberlik saatine kadar doldurmaları ve kişisel dosyalarıyla birlikte getirmeleri istenmiştir. Sınıf rehberliğı programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Atölye Etkinliğı 1*

Bir önceki etkinliğin kısaca özeti yapılarak hedef belirleme konusunda öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendirdikleri, yaşadıkları zorlukların neler olduğı sorusuyla tartışma başlatılmıştır. Alınan cevaplar tahtaya yazılarak hedef belirleme sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin ne tip çözümlerin, stratejilerin hayata geçirilebileceğı sorusu sınıfa yöneltilmiştir. Verilen cevaplar tekrar tahtaya yazılarak öğrencilerin tahtaya yazılan cevapları gözden geçirmeleri ve kendileri için uygun olan, benimsedikleri çözüm stratejilerini uygularken hayal etmeleri istenmiştir. Belirli bir süre beklendikten sonra öğrencilerin kendilerini nasıl hissettikleri ve hayal ettikleri, stratejilerin etkili olup olmadığı sorusu sınıfa yöneltilmiştir. Grubun çoğunluğu kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Atölye eğitiminde üzerinde durulan konular kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Sınıf Rehberliğı 2*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak geçen hafta verilen ödevler öğrencilerle birlikte değerlendirilmiş, verilen ödevlere ilişkin öğrencilerden geribildirimler alınmıştır. Bu rehberlik saatinde akademik hedeflerimize ulaşmamızı engelleyen etmenlerin neler olduğı ve nasıl üstesinden gelebileceğimiz konusu olduğı belirtilerek engellerin neler olduğı konusunda tartışma başlatılmıştır. Öğrencilerin verdikleri örnekler tahtaya yazılarak (Örneğin; kaygı yaşamak, telefon kullanımı, motivasyon düşüklüğü, plansızlık, gerçekçi olmayan hedef konulması gibi), hedeflerimize ulaşmamızı engelleyen etmenler sunumu projeksiyondan öğrencilere aktarılmıştır. Öğrenciler sunum süresince istekli ve ilgili bir biçimde sunuma katkı sağlamışlardır. Sunum sürecinde eğitimci tarafından her bir engelin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir biçimde örneklendirilmesine dikkat edilmiştir. Sunum tamamlandıktan sonra, sınıf üç gruba ayrılarak her bir gruba kendi alanında başarılı olmuş kişilerin fotoğrafları verilerek, bu kişilere ilişkin –bu kişilerin hedeflerinin neler olabileceğı, karar alma

süreçlerinde dikkat ettikleri konular, yaşadıkları zorluklar, zorluklar karşısında verdikleri tepkiler, yardım istemiş olabileceği kişiler- hayali bir yaşam öyküsü oluşturmaları sağlanmıştır. Daha sonra her grup oluşturduğu öyküyü sınıfla paylaşmıştır. Öğrencilere ödev olarak Hedef Eylem Planım isimli form dağıtılarak ve bir önceki etkinlikte belirledikleri hedefler doğrultusunda aileleriyle birlikte doldurmaları ve bir sonraki sınıf rehberlik etkinliğine getirmeleri istenmiştir.

### *Atölye Etkinliği 2*

Bir önceki etkinliğin kısaca özeti yapılarak öğrencilerin bir önceki etkinlikte paylaşılan bilgiler doğrultusunda hedeflerine ulaşma konusunda yaşadıkları engellerin neler olabileceği sorusu sınıfa sorularak tartışma başlatılmıştır. Paylaşımlar tahtaya yazılarak her bir paylaşım için çözüm noktasında ne tip hedefler belirlenebileceği ve ne tip stratejilerin oluşturulabileceği sınıfa sorularak gelen cevaplar yaşanan engellerin yanına yazılmıştır. Öğrencilerin tahtaya yazılan engelleri, hedefleri ve stratejileri gözden geçirmeleri ve kendileri için uygun olan, benimsedikleri çözüm stratejilerini uygularken hayal etmeleri istenmiştir. Belirli bir süre beklendikten sonra öğrencilerin kendilerini nasıl hissettikleri ve hayal ettikleri, stratejinin işe yarayıp yaramadığı sorusu sınıfa yöneltilmiştir. Grubun çoğunluğu olumlu geri bildirimde bulunmuş, katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Atölye eğitiminde üzerinde durulan konular kısaca özetlenerek, etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Sınıf Rehberliği 3*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak verilen ev ödevleri, gönüllü öğrenciler tarafından sınıfla paylaşılmıştır. Bu rehberlik saatinde hedeflerimize ulaşma ve akademik alana ilişkin konularda motivasyonumuzu nasıl arttırabileceğimiz konuları üzerinde durulacağı belirtilerek ve tahtaya çeşitli ifadeler yazılarak öğrencilerin bu ifadeler hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda akademik konularda motivasyonumuzu arttırmak için pek çok yaklaşımın olabileceği belirtilmiştir. Neler yapılabileceği ile ilgili sunum projeksiyon üzerinden yansıtılarak öğrencilerle paylaşılmıştır. Sunum sürecinde eğitimci tarafından her bir yaklaşımın öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir biçimde örneklendirilmesine dikkat edilmiştir. İlgili sunuma ilişkin öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra sınıf dört gruba ayrılarak, her gruba farklı bir senaryo verilerek, her senaryoya ilişkin çözümlerinin neler

olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Her grup verilen senaryoya ilişkin çözümlerini sınıfla paylaşmış, sunumda belirtilen farklı yaklaşımları bu etkinliğe yansıttıkları gözlenmiştir. Grup lideri tarafından sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Atölye Etkinliği 3*

Bundan önce gerçekleşen tüm sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin kısa bir özeti yapılarak bu etkinlikte Atatürk'ün yaşamı üzerinden özeti yapılan ve çalışılan tüm konuların örneklenerek tartışılacağı belirtilmiştir. Bu amaçla sürecin örneklerle zenginleştirilmesi amacıyla Sosyal Bilgiler öğretmeni sınıfa davet edilmiştir. Sınıfla birlikte çalışılan konular dahilinde tartışma başlatılmıştır. Tüm tartışmalar sürecinde öz değerlendirme, strateji planlama ve hedef belirleme, stratejilerin uygulanması ve izlenmesi döngüsüne uyulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin konuşulan konuların somut bir örnek üzerinde tartışılmasının ve ilgili ders öğretmenin içerik konusundaki bilgilendirme amaçlı söylemlerinin öğrenciler üzerinde son derece olumlu bir etkisinin olduğu ve etkileşim düzeyinin çok yüksek olduğu gözlenmiştir.

### *Sınıf Rehberliği 4*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak bu rehberlik saatinde akademik alandaki başarılarımızı yükseltmek için çalışma alışkanlıklarımızın ve becerilerimizin neler olabileceği üzerinde durulacağı belirtilmiştir. Öğrencilere çalışma alışkanlıklarının neler olabileceğine ilişkin görüşleri sorulduktan sonra çalışma alışkanlıklarının neler olabileceği konusunda bilgi aktarımında bulunulmuştur. Sonraki süreçte bu konuya ilişkin “Çalışma Alışkanlıkları Merdiveni” isimli bir oyun oynanacağı açıklanmıştır. Sınıf üç gruba ayrılarak oyunun kuralları öğrencilere açıklanmıştır. Oyun süresince öğrencilerin etkinliğe katılım isteklerinin son derece yüksek olduğu ve etkin oldukları gözlenmiştir. Oyun bitiminde yapılan etkinlikten de faydalanarak ne tip çalışma alışkanlıklarına sahip olabileceğimiz ve bunların faydaları sınıfa özetlenerek etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Atölye Etkinliği 4*

Bir önceki etkinliğin kısaca özeti yapılarak bir önceki etkinlikte gerçekleştirilen “Çalışma Alışkanlıkları Merdiveni” isimli görsel açılmıştır. Öğrencilerden açılan

görseli de dikkate alarak kendilerinde bulunan çalışma alışkanlıklarını düşünmelerini, zayıf oldukları alanları belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra her bir öğrenciden zayıf olduklarını düşündükleri çalışma alışkanlıklarını dağıtılan kağıtlara belirtmeleri istenmiştir. Toplanan kağıtlar sınıf dört gruba ayrılarak rastlantısal olarak dağıtılmıştır. Gruplardan belirtilen çalışma alışkanlıklarına ilişkin hedefler ve stratejiler belirlemeleri ve bu stratejilerin uygulanması durumunda nelerle karşılaşabileceklerini tartışmaları istenmiştir. Tüm gruplar süreci tamamladıktan sonra, öğrencilerin kendi aralarında belirledikleri grup sözcüleri ilgili paylaşımları sınıfla paylaşmıştır. Atölye eğitimde üzerinde durulan konular kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılmıştır

### *Sınıf Rehberliği 5*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak bu etkinlik saatinde zaman yönetimi üzerinde durulacağı belirtilmiş, öğrencilere “Zaman yönetimi nedir?” sorusu sorulmuştur. Alınan geribildirimler doğrultusunda öğrencilere kısa bir açıklamada bulunularak zaman yönetimine ilişkin sunum izletilmiştir. Öğrencilere okul dışında zamanlarını nasıl geçirdikleri sorusu sorularak alınan cevaplar tahtaya yazılmıştır. Daha sonra öğrencilere Zaman Analizi formu dağıtılarak tahtaya yazılan cevaplardan da yararlanarak cevaplamaları istenmiştir. Formun doldurulmasından sonra form eğitimci tarafından toplanmış, kişisel hedef ve önceliklerle zaman yönetimi arasından nasıl bir ilişki olduğu sorusu sorularak tartışma başlatılmıştır. Kişisel hedeflere ulaşım konusunda zaman planlamasının önemi belirtilmiş ve bu sayede ilgi duyulan alanlara daha çok vakit ayrılabilceği belirtilmiştir. Öğrencilerden geçmiş etkinliklerde paylaştıkları akademik hedeflerini hatırlamaları istenmiş ve bu amaç doğrultusunda Kişisel Hedeflerim formunu doldurmaları istenmiştir. Böylece kişisel hedeflerine ulaşım için yapılması gerekenler konusunda öğrencilerin dikkati çekilmiştir. Gönüllü olan öğrencilerden sınıfla paylaşımları istenmiş ve sınıfla birlikte paylaşımlar değerlendirilmiştir. Öğrencilere ödev olarak bir hafta boyunca ders çalışma sürecine ilişkin planlarını ve planlarını ne ölçüde yapabildiklerini Çalışma Değerlendirme formuna kaydetmeleri, aileleriyle birlikte değerlendirmeleri ve bir sonraki rehberlik saatine getirmeleri istenerek ve etkinliğin kısa bir özeti yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Atölye Etkinliği 5*

Bir önceki etkinliğin kısaca özeti yapılarak öğrencilere zaman yönetimine ilişkin yaşadıkları problemleri ve zorlandıkları alanları gözden geçirmeleri istenmiş, daha sonra öğrencilere not kağıtları dağıtılarak zaman yönetimine ilişkin yaşadıkları problemleri yazmaları istenmiştir. Sınıf dört gruba bölünmüş, yazılanlar gruplara eşit olarak dağıtılarak probleme ilişkin önerilerinin neler olduğunu sınıfla paylaşmaları sağlanmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin aktif olarak yer aldıkları ve öneri geliştirme konusunda faal oldukları bir etkinlik olarak gözlenmiştir. Eğitimci tarafından hedefleri önem sırasına koymanın önemi vurgulanarak Zaman Analizi Formunu tekrar doldurmaları istenmiştir. Her iki form arasında değişiklik yapan olup olmadığı sınıfa sorularak gönüllü öğrencilerden değişikliklerin sebebini sınıfla paylaşması istenmiştir. Alınan geribildirimler doğrultusunda oturumun kısa bir özeti yapılarak oturum sonlandırılır.

### *Sınıf Rehberliği 6*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak geçen hafta verilen ödevler öğrencilerle birlikte değerlendirilmiş, verilen ödevlere ilişkin öğrencilerden geribildirimler alınmıştır. Bu rehberlik saatinde erteleme davranışı üzerinde durulacağı belirtilerek bir hafta süresince öğrencilerin planlarına uymalarını engelleyen etmenlerin neler olduğu sorusuyla tartışma başlatılmıştır. Yapılacak olan görev ve sorumlulukları ileri bir zamana ertelemenin karşılaşılan en büyük problemlerden bir tanesi olduğundan bahsedilerek ertelemeye ilişkin sunum öğrencilere izletilmiştir. Sunum da belirtilen ertelemeyle başa çıkmaya ilişkin öneriler sınıfla tartışılarak her bir öneri için neler yapılabileceği detaylı olarak paylaşılmıştır. Sınıf dört gruba ayrılarak her bir gruba ertelemeye ilişkin aynı iki senaryo verilmiştir. Gruplar belirtilen durumlar için neler yapabileceklerini ve çözüm önerilerini tartışarak sınıfla paylaşmışlardır. Önerilen çözümlere ilişkin benzerlik ve farklılıklara vurgu yapılarak erteleme konusunda öğrencilerden ürettikleri sloganları sınıfa asmaları istenmiştir. Öğrencilerin slogan üretme süresince oldukça eğlendikleri ve yaratıcı sloganlar ürettikleri gözlenmiştir. Öğrencilere Haftalık Zaman Yönetimi Kontrol Çizelgesi verilerek ve son üç oturum boyunca paylaşılanlar doğrultusunda bir hafta süresince doldurmaları, aileleriyle birlikte değerlendirmeleri ve bir sonraki rehberlik etkinliğine getirmeleri istenerek ve etkinliğin kısa bir özeti yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.



### *Atölye Etkinliği 6*

Bir önceki etkinliğin kısaca özeti yapılarak erteleme konusunda kendi değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Daha sonra tüm sınıf ikişerli gruplandırılarak erteleme konusundaki kişisel değerlendirmelerini diğer arkadaşıyla paylaşmaları istenmiş, öğrencilerin yapılan ertelemeye ilişkin paylaşımları doğrultusunda hedeflerin neler olabileceğinin ve bu hedeflerin uygulanması durumunda ne tip sonuçlarla karşılaşabileceklerinin tartışılması sağlanmıştır. Gönüllü olan gruplardan yaşadıkları süreci tüm sınıfla paylaşmaları istenmiştir. Bu etkinlik sırasında etkileşim konusunda daha pasif olan öğrencilere, etkinliklerine dahil olunarak model olunmaya çalışılmıştır. Sınıfın diğer kalan öğrencilerinin genel olarak istekli ve paylaşıma açık olduğu gözlenmiştir. Etkinliğin kısa özeti yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Sınıf Rehberliği 7*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak geçen hafta verilen ödevlerin, gönüllü öğrenciler tarafından sınıfla paylaşılması sağlanmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun verilen ödevi aileleriyle birlikte değerlendirerek, önemseyerek doldurdukları gözlenmiştir. Bu rehberlik saatinde akademik başarıyı arttırmak için çevresel ve fiziksel düzenlemenin üzerinde durulacağı belirtilerek bunların neler olabileceği sorusuyla tartışma başlatılmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda olumlu çevresel düzenlemenin nasıl olabileceği hazırlanan sunum üzerinden sınıfla paylaşılmıştır. Sınıf dört gruba ayrılarak ve her bir gruba çalışma ortamına ilişkin birer resim verilerek ve bu resimde bulunan çevresel koşullara ilişkin hataları veya düzetilmesi gerekenleri resmin altına yazmaları istenmiştir. Daha sonra gruplar resimlere ilişkin düşüncelerini, eleştiri ve önerilerini sınıfla paylaşmışlardır. Öğrencilere Çevresel Düzenleme Kontrol Listesi verilerek etkinlik süresince paylaşılanlar doğrultusunda bir hafta süresince doldurmaları, aileleriyle birlikte değerlendirmeleri ve bir sonraki rehberlik etkinliğine getirmeleri istenerek ve etkinliğin kısa bir özeti yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Atölye Etkinliği 7*

Bir önceki etkinliğin kısaca özeti yapılarak çevresel düzenleme konusunda öğrencilerin kendilerinin çevresel düzenleme konusunda değerlendirme yapmaları istenmiştir. Alınan geribildirimlerden sonra sınıfa bu konuya ilişkin bir oyun

oynanacağı açıklanmış, ikişer kişilik gruplar oluşturulmuş ve oyunun kuralları öğrencilere açıklanmıştır. Buna göre her bir öğrenciye 14 tane küçük kağıt dağıtılmıştır. Kağıtların yedi tanesine olumlu çevresel düzenleme örneği, diğer yedi tanesine de olumsuz çevresel düzenleme örneği yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler ikişerli olarak gruplanarak örneklerin yazıldığı yirmi sekiz kağıdı kutuya atmaları ve karıştırmaları istenmiştir. Öğrenciler sırayla ikişer adet kağıt çekmişler, her iki kağıtta aynı fikre sahip (olumlu veya olumsuz çevresel düzenleme) ise öğrenciler o kağıtları almış olup, değilse kutuya geriye atmışlardır. Belirtilen etkinlik kutuda hiç kağıt kalmayınca kadar devam etmiştir. Etkinlik sonunda en fazla kağıda sahip olan oyunu kazanmıştır. Oyun süresince öğrencilerin etkinliğe katılım isteklerinin son derece yüksek olduğu ve etkin oldukları gözlenmiştir. Oyun bitiminde belirtilen tüm olumlu ve olumsuz çevresel düzenleme örnekleri tahtaya yazılarak öğrencilerden belirtilen örnekleri yerine getirmeleri durumunda ne tip durumlarla karşılaşabilecekleri sorularak tartışma başlatılmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda etkinliğin kısa bir özeti yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

### *Sınıf Rehberliği 8*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak geçen hafta verilen ödevler öğrencilerle birlikte değerlendirilmiş, verilen ödevlere ilişkin öğrencilerden geribildirimler alınmıştır. Bu rehberlik saatinde akademik olarak zorlandığımız konularda yardım veya destek almanın önemi üzerinde durulacağı belirtilerek tahtaya çeşitli yardım alma ifadeleri yazılmıştır. İlgili ifadelerle ilişkin öğrencilerin görüşleri alınarak, yardım alma kaynaklarının neler olabileceği konusunda tartışma başlatılmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda sınıf üç gruba ayrılarak senaryolar dağıtılmıştır. Her grup formda belirtilen senaryolara ilişkin neler yapılabileceğini, yardım isterken uygun yardım isteme biçimlerini ve uygun olmayan yardım isteme biçimlerini yazmaları istenmiş ve bunları sınıfla paylaşmışlardır. Grup lideri tarafından paylaşımdan sonra yardım aramanın şekli, ifade tarzları, biçimi konularının önemi konusunda öğrencilere aktarımda bulunulmuştur. Daha sonra her gruptan ihtiyaç duyulduğunda yardım almanın önemine ilişkin sloganlar üretmeleri ve sınıfa asmaları istenmiş, öğrencilerin slogan üretme süresince oldukça eğlendikleri ve katılım sağladıkları gözlenmiştir. İlgili etkinliklerin bitiminde okul müdürü sınıfa davet edilerek yardım aramanın önemi

üzerine kısa bir konuşma yapması sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin heyecanlı oldukları gözlenmiştir. Etkinliğin kısa bir özeti yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

#### *Atölye Etkinliği 8*

Bir önceki etkinliğin kısaca özeti yapılarak yardım arama süreci konusunda öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Daha sonra sınıf üç ayrılarak her bir grubun öğretmenlerden, ebeveynlerden ve arkadaşlardan olmak üzere üç farklı yardım arama kaynağından birini seçmeleri istenmiş ve bu sürece ilişkin bir senaryo yazmaları ve bunu sınıfta kısaca oynamaları istenmiştir. Öğrencilerin gerek yazım sürecinde gerekse oyunlaştırma sürecinde oldukça etkin oldukları –bir kısım öğrenci haricinde- gözlenmiştir. Alınan geribildirimler doğrultusunda etkinliğin kısa bir özeti yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

#### *Sınıf Rehberliği 9*

Bir önceki haftanın kısaca özeti yapılarak bu rehberlik saatinin son etkinlik saati olduğu, isteyen öğrencilerle bundan sonraki süreçte paylaşılan konulara ilişkin bireysel olarak görüşülebileceği belirtilmiştir. Grup lideri tarafından birinci etkinlikten son etkinliğe kadar yapılan çalışmalar, aktiviteler öğrencilerin de katkılarıyla genel hatlarıyla özetlenmiştir. Etkinliklerde ele alınan konulara ilişkin öğrencilere duygu, düşünceleri sorulmuş, elde ettikleri kazanımlara ilişkin günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına ilişkin paylaşımları alınmış, alınan paylaşımlardan sonra okul idaresi ve şube rehber öğretmeni sınıfa davet edilerek teşekkür edilmiştir.

#### *Atölye Etkinliği 9*

Programın son oturumu olan atölye eğitiminde öğrencilere tekrar teşekkür edilmiş ve programa ilişkin paylaşımlar alınmıştır. Öğrencilere son test uygulaması olarak Akademik Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Aynı süreçte öğrencilere ayrıca Program Değerlendirme formu doldurtulmuş, ailelere de öğrenci aracılığıyla Ebeveyn Gözlem Formu gönderilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences-Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) yazılımı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde akademik öz düzenleme beceri düzeyleri açısından denk olup olmadıkları, ilişkisiz ölçümler için *t* testi ile incelenmiştir. Diğer bir bağımlı değişken olan derslerin dönem ağırlıklı puan ortalamasına göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde denk olup olmadıkları ise bu puanlar deney ve kontrol gruplarında normal dağılım göstermediği için *Mann-Whitney U Testi* ile incelenmiştir.

Araştırma sürecinde yürütülen sınıf rehberliği programının akademik öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi karışık desenler için iki faktörlü ANOVA ile incelenmiştir. Bu analizin varsayımları olan bağımlı değişkenin sürekli değişken olacak şekilde ölçülmesi, grup içi faktörün en az iki kategoriden oluşması, gruplar arası faktörün en az iki kategoriden oluşması, bağımlı değişkene ilişkin puan dağılımlarının her bir alt grup için normal dağılıma sahip olması, puan dağılımı varyanslarının eşitliğinin her bir alt kategoride sağlanması (Büyüköztürk, 2016) araştırma sırasında elde edilen veriler için sağlanmıştır. Analizde anlamlı farkların olduğu durumlarda etki büyüklükleri hesaplanmış ( $\eta^2$ ) ve küçük, orta ve geniş etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 değerleri ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2016). Sınıf rehberliği programının akademik başarı üzerindeki etkisi ise bağımsız örneklem için *t* testi ile incelenmiştir. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmada öğrencilerin kazanımlara, eğitimciye ve programın içeriğine ilişkin değerlendirmeleri uygulama sonunda Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Formu aracılığıyla alınmış, verilen cevaplara yönelik frekanslar belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca deney grubu ebeveynlerinin ve şube rehber öğretmeninin sınıf rehberliği programı uygulama öncesi ve sonrası gözlemleri Ebeveyn Gözlem Formu ve Öğretmen Gözlem Formu ile toplanmıştır. Verilen cevaplara yönelik frekanslar belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan sınıf rehberliği programının etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular verilmiş, bulguların başlıklandırılmasında araştırma soruları temel alınmıştır.

#### 4.1.Akademik Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Bulgular

##### 4.1.1.Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Ön Analizler

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Ölçeği puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

##### *Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Grup    | İşlem    | N  | $\bar{x}$ | SS    |
|---------|----------|----|-----------|-------|
| Deney   | Ön test  | 22 | 105,68    | 13,64 |
|         | Son test | 22 | 114,82    | 15,10 |
| Kontrol | Ön test  | 22 | 104,41    | 11,04 |
|         | Son test | 22 | 104,68    | 13,19 |

Tablo 10’da belirtildiği üzere deney grubundaki öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Ölçeği (AÖDÖ)’nden aldıkları puan ortalamaları ön testte 105,68 iken son testte 114,82 olmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin AÖDÖ puan ortalaması 9,14 puan artmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin AÖDÖ’den aldıkları puan ortalamaları ön testte 104,41 iken son testte 104,68 olmuştur. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin AÖDÖ puan ortalaması 0,27 puan artmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının akademik öz düzenleme puanlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik öz

düzenleme puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

| Grup    | N  | $\bar{x}$ | SS    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Deney   | 22 | 105,68    | 13,64 | 42 | ,340 | ,735 |
| Kontrol | 22 | 104,41    | 11,04 |    |      |      |

\*p<05

Deney ve kontrol gruplarının akademik öz düzenleme puanlarına ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında akademik öz düzenleme düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının ölçülen özellik bakımından denk olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri açısından anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla karışık desenler için iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Varyans analizi öncesinde grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda kullanılan Shapiro-Wilk (Büyüköztürk, 2009) testi normal dağılım eğrisine uygunluğu test etmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma verilerinin Shapiro Wilk testi sonuçları Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12

*Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test, Son Test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Shapiro Wilk Normallik Testi sonuçları*

| Ölçek | Grup    | Ölçüm    | W    | Sd | p    |
|-------|---------|----------|------|----|------|
| AÖDÖ  | Deney   | Ön test  | ,942 | 22 | ,214 |
|       | Kontrol |          | ,966 | 22 | ,626 |
|       | Deney   | Son test | ,920 | 22 | ,075 |
|       | Kontrol |          | ,975 | 22 | ,816 |

Tablo 12 incelendiğinde tüm gruplar için bağımlı değişkene dair alınan tüm ölçümlerde gözlenen dağılımla, kestirilen dağılım arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinden de elde edilen puan dağılımının normal olduğu kabul edilmektedir.

Araştırmada normallik sınavının ardından, parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan varsayımlardan biri olan varyansların homojenliği incelenmiştir (Büyüköztürk,2009). Grupların ön test, son test ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin varyansların homojenliğinin incelenmesinde Levene Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerine ilişkin Levene Testi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

*Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test, Son Test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Levene Testi sonuçları*

| Ölçek | Ölçüm    | N* | Sd1 | Sd2 | F     | p    |
|-------|----------|----|-----|-----|-------|------|
| AÖDÖ  | Ön test  | 44 | 1   | 42  | 1,001 | ,323 |
|       | Son test | 44 | 1   | 42  | ,216  | ,644 |

\*Deney ve kontrol grupları toplam kişi sayısı

Tablo 13 incelediğinde varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde  $p > 0,05$  deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğu söylenebilir.

Varsayımların karşılanması ardından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik öz düzenleme puanlarının arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

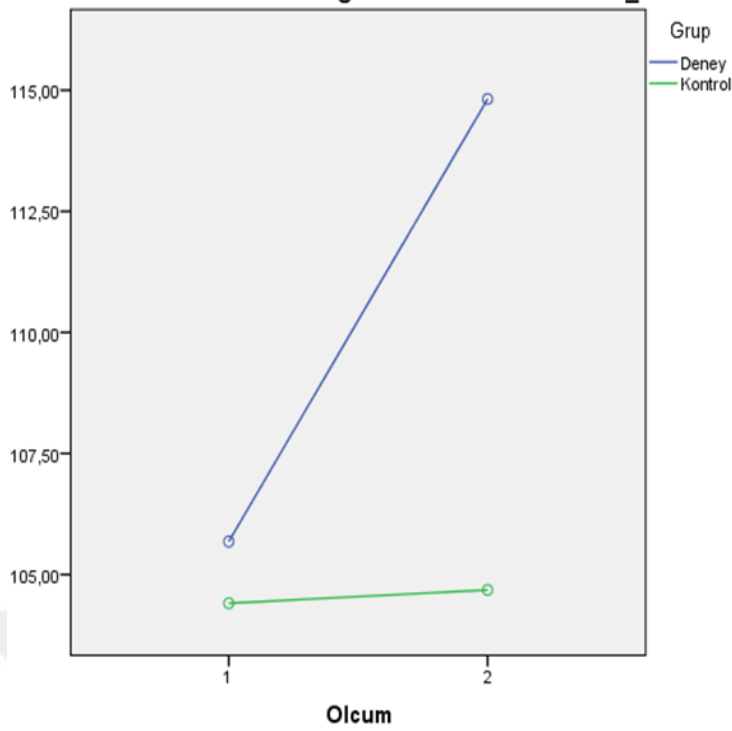
*Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Düzeylerine İlişkin Ön test, Son test Puan Ortalamalarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı  | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    | Kısmi n <sup>2</sup> |
|--------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|----------------------|
| Denekler Arası     | 12606,579       | 43 |                    |       |      |                      |
| Grup               | 715,920         | 1  | 715,920            | 2,529 | ,119 | ,057                 |
| Hata               | 11890,659       | 42 | 283,111            |       |      |                      |
| Denekler içi       | 3932,439        | 44 |                    |       |      |                      |
| Ölçüm              | 486,920         | 1  | 486,920            | 6,786 | ,013 | ,139                 |
| <b>GrupX Ölçüm</b> | 432,102         | 1  | 432,102            | 6,022 | ,018 | ,125                 |
| Hata               | 3013,477        | 42 | 71,749             |       |      |                      |
| Toplam             | 16539,078       | 77 |                    |       |      |                      |

Tablo 14’de belirtilen sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik öz düzenleme puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik öz düzenleme üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F(1, 42) = 6,022$  ve  $p < 0,05$ ). ANOVA sonuçlarına ek olarak etki büyüklüğü ( $n^2$ ) değerleri Tablo 14’de sunulmuştur. Araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi olan etki büyüklüğü, deney ve kontrol grupları arasındaki puan farklarının standartlaştırılmış bir göstergesidir. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğü olan 0,125 değeri Cohen’in sınıflandırmasına göre küçük etki büyüklüğü olan 0,10’a yakındır.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ön test ve son testlerinden elde edilen akademik öz düzenleme puanlarının ortalamalarındaki değişimler Şekil 6’da sunulmuştur.





Şekil 6. Akademik Öz Düzenleme Puan Ortalamalarındaki Değişim

Şekil 6 incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin akademik öz düzenleme puanlarının yükseldiği, kontrol grubunun puanlarında ise çok sınırlı bir değişim olduğu görülmektedir.

## 4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Akademik Başarıya İlişkin Ön Analizler

Deney ve kontrol gruplarının sınıf rehberliği programı öncesi ve sonrası akademik başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi kullanılarak incelenmiştir. Bu teste ait sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

| Dönem   | Grup    | N  | p(Shapiro-Wilk) |
|---------|---------|----|-----------------|
| Birinci | Deney   | 22 | 0,002           |
| Dönem   | Kontrol | 22 | 0,000           |
| İkinci  | Deney   | 22 | 0,001           |
| Dönem   | Kontrol | 22 | 0,000           |

Tablo 15'e göre elde edilen değerlerin tamamı 0,05'ten küçük olduğundan akademik başarı puanlarının hiçbir alt grupta normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle akademik başarı ile ilgili tüm alt problemler için yapılacak olan istatistiksel analizlerde parametrik olmayan istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının sınıf rehberliği programı öncesi ve sonrası akademik başarılarını belirlemek üzere öğrencilerin birinci (uygulama öncesi) ve ikinci dönem sonu (uygulama sonrası) tüm derslerden elde ettikleri puanların ortalaması kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

*Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Deneysel Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Dönem         | Grup    | N  | $\bar{x}$ | SS    |
|---------------|---------|----|-----------|-------|
| Birinci Dönem | Deney   | 22 | 86,25     | 12,64 |
|               | Kontrol | 22 | 96,37     | 3,43  |
| İkinci Dönem  | Deney   | 22 | 85,13     | 14,37 |
|               | Kontrol | 22 | 95,06     | 4,48  |

Tablo 16'ya göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine 10,12 puanlık fark vardır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

*Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Akademik Başarıları Arasında Fark Olup Olmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Gruplar       | N  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | p     |
|---------------|----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Deney grubu   | 22 | 15,50           | 341,00       | 88,00 | 0,000 |
| Kontrol grubu | 22 | 29,50           | 649,00       |       |       |

Tablo 17 incelendiğinde, uygulama öncesi deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı puanları ( $U = 88, p < 0,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi akademik başarıları arasında kontrol grubu lehine bir fark tespit edilmiştir. Betimsel istatistikler incelendiğinde bu farkın deneysel uygulama sonrasında da kontrol grubu lehine 9,93 puana inmesine rağmen devam ettiği görülmektedir. Belirtilen sonuçlara göre akademik başarıyla ilgili istatistiksel analizler yapılırken deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi akademik başarı puanları arasında fark olması dikkate alınmış, uygulama sonrası puanlardan uygulama öncesi puanlar çıkarılarak fark puanları üzerinden analiz yapılmıştır.

#### **4.2.2. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi**

Büyüköztürk (2016)'e göre ön test son test kontrol gruplu desenlerde deneysel işlemin etkisini test etmek için dört ayrı veri analizi yöntemi yaklaşımları önerilmekte ve uygulanmaktadır. Bunlar; grupların fark puanları arasındaki farkın anlamlılığı için ilişkisiz gruplar için t testi, tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi, ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı için tek faktörlü kovaryans analizi ve ön test puanlarını ve işlem gruplarını yordayıcı değişken, son test puanlarını ise yordanan değişken olarak alan çoklu doğrusal regresyon analizidir.

Akademik başarı puanları hem deney hem de kontrol grubu için normal dağılım göstermediğinden diğer üç analiz yöntemi yerine uygulama sonrası akademik başarı puanlarından uygulama öncesi akademik başarı puanlarının çıkarılması yoluyla akademik başarı fark puanları elde edilmiştir. Kaptan (1993), Karasar (1995) ve Schafer (1992)'e göre ön test son test kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkililiğini test etmede kullanılan hesaplama ve yorumlama bakımından en kolay olan teknik iki grubun ön test son test fark puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan ilişkisiz gruplar için t testidir (Akt: Büyüköztürk, 20016). Bu araştırmada veri olarak kullanılan akademik başarı fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

| <b>Grup</b> | <b>N</b> | <b>p(Shapiro-Wilk)</b> |
|-------------|----------|------------------------|
| Deney       | 22       | 0,058                  |
| Kontrol     | 22       | 0,829                  |

Tablo 18’de görüldüğü gibi Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre her iki grup için de akademik başarı fark puanlarının normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları*

| <b>Dönem</b>  | <b>N</b> | <b>X</b> | <b>SS</b> | <b>Sd</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Birinci dönem | 22       | -1,1182  | 2,15813   | 42        | 0,34     | 0,736    |
| İkinci dönem  | 22       | -1,3068  | 1,45825   |           |          |          |

Tablo 19’a göre her iki grupta yer alan öğrencilerin de uygulama sonrası akademik başarı puanlarında düşüş görülmüştür. Bu düşüş, kontrol grubu için küçük bir farkla daha fazladır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere fark puanlarının ortalamaları üzerinden yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına göre iki grubun fark puanı ortalamaları arasında ( $t_{(42)} = 0,34$ ;  $p_{(0,736)} > 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre “Sınıf rehberliği programı öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerini pozitif yönde manidar şekilde artırır” denencesinin doğrulandığı, “Deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artar.” denencesinin test edilmesi sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı yönündedir.

### 4.3. Ebeveyn Değerlendirmeleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Ebeveyn Gözlem Formu öğrencilerin sınıf rehberliği programı öncesinde ve sonrasında öğrencilerin ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Verilerin tutarlı olması amacıyla formları aynı ebeveynlerin doldurmasına dikkat edilmiştir. Ebeveyn Gözlem Formlarının kazanımlara yönelik program öncesi ve sonrası genel değerlendirmeleri Tablo 20 ve Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 20

*Sınıf Rehberliği Programı Öncesi Ebeveyn Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar*

|   | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğunlukla | Her Zaman |
|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
|   | (n)          | (n)     | (n)   | (n)        | (n)       |
| 1. Hedefine ulaşmaya kadar derslerine çalışmaya devam eder.               |              | 5       | 5     | 9          | 3         |
| 2. Evde derslerine tüm dikkatini vererek çalışır.                         |              | 8       | 5     | 6          | 3         |
| 3. Sınavlara hazırlanırken eksiği olup olmadığını kontrol eder.           | 2            | 2       | 7     | 7          | 4         |
| 4. Derslerinde başarılı olmak için neler yapması gerektiğini bilir.       |              | 2       | 7     | 11         | 2         |
| 5. Derslere ilişkin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirir.             |              | 7       | 9     | 5          | 1         |
| 6. Anlayamadığı konuları anlamak için çaba gösterir                       |              | 1       | 5     | 12         | 4         |
| 7. Evde ders çalışmak için belirli bir zaman ayırır.                      |              | 5       | 5     | 7          | 5         |
| 8. Sınavlarda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.                 |              | 2       | 4     | 5          | 11        |
| 9. Derslerine hangi kaynaklardan çalışacağını bilir.                      |              | 1       | 8     | 11         | 2         |
| 10. Derslerine yönelik ihtiyaç duyduğunda aile bireylerinden yardım alır. | 1            | 1       | 10    | 7          | 3         |
| 11. Sınav sonuçlarını, önceki sınav sonuçlarıyla karşılaştırır.           | 1            |         | 6     | 6          | 9         |
| 12. Derslerine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır.             |              | 2       | 5     | 9          | 6         |
| 13. Sınav tarihlerini önceden bilir.                                      |              | 1       | 3     | 6          | 12        |
| 14. Ders çalışma programı oluşturur.                                      | 5            | 6       | 5     | 3          | 3         |
| 15. Evde dikkatini toplayabildiği ortamlarda çalışır.                     | 5            | 6       | 5     | 3          | 3         |
| 16. Derslerinde başarılı olmak için planlama yapar.                       | 4            | 7       | 4     | 3          | 4         |
| 17. Derslerde beklediği kadar başarılı olamazsa motivasyonu düşer.        |              | 3       | 4     | 11         | 4         |

Tablo 21

*Sınıf Rehberliği Programı Sonrası Ebeveyn Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar*

|   | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğunlukla | Her Zaman |
|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
|   | (n)          | (n)     | (n)   | (n)        | (n)       |
| 1. Hedefine ulaşıncaya kadar derslerine çalışmaya devam eder.             |              | 3       | 4     | 8          | 7         |
| 2. Evde derslerine tüm dikkatini vererek çalışır.                         |              | 2       | 8     | 8          | 4         |
| 3. Sınavlara hazırlanırken eksikliği olup olmadığını kontrol eder.        |              | 3       | 4     | 9          | 6         |
| 4. Derslerinde başarılı olmak için neler yapması gerektiğini bilir.       |              |         | 6     | 9          | 7         |
| 5. Derslere ilişkin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirir.             |              | 4       | 8     | 5          | 5         |
| 6. Anlayamadığı konuları anlamak için çaba gösterir                       |              |         | 6     | 8          | 8         |
| 7. Evde ders çalışmak için belirli bir zaman ayırır.                      |              | 1       | 3     | 10         | 8         |
| 8. Sınavlarda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.                 |              |         | 4     | 3          | 15        |
| 9. Derslerine hangi kaynaklardan çalışacağını bilir.                      |              |         | 6     | 9          | 7         |
| 10. Derslerine yönelik ihtiyaç duyduğunda aile bireylerinden yardım alır. |              | 1       | 2     | 15         | 4         |
| 11. Sınav sonuçlarını, önceki sınav sonuçlarıyla karşılaştırır.           |              | 1       | 1     | 9          | 11        |
| 12. Derslerine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır.             |              | 1       | 2     | 10         | 9         |
| 13. Sınav tarihlerini önceden bilir.                                      |              |         | 1     | 6          | 15        |
| 14. Ders çalışma programı oluşturur.                                      |              | 6       | 5     | 5          | 6         |
| 15. Evde dikkatini toplayabildiği ortamlarda çalışır.                     |              | 2       | 4     | 8          | 8         |
| 16. Derslerinde başarılı olmak için planlama yapar.                       | 1            | 4       | 6     | 6          | 5         |
| 17. Derslerde beklediği kadar başarılı olamazsa motivasyonu düşer.        |              | 4       | 10    | 6          | 2         |

Deney grubunu oluşturan öğrencilere ait sınıf rehberliği programı içeriğindeki akademik öz düzenleme becerilerine yönelik ön gözlem ve son gözlem bulgularına göre öğrencilerin hedeflerine ulaşmaya kadar çalışma, çalışma sürecinde dikkatini toplama ve çaba gösterme, zaman planlaması yapma ve program oluşturma, gerekli yardım alma, akademik olarak kendi özelliklerinin farkında olma, planlama yapma, kaynaklardan yararlanma, motivasyon konularında sınıf rehberliği programı öncesinde varolan durum ile sınıf rehberliği programı sonrasındaki kazanımlara yönelik değerlendirmede belirli bir oranda artışa yönelik bulgular elde edilmiştir. Sınıf rehberliği programına ilişkin yapılandırılmış ebeveyn gözlem formundaki açık uçlu soru olan “ Çocuğunuzun katıldığı akademik öz düzenleme becerilerine yönelik eğitim programına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ebeveynlerin öğrencilere yönelik verdiği dikkat çekici yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

*“Bu program sayesinde daha düzenli çalışmaya başladı. Sınavlarda odasında daha dikkatini vererek çalışmaya başladı. Bu programın çocuğum için olumlu sonuçlar verdiğini düşünüyorum.” (DE5)*

*“Eskiye oranla ders çalışma düzeninde olumlu gelişmeler oldu. Kafasında ileriye dönük bazı hedefler oluşturdu ve bu fikirleri bizimle paylaşmaya başladı.” (DE8)*

*“Yapılan çalışmanın öğrenci üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu gözlenmiştir. Ders çalışma kontrolünü kendi kendine başardığı görülmektedir.” (DE11)*

*“Sosyal Bilgiler dersine yönelik hedeflerimizi gerçekleştirdik ve notumuzu yükselttik.” (DE13)*

*“Bu programdan memnun kaldım. Kızım bu programdan sonra daha düzenli ve odaklanmış olarak derslerine çalışıyor ve sorumluluklarını yerine getiriyor.” (DE18)*

#### **4.4. Öğretmen Değerlendirmeleri**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Gözlem Formu sınıf rehberliği programı öncesinde ve sonrasında öğrencilerin şube rehber öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Öğretmen Gözlem Formlarının kazanımlara yönelik program öncesi ve sonrası genel değerlendirmeleri Tablo 22 ve Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 22

*Sınıf Rehberliği Programı Öncesi Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar*

|  | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğunlukla | Her Zaman |
|--|--------------|---------|-------|------------|-----------|
|  | (n)          | (n)     | (n)   | (n)        | (n)       |
| 1. Hedefine ulaşıncaya kadar dersime çalışmaya devam eder.                                   | 1            | 3       | 5     | 7          | 6         |
| 2. Sınıfta olabildiğince çok şey öğrenmeye çalışır.  |              | 4       | 2     | 7          | 7         |
| 3. Dersime ilişkin sınavlara hazırlanırken herhangi bir eksiği olup olmadığını kontrol eder. | 2            | 3       | 3     | 5          | 9         |
| 4. Dersimde başarılı olmak için neler yapması gerektiğini bilir.                             |              | 3       | 3     | 11         | 5         |
| 5. Dersime ilişkin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirir.                                 | 3            | 1       | 8     | 7          | 3         |
| 6. Anlayamadığı konuları anlamak için çaba harcar.   | 3            | 1       | 4     | 7          | 7         |
| 7. Sınavlardan sonra yaptığı hatalara bakar.   | 1            | 4       | 1     | 8          | 8         |
| 8. Bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu iyice anlamaya çalışır.                               |              | 3       | 3     | 6          | 10        |
| 9. Sınavlarda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.                                    |              | 1       | 3     | 3          | 15        |
| 10. Ödevlerinde yaptığı düzeltmelere dikkat eder.  | 1            | 4       | 2     | 4          | 11        |
| 11. Önemli noktaları belirtmek için kullandığım sözcüklere dikkat eder.                      |              | 5       | 5     | 6          | 6         |
| 12. Ders işlenirken önemli noktaları not alır.   | 1            | 4       | 5     | 9          | 3         |
| 13. Dersime hangi kaynaklardan çalışacağını bilir.   |              | 3       | 3     | 12         | 4         |
| 14. Sınav sonuçlarını, önceki sınav sonuçlarıyla karşılaştırır.                              |              | 2       | 1     | 3          | 16        |
| 15. Dersime yönelik zorlandığı konularda, benden yardım ister.                               | 1            | 3       | 2     | 9          | 7         |
| 16. Derse ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır.                                     |              |         | 4     | 10         | 8         |
| 17. Derste nasıl başarılı olacağını planlar.   | 1            | 2       | 5     | 5          | 9         |
| 18. Sınıfta derse ilişkin yeni konular öğrenmekten tedirgin olur.                            | 11           | 8       | 3     |            |           |
| 19. Dersimde beklediği kadar başarılı olamazsa motivasyonu düşer.                            | 6            | 6       | 3     | 6          | 1         |



Tablo 23

*Sınıf Rehberliği Programı Sonrası Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar*

|  | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğunlukla | Her Zaman |
|--|--------------|---------|-------|------------|-----------|
|  | (n)          | (n)     | (n)   | (n)        | (n)       |
| 1. Hedefine ulaşıncaya kadar dersime çalışmaya devam eder.                                   |              | 2       | 3     | 10         | 7         |
| 2. Sınıfta olabildiğince çok şey öğrenmeye çalışır.  |              | 2       | 3     | 7          | 10        |
| 3. Dersime ilişkin sınavlara hazırlanırken herhangi bir eksiği olup olmadığını kontrol eder. | 1            | 2       | 6     | 3          | 10        |
| 4. Dersimde başarılı olmak için neler yapması gerektiğini bilir.                             |              | 2       | 2     | 7          | 11        |
| 5. Dersime ilişkin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirir.                                 |              | 2       | 5     | 6          | 9         |
| 6. Anlayamadığı konuları anlamak için çaba harcar.   | 1            | 2       | 4     | 6          | 9         |
| 7. Sınavlardan sonra yaptığı hatalara bakar.   |              | 2       | 4     | 1          | 15        |
| 8. Bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu iyice anlamaya çalışır.                               |              | 2       | 1     | 8          | 11        |
| 9. Sınavlarda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.                                    |              | 1       | 2     | 3          | 16        |
| 10. Ödevlerinde yaptığım düzeltmelere dikkat eder.   |              | 2       | 4     | 3          | 13        |
| 11. Önemli noktaları belirtmek için kullandığım sözcüklere dikkat eder.                      |              | 3       | 4     | 7          | 8         |
| 12. Ders işlenirken önemli noktaları not alır.   |              | 2       | 3     | 6          | 11        |
| 13. Dersime hangi kaynaklardan çalışacağını bilir.   |              | 2       | 3     | 8          | 9         |
| 14. Sınav sonuçlarını, önceki sınav sonuçlarıyla karşılaştırır.                              |              | 1       | 2     | 2          | 17        |
| 15. Dersime yönelik zorlandığı konularda, benden yardım ister.                               |              | 2       | 4     | 5          | 11        |
| 16. Derse ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır.                                     |              |         | 3     | 7          | 12        |
| 17. Derste nasıl başarılı olacağını planlar.   |              | 1       | 3     | 6          | 12        |
| 18. Sınıfta derse ilişkin yeni konular öğrenmekten tedirgin olur.                            | 13           | 7       | 2     |            |           |
| 19. Dersimde beklediği kadar başarılı olamazsa motivasyonu düşer.                            | 6            | 9       | 5     | 1          | 1         |

Deney grubunu oluşturan öğrencilere ait sınıf rehberliği programı içeriğindeki akademik öz düzenleme becerilerine yönelik ön gözlem ve son gözlem bulgularına göre öğrencilerin hedeflerine ulaşmaya kadar çalışma, gerekli yardım alma, ders sürecinde çaba gösterme, kaynaklardan yararlanma, planlama yapma, akademik olarak kendi özelliklerinin farkında olma, ders içi süreçlere dikkat etme, ödev yapımı, motivasyon konularında sınıf rehberliği programı öncesinde varolan durum ile sınıf rehberliği programı sonrasındaki kazanımlara yönelik değerlendirmede belirli bir oranda artışa yönelik bulgular elde edilmiştir. Sınıf rehberliği programına ilişkin yapılandırılmış öğretmen gözlem formundaki açık uçlu soru olan “ Akademik Öz düzenleme becerilerine yönelik öğrencide gözlemlediğiniz durumlarla ilgili eklemek istedikleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenin öğrencilere yönelik verdiği dikkat çekici yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

*“Zaman planlaması anlamında güzel bir ilerleme kaydetti. Akademik motivasyonunu daha stabil tuttuğunu ve bu durumun planlama becerisini arttırdığını gözlemliyorum.” (DEÖ1)*

*“Çalışma hedeflerini ve alışkanlıklarını iyileştirdi. Hedefe ulaşmaya yönelik önceliklerinin daha iyi farkına vardı.” (DE3)*

*“Dikkatini dağıtıcı unsurları fark edip önlem almada daha başarılı.” (DE4)*

*“Okul dışında ediniş olduğu alışkanlıkları yapılan rehberlik çalışmasıyla düzene koyup, akademik çalışmalara öncelik vermeye başladı.” (DE5)*

*“Kaygı seviyesini yapılan rehberlik çalışmasıyla aza indirgemiş ve hedeflerini daha iyi belirleyebilmiştir.” (DE6)*

*“Akademik-eğitsel alandaki hedeflerini daha endişesiz ve daha objektif olarak belirleyebildi.” (DE8)*

*“Zaman yönetiminin önemini farkına vardı.” (DE9)*

*“Yapılan rehberlik çalışmasıyla akademik konularda öz güveninin geliştiğini gözlemliyorum.” (DE10)*

*“Kişisel algı farklılıklarının ve kişisel hedeflerinin daha farkında olduğunu düşünüyorum.” (DE12)*

*“Hedefe ulaşmadaki önceliklerini fark edip planlama yapmasına destek oluyor.” (DE13)*

*“Hedef belirleme sürecinde oluşabilecek engelleri daha iyi öngörebiliyor.” (DE15)*

*“Çalışma alışkanlıkları ve kendini sorumlu hissetmede ilerleme kaydetti.”*  
(DE18)

*“Bilgi ve becerilerini günlük hayata daha iyi yansıtabiliyor.”* (DE19)

*“Zaman planlamasında daha aktif ve daha doğru kararlar verebiliyor”* (DE21)

*“Hedefe ulaşmada engelleri çok daha iyi fark edip, önlem almada daha hızlı adımlar atabiliyor.”* (DE22)

#### **4.5.Öğrencilerin Sınıf Rehberliği Programıyla Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeleri**

Sınıf rehberliği program değerlendirme formu öğrencilerin sınıf rehberliği etkinlikleri ve atölye eğitimleri boyunca kazanımlarını, kişisel düşüncelerini, programın içeriğini ve eğitmeni değerlendirmek için kullanılmıştır. Öğrencilerin son oturumda doldurdıkları program değerlendirme formu programın içeriğine, eğitime, genel değerlendirmeye ve düşünce-önerilere yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğrenciler “D” olarak kodlanmış ve her bir öğrenci “D1, D2,...D22” şeklinde numaralandırılmıştır. Sınıf rehberliği programı değerlendirmesine ilişkin frekanslar Ek D-5’de sunulmuştur.

Sınıf rehberliği programı değerlendirme formu için maddelere verilen yanıtların frekans değerleri analiz edildiğinde; öğrencilerin genel olarak programda yer almaktan zevk aldığı, yeni beceriler kazandıkları ve öğrendikleri, akademik gelişimleri yönünde daha iyi olacaklarını düşündükleri, eğitmeni ile ilgili gerek iletişim yönünden gerekse bilgilerin aktarımı yönünden memnun oldukları söylenebilir.

Program değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

*“Zamanı planlı olarak kullanmanın, daha iyi not tutmanın ve anlamadığım soruları sormanın önemini kavradım. Bunların beni akademik olarak daha iyi yerlere götüreceğini düşünüyorum. Bu çalışma boyunca çok eğlendim. Aynı zamanda bana katkı sağlayacağını düşünüyorum.”* (D1)

*“Eski sınavlarımda düşük notlar alıyordum şimdi yükselttim, derse kendimi daha iyi verebildim. Zaman tuzaklarına düşmemek için çaba gösterdim.”*(D2)

*“Bence bu program daha uzun süreli olmalı.”* (D7)

*“Bu programın diğer sınıflara da faydalı olacağını düşünüyorum.”* (D8)

*“Zaman planlamasını, kimlerden yardım alabileceğimi ve çalışma ortamımın nasıl olması gerektiğini öğrendim.”* (D9)

*“Kendimi fark etmemi ve nasıl çalışmam gerektiğini anladım.”* (D11)

*“Çok eğlendim. Umarım tekrar böyle etkinliklere katulabiliriz.” (D13)*

*“Ders çalışırken nasıl motive olacağımı anladım.” (D15)*

*“Bu süreç boyunca hem eğlendim hem de yeni şeyler öğrendim ama biraz kısa olduğunu düşünüyorum.” (D16)*

*“Özellikle nerede ve nasıl ders çalışmam gerektiğini daha iyi kavradım. Eğitimci bize vermesi gereken kavramları çok iyi aktardı.” (D17)*

*“Kendi becerilerimin farkına vardım, hırslandım ve dersleri daha iyi anlayabildiğimi düşünüyorum. Program ders gibi geçmedi, eğlenceliydi, Nafi hoca bize ilham verdi, seneye de böyle bir program olmalı bence.” (D18)*

*“Sınav öncesi stresim azaldı, sınav başarımları arttı.” (D19)*

*“Çok mutlu oldum. Sınavlarımda daha fazla ilerledim ve bazı şeylere olan bakış açım değişti.” (D20)*

*“Bu çalışmanın bütün herkese uygulanmasını öneririm.” (D21)*

Yukarıda da belirtildiği gibi sınıf rehberliği programına katılan öğrencilerin programa yönelik olarak gerek memnuniyet düzeyleri gerekse kazanımları yönünde olumlu düşüncelere sahip olduğu yönündedir.

Ebeveynler ve şube rehber öğretmeninden gözlem formları aracılığı ile alınan verilere göre deney grubunu oluşturan öğrencilere ait sınıf rehberliği programı içeriğindeki akademik öz düzenleme becerilerine yönelik öğrencilerin hedeflerine ulaşmaya kadar çalışma, çalışma sürecinde dikkatini toplama ve çaba gösterme, zaman planlaması yapma ve program oluşturma, gerekli yardım alma, akademik olarak kendi özelliklerinin farkında olma, planlama yapma, kaynaklardan yararlanma, motivasyon konularında sınıf rehberliği programı öncesinde varolan durum ile sınıf rehberliği programı sonrasındaki kazanımlara yönelik değerlendirmede belirli bir oranda artışa yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca programa katılan öğrenciler, program hakkında olumlu düşüncelere sahiptirler.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan sınıf rehberliği programının etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

#### **5.1. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulguların Yorumlanması**

Araştırmada elde edilen bulgular sınıf rehberliği programının deney grubu öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde artırdığı yönündedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmanın amacını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öz düzenleme sürecine ilişkin grup rehberliği, grupla psikolojik danışma ve çeşitli eğitim programlarının etkililiğini ortaya koyan araştırmalar ve çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar neticesinde öğrenilen içeriğin başka bir duruma aktarılması, stratejik bilgi, içsel motivasyon, çevreyle çalışma gibi becerilerin kazanılabileceği (Lizarraga vd., 2003), öğrenme ve sorun çözme becerilerinin geliştirilebileceği (Chong, 2004), öz düzenleme ve problem çözme stratejilerinin bir arada ele alınmasının her iki değişken açısından gelişme sağlayabileceği (Perels vd, 2005), öz yeterlik konusunda olumlu bir değişime yol açtığı (Israel, 2007), motivasyonel inançları olumlu yönde etkilediği (Cleary vd., 2008; Önemli ve Yöndem, 2010), zaman yönetimi becerisinin geliştirilebileceği (Stoeger ve Zigler, 2008), okula bağlanma olgusunun artabileceği (Lemberger ve Clemens, 2012), derslere ilişkin tutumların olumlu yönde etkilendiği (Arsal, 2009; Uygun, 2012; Eker, 2012) ortaya konulmuştur.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarına benzer sonuçların elde edildiği bu araştırma da, okul merkezli gelişimsel rehberlik modelini temel alan çalışmaların önemini ve gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu niteliğe sahip gelişimsel

çalışmaların PDR servisleri tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak geliştirilmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılmasının öğrencilerin eğitsel ve akademik bağlamda ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Akademik süreçlerde öz düzenlemenin yapılan eğitim araştırmalarında kazandığı önem dikkate alındığında, yakın gelecekte bu becerilerin en az örgün eğitimde yer alan diğer temel disiplinler kadar ön plana çıkacağı öngörülmektedir (Ader, 2014). Bu süreçte öğrencilere ilgili becerileri kazandırma noktasında, önemle üzerinde durulması gereken hususların öğretmenlerin öğrencilerin öz düzenleme gelişimini destekleme sürecinde gereken yeterliliklere sahip olmaları, yetkin hissetmeleri ve bu çalışmalarını uygulayabilecek uygun zaman dilimlerinin olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin gereken yeterliliklere sahip olma ve yetkin hissetmeleri konusunda PDR servislerinin önemli katkılar sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Yapılan gözlem çalışmaları okul öğretmenlerinin çok az bir zaman dilimini öz düzenlemeye dönük strateji öğretimine ayırdıklarını göstermektedir (Dignath ve Büttner, 2008). MEB'nin ilköğretim kurumlarında 2006-2007 eğitim dönemiyle müfredata dahil ettiği fakat ilerleyen yıllarda kaldırmış olduğu sınıf rehberlik saatlerinin tekrar müfredata dahil olmasının bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ebeveynlerinden elde edilen bulgularla sınıf rehberliği programının süreç ve sonuçlarına yönelik olumlu değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Benzer sonuçlar alan yazında da belirtilmektedir. Doğan ve Taşkın (2016) 25 öğrenci velisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde ettikleri bulgularda, anne-babaların çocuklarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduklarını düşündüklerini fakat çoğu velinin öz düzenlemeli öğrenme konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmekle beraber bu konuda onları nasıl destekledikleri konusunda ayrıntılı açıklama yapmadıklarını göstermektedir. Benzer duruma ilişkin bulgular araştırma sürecinde ebeveynlerle yapılan çalışmalarda da araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ayrıca ilgili çalışmalar sürecinde ebeveynler, belirtilen öz düzenleme becerilerine ilişkin kendi yaşamlarında da destek almalarının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yetişkinlere yönelik bir eğitim programının geliştirilmesinin de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Purdie, Carroll ve Roche (2004) tarafından 214 ergen üzerinde yapılan araştırmada, ailesel öz yeterlilik ile ergen tarafından algılanan yüksek aile katılımı, akademik ve akademik olmayan öz düzenleme arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırma sürecinde ebeveynlerden alınan program öncesi ve program sonrası gözlem

formları değerlendirildiğinde akademik öz düzenlemenin psikolojik boyutları bağlamında (Zimmerman, 1998) –güdü/motivasyon, yöntem, zaman, davranış, fiziksel çevre, sosyal- öğrencilerde belirtilen boyutlara ilişkin maddelerde olumlu yönde artış olduğu saptanmıştır. Ebeveyn değerlendirmelerine göre genel olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, farklı akademik yöntemleri kullanma süreçlerinde, zaman yönetiminde, öz izleme ve değerlendirme süreçlerinde, çevresel yapılandırma ve yardım isteme süreçlerinde sınıf rehberliği programı sonrasında öncesine göre olumlu yönde değişiklikler belirtilmiştir.

Üredi ve Erden (2009) tarafından algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücünün incelendiği araştırmada, ailelerin çocuklarına ilgili ve sevecen davranmalarının, çocuklarının davranışlarını denetlemelerinin ve onları özerk olmaya teşvik etmelerinin onların öz-düzenleme stratejilerini kullanımını sağladığını, ayrıca öz-yeterlik ve içsel değer algılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Vassallo (2012) öz düzenlemeli öğrenmenin gelişimini araştırdığı, bir aileyi incelediği örnek olay çalışmasında doğal gözlem ve görüşmeler neticesinde elde ettiği bulgular sonucunda öz düzenlemenin gelişimine yönelik olarak okul ve aile arasındaki iş birliğinin, tutarlılığın, ebeveynlerin bilgilendirilmesinin öz düzenlemenin gelişiminde okul-aile arasındaki iş birliğinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulguların velilere verilen kısa süreli eğitimin gerek yöntem gerekse tutum geliştirme bağlamında önemini ortaya koyması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma sürecinde ayrıca şube rehber öğretmeninden gözlem formları yolu ile elde edilen bulgularla sınıf rehberliği programının süreç ve sonuçlarına yönelik olumlu değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Süreç içerisinde şube rehber öğretmeninden alınan program öncesi ve program sonrası gözlem formları değerlendirildiğinde akademik öz düzenlemenin psikolojik boyutları bağlamında (Zimmerman, 1998) – güdü/motivasyon, yöntem, zaman, davranış, fiziksel çevre, sosyal- öğrencilerde belirtilen boyutlara ilişkin maddelerde olumlu yönde artış olduğu saptanmıştır. Öğrencilere model olma, öğrencilere öz düzenleme becerilerini kazandırma sürecinde etkili olduğu, öğretmenin belirtilen stratejileri ders süreci içerisinde uygulayarak nasıl kullanılacaklarını göstermesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1998). Randi'ye göre (2004), öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri ile öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirme yetenekleri arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda şube rehber öğretmeniyle öğrencilerin akademik öz

düzenleme süreçlerine yönelik yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Zumbunn ve diğerlerine (2011) göre öğretmenler tarafından öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini destekleme sürecinde, öğrenciler strateji kullanımında ve öz düzenleme becerilerinde önemli düzeyde gelişim göstermektedirler. Dignath ve Büttner (2008), yaptıkları meta analiz çalışmasında öz düzenlemeye dönük eğitimlerin araştırmacı tarafından yapılmasının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtmektedirler. Araştırma bulguları her ne kadar belirtilen meta analiz çalışmasını desteklese de akademik öz düzenleme eğitimi sürecinde okul uygulamaları konusunda öğretmenlerin gerekli yeterliliklere ve bilince sahip olmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2017) göre şube rehber öğretmenin görevleri arasında “Öğrencinin, öğrenme stilini fark etmesine, öğrenme becerilerini geliştirmesine, akademik performansını artırmasına yönelik çalışmalarında rehberlik servisiyle iş birliği yapar.” maddesi bulunmaktadır. Bu bağlamda şube rehber öğretmenlerinin öğrencinin akademik performansını geliştirme doğrultusunda çeşitli yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Butler (2002), Corno ve Randi (1999) öğrencilerin öz-düzenleme becerisini geliştiren bir öğrenme ortamında öğretmenin özelliklerini öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarını desteklemek için, onların esnek ve uygulanabilir bilişsel aktivitelere (görev analizi, strateji seçimi ve kullanımı gibi) katılımlarını teşvik eden, kendi ölçütlerini belirlemeye ve çeşitli amaçları seçmeye yönlendiren, yansıtıcı öz değerlendirmeler yapmayı öğreten, öz düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamına mümkün olduğunca dahil olmaları için fırsatlar yaratan, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini ortaya koyan çalışmalarına dair niteliksel geribildirimler veren, öğrencilerin çalışmaları ve çabaları için sınav notu vermek yerine daha çok niteliksel değerlendirme yöntemlerini kullanan şeklinde belirtmişlerdir (Akt; Üredi ve Üredi, 2007). Smith'e (2001) göre, öğrencilere geri bildirim vermek, öğrencilerde kendi öğrenme yeteneklerini geliştirebilecekleri düşüncesini oluşturmaktadır (Akt; Eker, 2012). Arsal'da (2009) yaptığı çalışmada geri bildirim vermenin öz düzenleme stratejileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Sınıf rehberliği programı sonrasında öğrencilerden elde edilen program değerlendirme formu neticesinde öğrenciler tarafından olumlu değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Programa katılan tüm öğrenciler programa katılmaktan zevk aldığını belirtmiştir. Akademik duyguların öz düzenleme ve başarıya etkisinin araştırıldığı



Pekrun, Goetz ve Titz (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, umut, keyif, rahatlama, öfke, kaygı sıklık gibi duygularının motivasyon, öğrenme stratejileri ve akademik başarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Vardar (2011) tarafından öz düzenleme stratejilerinin öğretiminin İngilizce başarısı, strateji kullanımı ve tutumlarına etkisinin incelendiği araştırmada öğrenciler dersten keyif alma ve sınav kaygısından uzaklaşma gibi duygularını ifade etmişler, bu duygularında dersle ilgili başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtmişlerdir. Tüm öğrencilerin programdan zevk aldığını belirtmesinin öğrencilerin akademik süreçlere ve derslere ilişkin ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde etkili olacağı değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin sınıf rehberliği programının yeni beceriler ve bilgiler öğrenme, akademik gelişmelerinin daha iyi olacağı boyutlarında yaptıkları değerlendirmelerde, çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir. Camahalan (2006) ve Vardar (2011) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin derslere yönelik başarılarını arttırmak amacıyla öz değerlendirme, öğrenme hedefi belirleme, öz yeterlik kazanma, çaba düzenlemesi yapma ve yardım alma stratejilerin öğretimini gerçekleştirmişler, öğrenciler bu çalışmalara yönelik olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci dışında tüm öğrenciler eğiticiye ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Bu durum Dignath ve Büttner’inde (2008) belirttiği gibi yapılan müdahale çalışmalarının araştırmacı tarafından yapılmasının daha büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin kazanımında eğitiminin yaklaşım biçiminin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarına benzer sonuçların elde edildiği bu çalışmada, “Sınıf rehberliği programı öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerini pozitif yönde manidar şekilde artırır.” denencesi doğrulanmış olup, sınıf rehberliği programı sonunda öğrencilerin kazanımlarına yönelik olarak ebeveyn, öğretmenler ve öğrencilerden olumlu anlamda değerlendirmelere ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışma servislerinin merkezde yer aldığı, bu tip ve buna benzer gelişimsel temelli çalışmaların ortaya konulması, uygulanması ve okul geneline yaygınlaştırılması eğitsel olarak birey bazında öğrencilerin, topluluk bağlamında tüm okul ikliminin olumlu yönde değişimine destek olabileceği değerlendirilmektedir.

## 5.2. Sınıf Rehberliği Programının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin “Akademik başarıları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artar.” denencesinin test edilmesi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun nedeni, bir paket programın akademik başarının artmasında yeterli olmayabileceği ve uygulanan programın algılama ve kavrama düzeyinde tasarlanmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin akademik öz düzenlemeye yönelik rehberlik programına bağlı olarak elde ettikleri kazanımları içselleştirmeleri ve bunu akademik performansa dönüştürmeleri için iki paket programa ihtiyaç olduğu değerlendirilebilir. Dignath ve Büttner (2008), yaptıkları meta analiz çalışmasında öz düzenlemeye dayalı müdahale çalışmalarında müdahalelerin akademik alandaki etkililiğinin oturum sayısının artmasıyla paralellik gösterdiğini belirtmektedirler. Donker, Boer, Kostons, Ewijk ve Werf (2014), bir kısım stratejinin öğrenciler tarafından karmaşık olarak algılanabileceğini, bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılması için uzun zaman dilimlerine gerek olabileceğini ve strateji kullanımının sonuçlarının görünür olmasının öğrenciler üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Alexander, Graham ve Harris (1998)’e göre öğrenciler deneyim kazandıkça ve yetkin hale geldikçe akademik alandaki davranışları daha etkili, esnek, otomatik ve sofistike olmaktadır. Bu süreç de öğrencilerin akademik alandaki gelişimlerini desteklemektedir. Sınıf rehberliği programında bazı öğrencilerin de etkinliklerin daha uzun süreli olması yönündeki görüşleri ve bazı öğrencilerin sınıf rehberliği programının yeni beceriler ve bilgiler öğrenme, akademik gelişimlerinin daha iyi olacağı boyutlarında yaptıkları değerlendirmeler bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin “genelleme” düzeyinde programa ihtiyaç duydukları, altı yıllık öğrenim yaşantılarındaki alışkanlıkların bir anda değişmesinin ve bunun akademik başarıya yansımalarının zor olduğu belirlenmiştir.

Hattie, Biggs ve Purdie (1996) yaptıkları meta analiz çalışmasında düşük beceri-yetenek sergileyen öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı müdahale çalışmalarından en az faydalan grup olduğunu belirtmektedirler. Çalışmanın yapıldığı deney grubunda iki kaynaştırma öğrencisi bulunmakla birlikte, öğretmenler tarafından farklı iki öğrencinin de kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Graham ve Harris (2003) bu tip özellikler gösteren öğrencilerle bireysel veya özelleştirilmiş programlarla çalışılması gerektiğini önermektedirler. Araştırma süresi içerisinde bireysel çalışmalara yer verilememiş olması akademik başarının anlamlı düzeyde artış göstermemiş olmasına bir

diğer neden olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca sınıf rehberliği programının uygulanması sürecinde, yapılan etkinliklerin bireysel olarak tüm öğrencilerle çalışılmasının, çalışmanın etkisini arttırılabileceğine ilişkin gözlemler mevcuttur. Programın uygulandığı gruptaki öğrencilerden de benzer şekilde talepler gelmiştir.

Nunez ve diğerleri (2013) tarafından okul merkezli mentorluk programının ortaokul düzeyinde etkililiğinin boylamsal olarak incelendiği araştırmada, öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin kullanımını, öz yeterliklerini, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanımının faydalı olmasına ilişkin algılarını arttırmak ve dil ve matematik alanlarında akademik başarılarını yükseltmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre uygulanan programın öz düzenlemeli öğrenme stratejileri değişkenleri üzerinde, akademik değişkenler üzerinde olduğundan daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Zimmerman (2002) öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin gelişimi modelinde, öğrencinin ilk olarak taklit etme ve model alma yoluyla öğrenmeye başladığını, hala bağımlı ve dışsal geribildirimlere açık olduğunu, stratejilerin kullanımında ve bunların akademik performansa dönüşümü sürecinde daha fazla desteğe ve geribildirim ihtiyaaları olduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilere verilen geribildirimlerin sıklığı ve süresinin artırılması, öğrencilerin elde ettikleri akademik öz düzenleme becerilerini akademik performansa uyarlamalarını kolaylaştıracaktır.

Pintrich (2000), sadece bir öğretmen veya derste strateji kullanımının yeterli olmayacağını, diğer öğretmenlerce de bu sürecin desteklenmesi gerektiğini ve geribildirim verilmesinin yararlı olacağını belirtmiştir. Donker ve diğerleri (2014) öğrencilerin, stratejilerin ne zaman, niçin ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda, öğretmenler tarafından düşünmeye yönlendirilmesi gerektiğini, bu sayede öğrencilerin kişisel öğrenme stilleri, güçlü ve zayıf yanları konusunda farkındalık kazanacaklarını ve kendilerini geliştirebileceklerinin önemini vurgulamaktadırlar. Vardar (2011), öz-düzenleme stratejilerine yer verilen derslerin, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede pozitif yönde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada sadece araştırmacının ve kısmen de olsa şube rehber öğretmenin ilgili araştırma sürecine ilişkin geri bildirim vermiş olması elde edilen sonuca sebep olmuş olabilir.

Öğrencilerin ebeveynlerine Martinez-Pons (2002) tarafından geliştirilen model dahilinde 90 dakikalık bir eğitim verilmiş olup, diğer bilgilendirme süreçleri elektronik posta yoluyla yürütölmüştür. Eğitim sürecinin bir oturum olması ve değerlendirme oturumlarının planlanmamış olması, ebeveynlerin aktarılan bilgileri içselleştirmemiş

olmalarına ve bu süreci nitelikli olarak ev ortamına yansıtamamalarına ve bunun sonucunda öğrencinin akademik başarısına yansımamış olabilir.

Hattie, Biggs ve Purdie (1996), öz düzenlemeye dayalı müdahale çalışmalarının bir bağlam-ders dâhilinde öğrencilere uygulanmasının akademik performans üzerinde daha etkili olacağını belirtmektedirler. Bu araştırmada ise sınıf rehberliği çalışmaları, bir bağlama bağlı kalınmadan, derslerden bağımsız bir şekilde genel olarak öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler öğrendikleri öz düzenleme becerilerini ve stratejilerini tüm derslere yönelik olarak uygulamakta ve kullanmakta zorluk yaşamış olabilirler. Sınıf rehberliği programı öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerini pozitif yönde manidar şekilde artırır denencesi doğrulanmakla birlikte, küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Böylesi bir durumda, öğrencilerin akademik performansında ve notlarında anlamlı bir düzeyde artışa sebep olmamış olabilir.

Yukarıda paylaşılanlar doğrultusunda sınıf rehberliği programının farklı uygulamalarla desteklenmesi, ikinci paket program ile yaşantı sağlanması, bir bağlam dahilinde programın uygulanması, ebeveynlere yönelik uzun süreli çalışmaların yapılması ve bireysel çalışmalara yer verilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olacağı değerlendirilmektedir. Araştırmada sınıf rehberliği programının, öğrencilerin akademik öz düzenleme beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu, öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve araştırma neticesinde elde edilen bulgulardan, araştırma sürecinde araştırmacının gözlem ve izlenimlerinden yola çıkılarak önerilere yer verilmiştir. Öneriler iki başlık halinde ifade edilmiş, ilk bölümde alanda çalışan psikolojik danışmanlara ilişkin uygulamaya yönelik önerilere yer verilirken, ikinci bölümde ise incelenen konuya ilişkin ilgi duyan diğer araştırmacılara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Bu çalışmada Sınıf Rehberliği Programının 7.sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla deney grubuna dokuz sınıf rehberliği, dokuz atölye eğitiminden oluşan 18 etkinlik uygulanmıştır.

1.Yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sınıf rehberliği programına katılan öğrencilerin akademik öz düzenleme beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin program sonunda kazanımlara ve programa ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveynlerinin ve öğretmenin, öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik gözlemleri olumlu yöndedir.

2. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Psikolojik danışmanların çalışmalarının niteliğini ve etkililiğini arttırabilmeleri adına sınıf rehberliği programının yanı sıra sınıf içi akademik öz düzenleme süreçlerinin

psikolojik danışman tarafından gözlemi, bireysel görüşmeler, günlük kullanımı gibi farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmaları önerilebilir.

2. Okullarda branş öğretmenleriyle iş birliğine gidilerek sınıf rehberliği programı ilgili dersler temel alınarak uygulanabilir.

3. Çalışılan kurumun özellik ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sınıf rehberliği programı etkinliklerinin sayısı veya süresinde değişikliklere gidilebilir.

4. Ebeveynlere sınıf rehberliği programının kazanımları dahilinde aile eğitim programları düzenlenebilir.

5. Öğretmenlere sınıf rehberliği programının kazanımları dahilinde öğretmen eğitim programları düzenlenebilir.

### **6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bir ders özelinde akademik öz düzenleme becerilerine yönelik sınıf rehberliği programı geliştirilerek programın etkililiği incelenebilir.

2. Öğretmenlerine akademik öz düzenleme becerileri konusunda eğitim verilerek bu sürecin öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

3. Ebeveynlere akademik öz düzenleme becerileri konusunda eğitim verilerek bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenebilir.

4. Sınıf rehberliği programının uygulanması ile birlikte web tabanlı akademik öz düzenleme beceri programları kullanılarak programların etkililiği incelenebilir.

5. Bu çalışmada plasebo grubu yer almamaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yanı sıra plasebo gruplarına da yer verilerek karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

6. Geliştirilen sınıf rehberliği programı ortaokul öğrencilerine yönelik bir programdır. İlkokul düzeyinde de sınıf rehberliği programı geliştirilebilir.

7. Bu çalışma özel bir okulda ve dokuz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Farklı örneklem gruplarına sınıf rehberliği programı uygulanarak ve etkinliklerin süresi artırılarak araştırmalar yapılabilir.

8. Öğretmen öz düzenlemesinin evrelerini ve barındırdığı süreçleri inceleyen araştırmalar yapılabilir.

9. Bu çalışmada izleme testi uygulanmamıştır. Programın uzun vade de etkilerinin izlenebilmesi için izleme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

10. Sınıf rehberliği programının etkililiğini arttırmak amacıyla farklı uygulamalara yer verilebilir (bireysel çalışmalar vb) ve bu uygulamaların etkililiği incelenebilir.



## KAYNAKLAR

- Ader, E.. (2014). Akademik öz düzenlemede strateji gelişimi.G. Sakız(Ed.). *Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler*, (s.54-81). Ankara: Nobel.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. "Staff Development Matters": *8th International Educational Technology Conference*, 6-9 Mayıs 2008, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Alexander, P. A., Graham, S., and Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154. doi: 10.1023/A:1022185502996.
- Altun, S.(2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Arsal, Z. (2009). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 1-12.Erişim Adresi: <http://jret.org>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bardakçı, A. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı-gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Berger, C.(2013). Bring out the brilliance: a counseling intervention for underachieving students. *Professional School Counseling Journal*, 17(1), 86-96. doi: 10.5330/PSC.n.2013-17.80
- Borkowski, J.G., Chan, L.K.S., and Muthukrishna, N. (2000). *A process- oriented model of metacognition links between motivation and executive functioning*. In G.Schraw ve J. Impara (eds), *Issues in the Measurement of Metacognition*.Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Becker, L.,L.(2013). Self-regulated learning interventions in the introductory accounting course: an empirical study. *Issues in Accounting Association*.28(3),435-460. doi: 10.2308/iace-50444



- Bembenutty, H. ve Zimmerman, B.J. (2003). The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Best, J.W and Kahn, J.V. (1998). *Research in education*. Chicago:Pearson.
- Boekaerts, M. (1997).Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students.*Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00015-1
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning : The study of student situational transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 41-55. Erişim Adresi: <https://link.springer.com>
- Borders, L., D. and Drury, S., M. Comprehensive School Counseling Programs: A Review for Policymakers and Practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 7(4), 487-498. doi: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb01643.x
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Browne, M. W., Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 445–455.
- Butler, D. L.(1998). *A strategic content learning approach to promoting self regulated learning by student with learning disabilities*.In .H. Schunk ve B.J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self –reflective practice* (s. 160-183). New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş.(2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.(2016). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camahalan F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205. Erişim Adresi: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/>
- Campbell, C.A., Brigman, G.(2005). Closing the achievement gap: a structured approach to group counseling. *The Journal For Specialists in Group Work*, 30(1), 67-82. doi: 10.1080/01933920590908705
- Chong, W. H. (2004). The impact of a socio-cognitive training program on self-processes and the self-regulatory functioning of low achieving students in singapore. *Educational Research Journal*, 19(2), 199-222.

- Chong, W. H. (2005). The role of self-regulation and personal agency beliefs: a psychoeducational approach with asian high school students in singapore. *The Journal for Specialists in Group Work*, 30 (4), 1-19. doi: 10.1080/01933920500184964
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70-107. doi: 10.4219/jaa-2008-866
- Cleary, T.J. and Zimmerman, B. J. 2004. Self-regulation empowerment program: A schoolbased program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, c.41.s.5: 537-550. doi: 10.1002/pits.10177
- Cornford, I.R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal fo Lifelong Education*, 21(4), 357-368. doi: 10.1080/02601370210141020
- Corno, L., and Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43:227-233. doi: 10.1353/tip.2004.0032
- Dembo, M. H., ve Eaton, M. J. (2000) Self regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473-490. doi: 10.1086/499651
- Dignath, C., ve Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231-264. doi: 10.1007/s11409-008-9029-x
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 3, 6-20. Erişim Adresi: <http://www.majersite.org>
- Doğan, M., F. ve Taşkın, Ç., Ş. (2016). Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, (6)12. Erişim Adresi: <http://ijocis.com>
- Donker, A.S , Boer, H. , Kostons , D., Ewijk, C.C. ve Werf, M.P.C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. doi: 10.1016/j.edurev.2013.11.002
- Dugan, F., R. (2007). *Examining the construct validity of academic self-regulation using the survey of academic self regulation*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Albany, Amerika.
- Eker, C. (2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Eker, C. (2014). Öz düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*,9/8,417-433. Erişim Adresi: <http://turkishstudies.net>
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejilerinin üzerindeki etkisinin sınanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- ERG, Eğitimde Reform Girişimi,(2013).*Eğitim izleme raporu*. İstanbul.
- Falco,D.,L.(2008). “*Skill Builders*” *Enhancing Middle School Student Self-Efficacy and Adaptive Learning Strategies in Mathematics*. University of Arizona, Amerika.
- Graham, S., & Harris, K. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies* In H. L. Swanson, K. R. Harris,& S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. (pp. 323–344). New York: Guilford Press.
- Gysbers, N. C., ve Henderson, P. (2012). *Developing and Managing Your School Guidance Program*. Alexandria, VA: ACA.
- Harvey, S.,V.,ve Wolfe, C.,L.(2007).*Fostering independent learning*. Newyork; The Guilford Press.
- Hattie, J. A.,Biggs, J. ve Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis.*Review of Educational Research*, 66(2), 99-136. doi: 10.3102/00346543066002099
- Hu, L.,ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Israel, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlik*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kadioglu, C., Uzuntiryaki, E., ve Capa Aydın, Y. (2011).Development of self-regulatory strategies scale (SRSS). *Education and Science*, 36(160), 11-23. Erişim Adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu>.
- Karabenick, S.A. ve Dembo, M. H.(2011). Understanding and facilitating self regulated help seeking. *New Directions For Teaching and Learning*, 126,33-43. doi: 10.1002/tl.442
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath, C.,Büttner, G., Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition Learning* ,5,157–171. doi: 10.1007/s11409-010-9055-3

- Koç, C.(2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,13(50), 139-160. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/esosder>
- Korkut, F.(2004).*Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara:Anı.
- Lemberger, M.E., Clemens, E.V.(2012). Connectedness and self-regulation as constructs of the student success skills program in inner-city african american elementary school students. *Journal of Counseling and Development*, 90, 450-458. doi: 10.1002/j.1556-6676.2012.00056.x
- Liu, L.,O.,(2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4),312-322.doi: 10.1177/0734282908327935
- Lizarraga,M,L.S, Ugarte, M.D., Elawar, M.C., Iriarte, M.D., Baquedano, M.T.S. (2003). Enhancement of self regulation,assertiveness and empathy. *Learning and Instruction*,13,423-439. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00026-9
- Martinez-Pons, M(2002). Parental influences on childrens academic self-regulatory development. *Theory Into Practice*. 41:126-131. Erişim Adresi: <http://eds.b.ebscohost.com>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Ortaöğretime geçiş, tercih ve yerleştirme kılavuzu*. Ankara: MEB
- Moltalvo, F. T. ve Torres, M.C.G. (2004). Self regulated learning,current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,2 (1),1-34.
- Myrick, R., D.(1997). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. Educational Media Corporation.
- Nazlı, S.(2014).*Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Ankara:Anı
- Nilson, L.(2013). *Creating self regulated learners: Strategies to strengthen students self awareness and learning skills*. Virginia: Stylus Publishing.
- Nota, L. Soresi, S. ve Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. doi: 10.1016/j.ijer.2005.07.001

- Nunez, J.C, Rosario, P., Vallejo, G., Pienda, J.A.G., (2013). A longitudinal assesment of the effectiveness of a schol-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38,11-21. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.10.002
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853
- Önemli, M.,ve Yöndem, Z.D.(2012) The effect of psychoeducational group training depending on self regulation on students' motivational strategies and academic achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 12(1) , 67-73. Erişim Adresi: <http://www.estp.com.tr/>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422-450. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Paris, S. G., ve Paris, A. H. (2001).Classroom applications of research on self-regulated learning.*Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. doi: 10.1207/S15326985EP3602\_4
- Pekrun R, Goetz, T. and Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. doi: 10.1207/S15326985EP3702\_4
- Perels, F., Gürtler, T., ve Schmitz, B. (2005).Training of self-regulatory and problem-solving competence.*Learning and Instruction*, 15, 123-139. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.04.010
- Perels, F., Dignath, C.,Schmitz, B.(2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes, *European Journal of Psychology of Education*, 19(1),17-31. doi: 10.1007/BF03173472
- Perry, E. N., ve Vandekamp, J.O.K., (2000). Creating classroom contexts that support young childrens development of self regulated learning. *Intenational Journal of Educational Research*, 33, 821-843. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00052-5
- Pintrich, P.R.(1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.*International Journal of Educational Research*,31,459-470. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning, In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, (pp.451-501), San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., ve McKeachie, W. J. (1991).A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).*National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. Ann Arbor: University of Michigan.

- Puustinen, M., ve Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. <http://eds.b.ebscohost.com>
- Purdie, N., Carroll, A. and Roche, L.(2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27,663-676. Erişim Adresi: <https://www.sciencedirect.com>
- Sakız, G. Ve Özdemir, E.Y. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız(Ed.). *Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler*, (s.1-27). Ankara: Nobel.
- Schmitz, B., ve Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
- Schunk, D. H. (1996).Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning.*American Educational Research Journal*, 33, 359-382. Doi: 10.3102/00028312033002359
- Schunk, D. H., ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (s. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Sedef, A. (2012). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve öz düzenlemelerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Simmons, R.,R.(2010). *Easing the transition to middle school with a course on self-regulated learning behaviors*. Walden University,Amerika.
- Stoeger, H., ve Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3, 207-230. doi: 10.1007/s11409-008-9027-z
- Stoeger, H., Zigler, A. (2010). Do Pupils with Differing Cognitive Abilities Benefit Similarly from a Self-Regulated Learning Training Program? *Gifted Education International*, 26, 110-123. doi: 10.1177/026142941002600113
- Sungur, S. Ve Güngören, S.(2009). The role of classroom environment perceptions in self regulated learning and science achievement.*Elementary Education Online*, 8(3), 883-900. Erişim Adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (6th ed). Boston: Pearson.

- Turan, S. Ve Demirel, Ö (2010). Öz düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,38,279-291. Erişim Adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
- Türkmen, H. (2004). *Öğrenmede öz düzenleme yetkinlik algısına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimini öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Üredi, I., Üredi, L.(2007). Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*,2,61-91. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>
- Üredi, I, Erden, M. (2009). Öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,7 (4),781-811. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/tebd>
- Vardar, K.,A.(2011). *Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vassallo, S.(2008). *Using multiple lenses to analyze a case of teaching a child academic self regulation*. Michigan State University, Amerika
- Vassallo, S.(2012). Observations of a working class family: implications for self-regulated learning development. *Educational Studies*,48,501-529.
- Vural,S.(2013). *A Mixed methods intervention study on the relationship between self-regulatory training and university students strategy use and academic achievement*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Wagner, D., Perels, F.(2012). Evaluation of an intervention program to foster self-regulated learning and academic achievement in latin instruction. *International Scholarly Research Network*.
- Wayne, I.,G.,Reinhard, W.,L.,Bruce, R.,H.(1996,Nisan). *A Factor analytic study of the self-regulated learning inventory*. Amerika Eğitim Araştırmaları Derneği Kongresinde sunulan bildiri. West Illinois University, Newyork.
- Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching* (315-327). New York: Macmillan,1986.

- Weinstein, C. E., Husman, J., Dierking, D. R.(2000). Self regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (s. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Weinstein, C.,E.,Palmer, D.,R.,(2002).*Users manual for those administering the learning study strategies inventory*(2nd. Ed.) Amerika:H and H
- Weinstein, C., Acee, T. W., & Jung, J. H. (2011). Self-regulation and learning strategies.*New Direction for Teaching and Learning*,126,45-53. doi: 10.1002/tl.443
- Winne, P.H.(1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*,8, 327-353. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90022-9
- Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565. doi: 10.1007/s11251-005-1280-9
- Winne, P.H., ve Hadwin, A.F. (1998), Studying as self regulated learning. In D.J. Hacker ve J.Dunlosky (eds), *Metacognition in Educational Theory and Practice, The Educational Psychology Series*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winne, P. H., ve Perry, N.(2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (s. 531-566). San Diego: Academic Press.
- Yeşilyaprak, B.(2002).*Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H.(2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Zeidner, M.,Boekaerts, M. Pintrich, P.(2000). Self regulation: directions annd challenges for future research. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (s. 749-768). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_2
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86. Erişim Adresi: <http://eds.a.ebscohost.com>
- Zimmerman. B. J. (1998,b). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models*. London: Guilford Press.



- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., ve Pons, M., (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614
- Zimmerman, B. J., ve Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284
- Zimmerman, B.J., Bonner S. & Kovach R. (1996). *Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B.,J ve Kitsantas, A. (1996). Self regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84. Doi: 10.1080/10413209808406390
- Zimmerman, B.,J ve Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.29
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. ve Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Virginia Commonwealth University, Metropolitan Educational Research Consortium.



**EKLER**

## Ek A-1 Sınıf Rehberliği Programı Planı

**Sınıf Rehberliği Programının Temel Aldığı Felsefi Yaklaşım:** Hümanistik Yaklaşım  
**Kuramlar:** Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Davranışçı- Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı, Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli

**Üye Sayısı:** 22

**Üyelerin Yaş Aralığı:** 12-13

**Etkinlik Sayısı:** 9 Sınıf Rehberliği Etkinliği, 9 Atölye Eğitimi

**Etkinlik Süresi:** 40 dakika

**Mekan:** Şube rehber öğretmenin sınıfı

**Sınıf Rehberliği Programının Temel Amacı:**

Programın temel amacı temel amacı öğrencilerin akademik yaşama ilişkin bilgi ve becerilerini, öz düzenleme stratejilerini geliştirmek, akademik başarılarını artırarak okul iklimine ve eğitsel ortamlara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

### **Kazanımlar:**

#### *1. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Akademik -eğitsel alanda hedef belirlemenin önemini fark eder.
- Eğitsel alanda hedef oluşturmaya kavrar.

#### *2. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Hedefe ulaşmada olası engelleri fark eder.
- Hedefe ulaşmada engellerin üstesinden gelmek için çözümleri kavrar.

#### *3. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Hedefe ulaşmada içsel ve dışsal pekiştirenlerin önemini farkeder.

#### *4. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Çalışma alışkanlıklarının önemini fark eder.
- Stratejilerin neler olduğunu kavrar.

#### *5. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Zaman yönetiminin önemini fark eder.
- Hedeflerine ulaşmak için zaman planlaması yapar.

#### *6. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Hedefe ulaşmaya yönelik önceliklerini fark eder.
- Erteleme davranışıyla nasıl baş edeceğini kavrar.

#### *7. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Çevresel düzenlemelerin neler olduğunu kavrar.
- Dikkatini dağıtıcı unsurları fark eder.

#### *8. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Yardım almanın gereğini ve önemini fark eder.

#### *9. Sınıf Rehberliği-Atölye Eğitimi*

- Edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanabileceğini kavrar.

### **İçerik:**

- 1.Hedef Belirleme
- 2.Hedef Ulaşmada Olası Engeller
- 3.Motivasyon Kaynakları
- 4.Çalışma Alışkanlıkları
- 5.Zaman Yönetimi
6. Akademik Erteleme
7. Çevresel Düzenleme
8. Akademik Yardım Alma

**Süreç:**

Programın üçüncü ögesi süreçtir. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlendiği aşamadır. Program davranışçı-yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Program 9 oturumluk sınıf rehberlik etkinliği ve 9 atölye eğitimini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Her sınıf rehberliği etkinliği ve atölye eğitimleri bir ders saati, 40 dakika olarak planlanmış, her bir etkinlik *giriş-gelişme-sonuç* olarak düzenlenmiştir. Etkinliğin başında (3-5 dk) öğrencilerin dikkati çekme ve etkinlik amacını açıklama, bir önceki etkinliği özetleme ve ödev inceleme ile başlanmış; gelişme sürecinde etkinliğin amacına yönelik olarak teorik bilgiler verilmiş, verilmiş olan bilgiler sonrasında anlatılanların pekiştirilebilmesi için araştırmacı tarafından ilgili formlar düzenlenmiş ve öğrencilere dağıtılmış, animasyon-video, sunum ve görsel resimlerden faydalanılmış, eğitsel oyunlara yer verilmiş, sonuç sürecinde etkinlik sonlarında etkinlikte öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla ev ödevleri verilmiştir. İkinci etkinlikten itibaren de her etkinlik başlangıcında bir önceki etkinliğin üyelere kısaca özetlenmesine, böylece de etkinliklerin ardışık olarak tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Atölye eğitimlerinde ise o hafta uygulanan sınıf rehberliği programı etkinliklerinin değerlendirilmesi yapılmış, işlenen konu dahilinde Zimmerman ve diğerlerinin (1996) geliştirmiş olduğu, öz düzenleme stratejilerinin döngüsel modelinin aşamaları –öz değerlendirme ve izleme, hedef belirleme ve stratejik planlama, stratejinin hayata geçirilmesi ve izleme, stratejik sonuçların izlenmesi –takip edilerek atölye eğitimleri gerçekleştirilmiştir.

**Değerlendirme:**

Programın değerlendirme bölümünde ise sınıf rehberliği ve atölye eğitimleri neticesinde uygulanan programın etkililiğini belirlemek amacıyla son test uygulaması Akademik Öz Düzenleme Ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. Nitel değerlendirme süreci ise şube rehber öğretmeni ve ebeveynlerin öğrencilere ait gözlemlerini içeren gözlem formu ve program sonunda öğrencilerin doldurduğu program değerlendirme formları yoluyla gerçekleştirilmiştir.

## EK A-2 Sınıf Rehberliği Programı

### 1.Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Birinci sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı eğitimciyle öğrencilerin tanışmasını, yapılacak olan sınıf rehberliği etkinliklerine ilişkin bilgi edinmelerini ve akademik-eğitsel alanda hedef oluşturmalarını, kavramalarını ve hedef belirlemenin önemini fark etmelerini sağlamaktır.

**Kazanımlar:**

- Akademik-eğitsel alanda hedef belirlemenin önemini fark eder.
- Eğitsel alanda hedef oluşturmaya kavrar.

**Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 1,Sunum 1-A,Sunum 1-B, Akıllı Hedefim Formu

**Süreç:**

- 1-Psikolojik danışman sınıf rehberliği programının uygulanacağı sınıfa kendini tanıtır.
- 2-Sınıf rehberliği programının amacı, içeriği, süresi, ne tip çalışmalara yer verileceği ve öğrencilerin program süresince kazanımları öğrencilere detaylı olarak aktarılır.
- 3-Sınıf rehberliği programının uygulanacağı zaman süresince kazanımlara yönelik yapılacak olan etkinliklerin, formların ve bireysel çalışmaların saklanabilmesi için her bir öğrenciye isimlerinin yazılı olduğu kişisel dosyalar dağıtılır. Kişisel dosyaların ne amaçla kullanılacağı açıklanır ve her bir sınıf rehberliği saatinde öğrencilerin kişisel dosyalarının yanlarında olması gerektiği vurgulanır.
- 4-Öğrencilere hedef belirlemenin ne anlama geldiği açıklanarak, akademik olarak başarıya ulaşmadaki öneminden bahsedilir. Ayrıca bundan sonra yapılacak olan tüm sınıf rehberliği etkinliklerinin hedeflerine ne kadar ulaştıklarını veya katkı sağladıklarını değerlendirmelerinin önemi üzerinde durulur. Her etkinlikte hedef belirleme değinileceği vurgulanır.
- 5-Etkili ve verimli hedeflerin nasıl oluşturulabileceği ve hedef belirlerken nelere dikkat edilmesi gerektiği projeksiyondan öğrencilere aktarılır (Sunum 1-A) ve hedef belirlemeye ilişkin animasyon izletilir (Sunum 1-B-<https://www.youtube.com/watch?v=vc0xVYMeNOM>).
- 6-Sınıf dört farklı gruba ayrılır. Her gruba hedeflere ilişkin bir cümle verilir ve bu cümleleri hedef belirlerken dikkat edilmesi gereken unsurlar dikkate alınarak doldurmaları istenir. Her gruptan hedef cümlesine ilişkin farklı bir boyutu doldurmaları, daha sonra diğer gruba vermeleri istenir. Bu şekilde tüm gruplar hedef belirlemenin unsurlarının tüm boyutlarına ilişkin katkıda bulunurlar. Daha sonra gruplar oluşturdukları hedef ifadelerini ve özelliklerini sınıfta diğer öğrencilerle paylaşırlar (Etkinlik 1).
- 7-Ödev olarak öğrencilere Akıllı Hedefim formu dağıtılır ve evde aileleriyle beraber doldurup, bir sonraki sınıf rehberlik saatine getirmeleri istenir.
- 8- Sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenir.

## 1.Atölye Eğitimi

### **Kazanımlar:**

- Akademik-eğitsel alanda hedef belirlemenin önemini fark eder.
- Eğitsel alanda hedef oluşturmayı kavrar.

### **Kaynak Araç ve Gereçler: -**

### **Süreç:**

- 1-Hoşgeldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2-Sınıf rehberliğine yönelik geribildirimler alınır.
- 3-Hedef belirleme konusunda tartışma başlatılır.
- 4-Verilen cevaplar tahtaya yazılır.
- 5-Benimsedikleri çözüm stratejilerini uygularken hayal etmeleri istenir.
- 6-Uygulanan tekniğe ilişkin öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır.
- 7-Eğitimci tarafından oturumun kısa bir özeti yapılır.



## 2.Sınıf Rehberliği

**Amaç:** İkinci sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı öğrencilerin hedeflerine ulaşmada karşılaşılabilecekleri engelleri tanımak ve engellerin üstesinden gelmeleri için çözümleri kavramasını sağlamaktır.

### **Kazanımlar:**

- Hedefe ulaşmada olası engelleri fark eder.
- Hedefe ulaşmada engellerin üstesinden gelmek için çözümleri kavrar.

**Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 2,Sunum 2-A, Hedef Eylem Planım Formu

### **Süreç:**

1-Bir önceki sınıf rehberliği programının özeti yapılır ve geçen hafta verilen ev ödevleri hep birlikte değerlendirilir.

2-Bu rehberlik saatinde hedeflerimize ulaşmamızı engelleyen etmenlerin neler olduğu ve bunların üstesinden nasıl gelineceği üzerinde durulacağı belirtilir.

3-“Hedeflerimize ulaşmamızı engelleyen etmenler nelerdir?” sorusuyla tartışma başlatılır ve verilen örnekler tahtaya yazılır.

4- Hedeflerimize ulaşmamızı engelleyen etmenler sunumu (Sunum 2-A) projeksiyondan öğrencilere aktarılır.

5-Sunum tamamlandıktan sonra sınıf üç gruba ayrılır ve her bir gruba kendi alanında başarılı olmuş kişilerin fotoğrafları verilir (Etkinlik 2- Aziz Sancar -Nobel Ödülü almış bir araştırmacı-akademisyen-, Cem Yılmaz-Oyuncu, mizah yazarı-, Atatürk-Siyaset adamı, asker). Her bir gruptan bu resimdeki kişilere ait hayali bir yaşam öyküsü yazmaları istenir. Öyküyü oluştururken aşağıda belirtilen durumlara dikkat etmeleri istenir.

- O kişinin kendisine belirlediği hedeflerin neler olabileceği
- Kararlarını verirken, dikkat ettiği konular
- Hedeflerine ulaşırken karşısına çıkan zorluklar
- Zorluklar karşısında gösterdiği tepkiler
  - Yardım istemiş olabileceği kişiler

6-Her grup oluşturdukları öyküyü sınıfla paylaşırlar.

7-Öğrencilere ödev olarak Hedef Eylem Planım formu dağıtılır ve bir önceki etkinlikte belirledikleri hedefler doğrultusunda aileleriyle birlikte doldurmaları ve bir sonraki sınıf rehberlik etkinliğine getirmeleri istenir.

8- Sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenir.

## 2.Atölye Eğitimi

### Kazanımlar:

- Hedefe ulaşmada olası engelleri fark eder.
- Hedefe ulaşmada engellerin üstesinden gelmek için çözümleri kavrar.

### Kaynak Araç ve Gereçler: -

### Süreç:

- 1-Hoşgeldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2-Sınıf rehberliğine yönelik geribildirimler alınır.
- 3- Hedeflere ulaşma konusunda yaşanan engeller konusunda tartışma başlatılır.
- 4-Verilen cevaplar tahtaya yazılır.
- 5-Benimsedikleri çözüm stratejilerini uygularken hayal etmeleri istenir.
- 6-Uygulanan tekniğe ilişkin öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınır.
- 7-Eğitimci tarafından oturumun kısa bir özeti yapılır.





### 3.Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Üçüncü sınıf rehberliğinin amacı hedeflerine ulaşmada içsel ve dışsal pekiştireçlerin önemini fark etmelerini sağlamaktır.

**Kazanımlar:**

-Hedefe ulaşmada içsel ve dışsal pekiştireçlerin önemini farkedir.

**Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 3,Sunum 3-A,

**Süreç:**

1-Bir önceki sınıf rehberliği programının özeti yapılır ve geçen hafta verilen ev ödevleri hep birlikte değerlendirilir.

2-Bu rehberlik saatinde hedeflerimize ulaşma ve akademik alandaki ve okula ilişkin konularda motivasyonumuzu nasıl arttırabileceğimiz konuları üzerinde durulacağı belirtilir.

3-Tahtaya aşağıdaki ifadeler yazılır ve bu ifadeler konusunda neler düşündükleri öğrencilere sorulur.

- Sadece sevdiğim konuları çalışıyorum.
- Ders çalışmak istemiyorum.
- Ders çalışırken çok çabuk sıkılıyorum.

4-Öğrencilerden ilgili paylaşımlar alındıktan sonra, akademik konularda motivasyonumuzu arttırmak herkes için tek bir yaklaşımın olmadığı, pek çok farklı yaklaşımın olabileceği belirtilir ve neler yapılabileceğiyle ilgili sunum projeksiyon üzerinden yansıtılır.

5-İlgili sunuma ilişkin öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra sınıf 4 gruba ayrılır ve her bir gruba farklı senaryolar verilir. Her senaryoya ilişkin çözümlerinin neler olduklarını yazdıktan sonra her grup çözümlerini sınıfta paylaşır.

6- Sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenir.

### 3.Atölye Eğitimi

Üçüncü atölye eğitiminin amacı bu süreçten önceki tüm etkinlik ve atölye eğitimlerinin tekrar edilmesidir.

#### Kazanımlar:

- Akademik -eğitsel alanda hedef belirlemenin önemini fark eder.
- Eğitsel alanda hedef oluşturmayı kavrar.
- Hedefe ulaşmada olası engelleri fark eder.
- Hedefe ulaşmada engellerin üstesinden gelmek için çözümleri kavrar.
- Hedefe ulaşmada içsel ve dışsal pekiştiricilerin önemini farkeder.

#### Kaynak Araç ve Gereçler: -

#### Süreç:

- 1- Hoş geldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2- Bundan önce gerçekleşen tüm sınıf rehberliği ve atölye eğitimlerinin kısa bir özeti yapılır.
- 3- Özeti yapılan konular dahilinde Atatürk'ün yaşamının inceleneceği belirtilir.
- 4- Sosyal Bilgiler öğretmeni sınıfa davet edilir.
- 5- Soru cevap şeklinde tartışma başlatılır.
- 6- İçerik doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri sorulur.
- 7- Eğitimci tarafından oturumun kısa bir özeti yapılır.

#### 4.Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Dördüncü sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına ilişkin bilgi edinmelerini ve çalışma alışkanlıklarının önemini kavramalarını sağlamaktır.

#### **Kazanımlar:**

- Çalışma alışkanlıklarının önemini fark eder.
- Stratejilerin neler olduğunu kavrar.

#### **Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 4

#### **Süreç:**

1-Bir önceki sınıf rehberliği programının özeti yapılır ve bu rehberlik saatinde akademik alandaki başarılarımızı yükseltmek için çalışma alışkanlıklarımızın ve becerilerimizin neler olabileceği üzerinde durulacağı belirtilir.

2-“Daha önceden belirlemiş olduğumuz hedefler ulaşma konusunda ne tip çalışma alışkanlıklarına sahip olmalıyız?” sorusuyla tartışma başlatılır. Alınan paylaşımlar doğrultusunda çalışma alışkanlıklarının neler olabileceği konusunda bilgi aktarımında bulunulur ve bu konuya ilişkin bir etkinlik-oyun gerçekleştirileceği belirtilir.

3-Sınıf üç gruba ayrılır. Çalışma Alışkanlıkları Merdiveni isimli tablo projeksiyondan sınıfa yansıtılır. İlgili etkinliğe ilişkin kurallar aktarılır. Kurallar şu şekildedir

- Her grup sırayla zar atacaktır.
- Gruplar sorulara doğru cevap vermeleri durumunda iki kutu ilerlerler. Yanlış cevap vermeleri durumunda iki kutu geri giderler. Cevap veren grup bu soru önceden cevaplanmışsa aynı cevabı veremez.
- Olumlu veya olumsuz ifadeye gelinmişe ok yönünde grup ilerler veya geri giderler.
- 36.kutuyu ilk geçen grup etkinliği kazanmış olacaktır.

4-Yapılan etkinlikten de faydalanarak ne tip çalışma alışkanlıklarına sahip olabileceğimiz sınıfa özetlenir. Öğrencilerden de bu konuya ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak etkinlik sonlandırılır.

## 4.Atölye Eğitimi

### Kazanımlar:

- Çalışma alışkanlıklarının önemini fark eder.
- Stratejilerin neler olduğunu kavrar.

### Kaynak Araç ve Gereçler: Etkinlik 5

### Süreç:

- 1-Hoşgeldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2-Sınıf rehberliğine yönelik geribildirimler alınır.
- 3-Çalışma Alışkanlıkları Merdiveni isimli görsel açılarak öğrencilerden zayıf oldukları alanları belirlemeleri ve kağıtlara yazmaları istenir.
- 4-Sınıf dört gruba ayrılır ve toplanan kağıtlar dağıtılır.
- 5-Her gruptan kağıtlarda yazan çalışma alışkanlıklarına ilişkin stratejiler geliştirmeleri istenir.
- 6-Grup sözcüleri ilgili paylaşımları sınıfa aktarır.
- 7- Eğitimci tarafından oturumun kısa bir özeti yapılır.

## 5.Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Beşinci sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı öğrencilerin zaman yönetiminin önemini kavramalarını ve zaman planlamalarını yapmalarını sağlamaktır.

### **Kazanımlar:**

- Zaman yönetiminin önemini fark eder.
- Hedeflerine ulaşmak için zaman planlaması yapar.

**Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 5,Sunum 5-A,Zaman Yönetimi Analizi Formu 1, Kişisel Hedeflerim Formu, Çalışma Değerlendirme Formu

### **Süreç:**

- 1- Öğrencilere bir önceki sınıf rehberliği programının özeti yapılır ve ders saatinde zamanımızı nasıl etkili kullanacağımız üzerinde durulacağı belirtilir.
- 2-Öğrencilere “Zaman Yönetimi “ nedir sorusu sorulur. Paylaşımlar alındıktan sonra konuya ilişkin kısa bir açıklama yapılır.
- 3-Öğrencilere “Zaman Yönetimine” ilişkin sunum izletilir.
- 4-Öğrencilere “Okul zamanı dışında zamanlarını nasıl geçirdikleri” sorusu sorulur ve gelen tüm cevaplar sınıfta tahtaya yazılır. Daha sonra öğrencilere Zaman Yönetimi Analizi A formu dağıtılarak tahtadaki cevaplardan da yararlanarak formu doldurmaları istenir.
- 5-Öğrencilere kişisel hedef ve önceliklerle zaman yönetimi arasında nasıl bir ilişki olduğu sorularak tartışma başlatılır.
- 6-Alınan cevaplar sonucunda kişisel hedeflere ulaşmak için zaman planlamasının önemi belirtilir ve iyi bir zaman planlamasıyla kişinin ilgi duyduğu konulara daha fazla vakit ayırabileceği belirtilir.
- 7-Öğrencilere geçmiş oturumlarda paylaşılan hedeflerini hatırlamaları istenir ve bu doğrultuda verilen Kişisel Hedeflerim formunu doldurmaları istenir.
- 8-Ödev olarak bir hafta boyunca ders çalışma sürecine ilişkin planlarını ve planlarını ne ölçüde yapabildiklerini Çalışma Değerlendirme Formu’na kaydetmeleri, aileleriyle birlikte değerlendirmeleri ve bir sonraki rehberlik saatine getirmeleri istenir.
- 9-Sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenir.

## 5.Atölye Eğitimi

### Kazanımlar:

- Zaman yönetiminin önemini fark eder.
- Hedeflerine ulaşmak için zaman planlaması yapar.

### Kaynak Araç ve Gereçler: Zaman Analizi Formu 2

### Süreç:

- 1-Hoşgeldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2-Sınıf rehberliğine yönelik geribildirimler alınır.
- 3-Zaman yönetimine ilişkin yaşanan problemleri kağıtlara yazmaları istenir.
- 4-Sınıf dört gruba ayrılır ve toplanan kağıtlar dağıtılır.
- 5-Her gruptan kağıtlarda yazan zaman yönetimi problemlerine ilişkin stratejiler geliştirmeleri istenir.
- 6-Grup sözcüleri ilgili paylaşımları sınıfa aktarır.
- 7-Zaman Analizi formu tekrar öğrencilere dağıtılır ve doldurmaları istenir.
- 8- Formlar doldurulduktan sonra değişiklik yapan olup olmadığı sınıfa sorulur ve değişikliklerin sebepleri sınıfla tartışılır.
- 9-Alınan geribildirimler doğrultusunda oturumun kısa bir özeti yapılarak sonlandırılır.

## 6.Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Altıncı sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı hedefe ulaşmaya yönelik önceliklerini fark etmeleri ve erteleme davranışıyla baş etmelerini kavramlarını sağlamaktır.

### **Kazanımlar:**

- Hedefe ulaşmaya yönelik önceliklerini fark eder.
- Erteleme davranışıyla nasıl baş edeceğini kavrar.

**Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 6-A,Etkinlik 6-B,Sunum 6-A, Haftalık Zaman Yönetimi Kontrol Çizelgesi

### **Süreç:**

1-Bir önceki program öğrenciler tarafından özetlenerek hatırlanır.

2-Bir önceki programda dağıtılan haftalık planlama formları toplanır ve öğrencilerle birlikte değerlendirilir.

- Planlarınızın hepsine uydunuz mu?
- Planlarınıza uymanızı engelleyen şeyler nelerdi? sorularıyla tartışma başlatılır.

3-Gelen değerlendirmelerle birlikte planlarımıza uymamızı engelleyen hem kişisel hem de çevresel etmenlerin olabileceğinden bahsedilir. Yapılacak olan görev ve sorumlulukları ileri bir zamana ertelemenin karşılaşılan en büyük problemlerden bir tanesi olduğundan bahsedilir ve ertelemeye ilişkin sunum izletilir.

4-Sunum da belirtilen ertelemeyle başa çıkmaya ilişkin öneriler sınıfla tartışılır. Her bir öneri için neler yapılabileceği detaylı olarak tartışılır.

5-Daha sonra sınıf dört gruba bölünür ve her bir gruba ertelemeye ilişkin aynı iki senaryo verilir. Belirtilen durumlar için neler yapabileceklerini ve çözüm önerilerini tartışmaları ve daha sonra sınıfla paylaşmaları istenir. Önerilen çözümlere ilişkin benzerlik ve farklılıklara vurgu yapılır.

6-Bir önceki etkinlikte gruplara ayrılan öğrencilerden sınıfta paylaşılanlar doğrultusunda erteleme konusunda slogan üretmeleri istenir ve öğrencilerin yazdıkları sloganlar sınıfa asılır.

7-Öğrencilere Haftalık Zaman Yönetimi Kontrol Çizelgesi verilir ve son iki oturum boyunca paylaşılanlar doğrultusunda bir hafta süresince doldurmaları, aileleriyle birlikte değerlendirmeleri ve bir sonraki rehberlik etkinliğine getirmeleri istenir.

8-Sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenir.

## 6.Atölye Eğitimi

### Kazanımlar:

- Hedefe ulaşmaya yönelik önceliklerini fark eder.
- Erteleme davranışıyla nasıl baş edeceğini kavrar.

### Kaynak Araç ve Gereçler: -

### Süreç:

- 1-Hoşgeldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2-Sınıf rehberliğine yönelik geribildirimler alınır.
- 3-Sınıf ikişerli gruplara ayrılır.
- 4-Gruptaki öğrenciler erteleme konusunda kişisel değerlendirmelerini yaparlar.
- 5-Ertelemeye ilişkin hedefler belirlenmesi istenir.
- 6-Gönüllü öğrencilerin deneyimlerini sınıfla paylaşılması istenir.
- 7- Alınan geribildirimler doğrultusunda oturumun kısa bir özeti yapılarak sonlandırılır.





## 7. Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Yedinci sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı öğrencilerin fiziksel ve çevresel düzenlemelerin neler olduğunu kavramaları ve dikkatini dağıtıcı unsurları fark etmelerini sağlamaktır.

### **Kazanımlar:**

- Çevresel düzenlemelerin neler olduğunu kavrar.
- Dikkatini dağıtıcı unsurları fark eder.

**Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 7-A,Etkinlik 7-B,Sunum 7-A,Çevresel Kontrol Listesi, Resimler

### **Süreç:**

- 1-Bir önceki rehberlik saatinde dağıtılan Haftalık Zaman Çizelgesi formları toplanır ve öğrencilerle birlikte gelen paylaşımlar değerlendirilir.
- 2-Bu rehberlik saatinde akademik başarıyı arttırmak için çevresel ve fiziksel düzenlemenin üzerinde durulacağı belirtilir ve öğrencilere akademik başarıyı arttırmak için fiziksel ve çevresel düzenlemelerin neler olabileceği” soruları sorulur. Alınan cevaplar doğrultusunda çevresel ve fiziksel düzenlemenin niçin önemli olduğu konusunda açıklamada bulunulur.
- 4-Öğrencilere hazırlanan sunum üzerinden olumlu çevresel düzenlemenin nasıl olabileceği sınıf ile paylaşılır.
- 5-Öğrenciler gruplara ayrılarak, her bir gruba çalışma ortamına ilişkin birer resim verilir ve bu resimde bulunan çevresel koşullara ilişkin hataları veya düzetilmesi gerekenleri resmin altına yazmaları istenir.
- 6-Daha sonra gruplar ilgili resme ilişkin buldukları hataları sınıfla paylaşırlar. Her grubun resminin diğer üyeler tarafından görülebilmesi için resimler projeksiyondan tahtaya yansıtılır.
- 7- Ev ödevi olarak dağıtılan çevresel düzenleme kontrol listesini bir hafta boyunca doldurmaları, aileleriyle birlikte değerlendirmeleri ve bir sonraki rehberlik etkinliğine getirmeleri istenir.
- 8- Sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenir.

## 7.Atölye Eğitimi

### Kazanımlar:

- Çevresel düzenlemelerin neler olduğunu kavrar.
- Dikkatini dağıtıcı unsurları fark eder.

### Kaynak Araç ve Gereçler: Kağıt, kalem

### Süreç:

- 1-Hoşgeldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2-Sınıf rehberliğine yönelik geribildirimler alınır.
- 3- Alınan geribildirimlerden sonra sınıfa bu konuya ilişkin bir oyun oynanacağı ve kuralları açıklanır.
- 4-Alınan örnekler doğrultusunda tartışma başlatılır.
- 5-Alınan geribildirimler doğrultusunda oturumun kısa bir özeti yapılarak sonlandırılır



## 8. Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Sekizinci sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı öğrencilerin akademik ve eğitsel alanda yardım arama ve almanın önemini fark etmelerini sağlamaktır.

### **Kazanımlar:**

-Yardım almanın gereğini ve önemini fark eder.

**Kaynak Araç ve Gereçler:** Etkinlik 8-A,Etkinlik 8-B,Sunum 8-A,Senaryolar Formu

### **Süreç**

1-Bir önceki rehberlik saatinde dağıtılan Çevresel Düzenleme Çizelgesi formları toplanır ve öğrencilerle birlikte gelen paylaşımlar değerlendirilir.

2-Öğrencilere bu oturumda akademik olarak zorlandığımız konularda yardım veya destek almanın önemi üzerinde durulacağı ve bu konuya ilişkin çeşitli etkinlik ve paylaşımlarda bulunulacağı belirtilir.

3-Tahtaya aşağıda belirtilen cümleler yazılır ve öğrencilerden yazılan cümlelere ilişkin paylaşımda bulunmaları istenir.

- Yardım almak bir zayıflık işaretidir.
- Çevremdeki kişilerden yardım alırsam konuyu daha iyi anlayabilirim.
- Anlamadığım bir konuyu öğretmenime veya arkadaşıma sorarsam herkes benimle dalga geçer.

4-İlgili paylaşımlardan sonra ihtiyaç duyduğumuzda kimlerden yardım alınabileceği konusunda sınıfta tartışma başlatılır.

5-Alınan paylaşımlar doğrultusunda sınıf gruplara ayrılarak senaryolar gruplara dağıtılır. Her gruptan formda belirtilen durumlara ilişkin neler yapılabileceğini, yardım isterken uygun yardım isteme biçimlerini ve uygun olmayan yardım isteme biçimlerini yazmaları istenir.

6-Daha sonra gruplar yazılanları tüm sınıfla paylaşırlar ve bu süreçte yardım aramanın şekli, ifade tarzları, biçimi konularının önemi konusunda öğrencilere aktarımda bulunulur.

7-Her gruptan ihtiyaç duyulduğunda yardım almanın önemine ilişkin sloganlar üretmeleri istenir. Gruplar tarafından oluşturulan sloganlar sınıfla paylaşıldıktan sonra sınıfa asılır.

8-Okul müdürü sınıfa davet edilerek yardım aramanın önemi üzerine konuşma yapması sağlanır.

10- Sınıf rehberliği programında üzerinde durulan konular kısaca özetlenir.

## 8.Atölye Eğitimi

### Kazanımlar:

-Yardım almanın gereğini ve önemini fark eder.

### Kaynak Araç ve Gereçler: -

### Süreç:

- 1-Hoşgeldiniz denilerek oturuma başlanır.
- 2-Sınıf rehberliğine yönelik geribildirimler alınır.
- 3-Öğrencilerden yardım arama konusunda öz değerlendirme yapımları istenir.
- 4-Sınıf üç gruba ayrılarak üç farklı yardım kaynağı konusunda senaryo yazmaları ve bunu oyunlaştırmaları istenir.
- 5-Oyun bitiminde öğrencilerin duyu ve düşünceleri alınır.
- 6- Oturumun kısa bir özeti yapılarak sonlandırılır



## 9. Sınıf Rehberliği

**Amaç:** Dokuzuncu sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin amacı öğrencilerin önceki oturumlarda öğrendiği bilgilerin ve kazandığı becerilerin farkına varmalarını sağlamak ve sınıfı rehberlik programına ilişkin geri bildirimlerini değerlendirmektir.

### **Kazanımlar:**

-Edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanabileceğini kavrar.

### **Süreç:**

- 1-Bir önceki oturum öğrenciler tarafından özetlenir ve paylaşımlar alınır.
- 2-İlk sınıf rehberlik etkinliğinden itibaren yapılan etkinlikler, konu ve kavramlar, paylaşımlar eğitimcinin katkılarıyla özetlenir.
- 3-Her bir sınıf rehberliği etkinliğine ilişkin öğrencilerin duyu ve düşünceleri alınır. Öğrencilerin etkinliklerde öğrendikleri bilgi ve edindikleri becerileri günlük hayata nasıl aktardıklarına ilişkin paylaşımları alınır.
- 4-Öğrencilere etkinliklerle ilgili sormak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur.
- 5-Öğrencilere okul idaresi ve şube rehber öğretmenin de katılımıyla teşekkür edilerek etkinlik sonlandırılır.

## 9.Atölye Eğitimi

### **Kazanımlar:**

-Edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanabileceğini kavrar.

**Kaynak, Araç-Gereç:** Akademik Öz Düzenleme Ölçeği, Program Değerlendirme Formu, Ebeveyn Gözlem Formu

### **Süreç:**

1-Öğrencilere Akademik Öz Düzenleme Ölçeği uygulanır.

2-Öğrencilerden tüm etkinlikleri değerlendirdikleri program değerlendirme formu uygulanır.

3-Ailelerin doldurması amacıyla Ebeveyn Gözlem Formu öğrencilere dağıtılır.



### EK B-1 Alt ve Üst Grup Analizi Bulguları

| Madde No | t      | Serbestlik derecesi | Manidarlık düzeyi |
|----------|--------|---------------------|-------------------|
| VAR00001 | 10.499 | 278                 | .000              |
| VAR00002 | 11.010 | 278                 | .000              |
| VAR00003 | 9.421  | 278                 | .000              |
| VAR00004 | 13.532 | 278                 | .000              |
| VAR00005 | 8.515  | 277                 | .000              |
| VAR00006 | 7.411  | 276                 | .000              |
| VAR00007 | 15.125 | 277                 | .000              |
| VAR00008 | 11.648 | 278                 | .000              |
| VAR00009 | 9.166  | 278                 | .000              |
| VAR00010 | -6.644 | 277                 | .000              |
| VAR00011 | 14.110 | 278                 | .000              |
| VAR00012 | 10.217 | 276                 | .000              |
| VAR00013 | 7.378  | 278                 | .000              |
| VAR00014 | 2.061  | 278                 | .040              |
| VAR00015 | 14.810 | 278                 | .000              |
| VAR00016 | 11.378 | 276                 | .000              |
| VAR00017 | 12.114 | 274                 | .000              |
| VAR00018 | 9.206  | 275                 | .000              |
| VAR00019 | 9.900  | 276                 | .000              |
| VAR00020 | 5.292  | 278                 | .000              |
| VAR00021 | 13.585 | 277                 | .000              |
| VAR00022 | 7.445  | 278                 | .000              |
| VAR00023 | 13.327 | 277                 | .000              |
| VAR00024 | 9.512  | 275                 | .000              |
| VAR00025 | 6.321  | 278                 | .000              |
| VAR00026 | 10.690 | 275                 | .000              |
| VAR00027 | 10.710 | 278                 | .000              |
| VAR00028 | 12.272 | 277                 | .000              |
| VAR00029 | 5.191  | 277                 | .000              |
| VAR00030 | 11.281 | 278                 | .000              |
| VAR00031 | 7.864  | 278                 | .000              |
| VAR00032 | 11.391 | 278                 | .000              |
| VAR00033 | 6.567  | 277                 | .000              |
| VAR00034 | 11.460 | 276                 | .000              |
| VAR00035 | 14.070 | 277                 | .000              |
| VAR00036 | 7.099  | 276                 | .000              |
| VAR00037 | 10.876 | 277                 | .000              |
| VAR00038 | 10.652 | 276                 | .000              |
| VAR00039 | 15.958 | 277                 | .000              |
| VAR00040 | 9.749  | 276                 | .000              |
| VAR00041 | 14.846 | 276                 | .000              |
| VAR00042 | 14.257 | 277                 | .000              |
| VAR00043 | 13.379 | 278                 | .000              |
| VAR00044 | 12.233 | 277                 | .000              |
| VAR00045 | 10.931 | 278                 | .000              |
| VAR00046 | 11.958 | 277                 | .000              |

|          |        |     |      |
|----------|--------|-----|------|
| VAR00047 | 11.584 | 276 | .000 |
| VAR00048 | 12.836 | 277 | .000 |
| VAR00049 | 15.846 | 275 | .000 |
| VAR00050 | 10.344 | 278 | .000 |
| VAR00051 | 9.755  | 278 | .000 |
| VAR00052 | 12.079 | 277 | .000 |
| VAR00053 | 16.040 | 277 | .000 |
| VAR00054 | 14.102 | 278 | .000 |
| VAR00055 | 12.485 | 278 | .000 |
| VAR00056 | 14.459 | 278 | .000 |
| VAR00057 | 11.831 | 278 | .000 |
| VAR00058 | 11.448 | 277 | .000 |
| VAR00059 | 14.795 | 277 | .000 |
| VAR00060 | 16.024 | 277 | .000 |
| VAR00061 | 10.400 | 274 | .000 |
| VAR00062 | 9.343  | 278 | .000 |
| VAR00063 | 14.665 | 274 | .000 |
| VAR00064 | 15.298 | 278 | .000 |
| VAR00065 | 11.655 | 278 | .000 |
| VAR00066 | 15.489 | 275 | .000 |
| VAR00067 | 7.731  | 277 | .000 |
| VAR00068 | 13.547 | 276 | .000 |
| VAR00069 | 9.001  | 278 | .000 |
| VAR00070 | 19.329 | 277 | .000 |
| VAR00071 | 11.138 | 275 | .000 |
| VAR00072 | .556   | 277 | .579 |
| VAR00073 | 11.447 | 276 | .000 |
| VAR00074 | 12.371 | 274 | .000 |
| VAR00075 | 12.728 | 278 | .000 |
| VAR00076 | 12.516 | 278 | .000 |
| VAR00077 | 4.451  | 278 | .000 |
| VAR00078 | 13.633 | 277 | .000 |
| VAR00079 | 17.997 | 278 | .000 |
| VAR00080 | 17.034 | 278 | .000 |
| VAR00081 | 15.920 | 277 | .000 |
| VAR00082 | 13.595 | 276 | .000 |
| VAR00083 | 4.452  | 278 | .000 |
| VAR00084 | 7.767  | 278 | .000 |
| VAR00085 | 14.230 | 277 | .000 |
| VAR00086 | 13.056 | 277 | .000 |
| VAR00087 | 16.190 | 278 | .000 |
| VAR00088 | 14.638 | 278 | .000 |
| VAR00089 | 3.843  | 278 | .000 |
| VAR00090 | 7.136  | 277 | .000 |
| VAR00091 | 17.019 | 278 | .000 |
| VAR00092 | 11.880 | 278 | .000 |
| VAR00093 | 4.181  | 276 | .000 |
| VAR00094 | 12.295 | 277 | .000 |
| VAR00095 | 12.161 | 278 | .000 |
| VAR00096 | 7.936  | 278 | .000 |



|          |        |     |      |
|----------|--------|-----|------|
| VAR00097 | 2.089  | 278 | .038 |
| VAR00098 | 10.631 | 275 | .000 |
| VAR00099 | 2.042  | 278 | .042 |
| VAR00100 | 12.037 | 278 | .000 |
| VAR00101 | 19.141 | 277 | .000 |
| VAR00102 | 11.931 | 276 | .000 |
| VAR00103 | 15.678 | 278 | .000 |
| VAR00104 | 14.103 | 276 | .000 |
| VAR00105 | 12.832 | 276 | .000 |
| VAR00106 | 11.699 | 277 | .000 |
| VAR00107 | 11.324 | 276 | .000 |
| VAR00108 | 13.375 | 275 | .000 |
| VAR00109 | 11.233 | 276 | .000 |
| VAR00110 | 9.233  | 276 | .000 |
| VAR00111 | 11.724 | 277 | .000 |
| VAR00112 | 13.838 | 277 | .000 |
| VAR00113 | 8.485  | 277 | .000 |
| VAR00114 | 12.941 | 276 | .000 |
| VAR00115 | 6.516  | 277 | .000 |
| VAR00116 | 15.487 | 277 | .000 |
| VAR00117 | 8.199  | 276 | .000 |
| VAR00118 | 9.017  | 275 | .000 |
| VAR00119 | 12.570 | 277 | .000 |
| VAR00120 | 17.015 | 276 | .000 |
| VAR00121 | 10.586 | 275 | .000 |
| VAR00122 | 6.044  | 276 | .000 |
| VAR00123 | 8.103  | 276 | .000 |
| VAR00124 | 6.388  | 276 | .000 |

---

## EK B-2 Akademik Öz Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeler

**AÇIKLAMA** Lütfen alt kısımda belirtilen maddeleri dikkatle okuyarak, her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Sizi en iyi anlattığını düşündüğünüz seçeneklerden birinin altındaki parantezin içine “X” işareti koyunuz. **Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız.** Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Teşekkürler.

Sınıf: Cinsiyet: (K) (E)

| Maddeler   | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğunlukla | Her Zaman |
|--|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 1.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 2.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 3.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 4.Sınavlara hazırlanırken herhangi bir eksikim olup olmadığını kontrol ederim.     | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 5.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 6.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 7.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 8.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 9.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 10.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 11.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 12.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 13.Ders notlarımı çalışırken sınavda çıkabilecek soruları tahmin etmeye çalışırım. | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 14.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 15.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 16.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 17.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 18.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 19.İhtiyacım olduğunda yardım alabileceğim kişileri bilirim.                       | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 20..   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 21.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 22.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 23.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 24.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 25.Dikkatimi toplayabildiğim ortamlarda çalışırım.                                 | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 26.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 27.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 28.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |

**EK B-3 Model Veri Uyum İndekslerinin Elde Edilen Değerleri, Kriter Alınan Değerler ve Bu Değerlerin Kaynakları**

| <b>İndeks</b>     | <b>Elde edilen değer</b> | <b>Kriter değerler</b> | <b>Kaynak</b>           |
|-------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------|
| <b>RMSEA</b>      | 0,067                    | $\leq 0,08$            | (Browne & Cudeck, 1993) |
| <b>CFI</b>        | 1,000                    | $\geq 0,90$            | (Bentler, 1990)         |
| <b>SRMR</b>       | 0,064                    | $\leq 0,08$            | (Hu & Bentler, 1999)    |
| <b>NFI</b>        | 1,000                    | $\geq 0,90$            | (Bentler, 1990)         |
| <b>NNFI (TLI)</b> | 1,060                    | $\geq 0,90$            | (Bentler, 1990)         |

### EK C-1 Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Formu

Katılmıř olduđunuz sınıf rehberliđi programını ve programı uygulayan eđitimciyi deđerlendirmek için ařađıdaki ifadeleri okuyunuz ve size uygun olduđunu dūřundūđunuz seçeneđi iřaretleyiniz.

|   | <b>EVET</b> | <b>KISMEN</b> | <b>HAYIR</b> |
|---|-------------|---------------|--------------|
| 1.Bu programda yer almaktan zevk aldım.   |             |               |              |
| 2.Program akademik gelişimim hakkında yeni şeyler renmeme yardımcı oldu.                                   |             |               |              |
| 3.Program sonucunda yeni beceriler kazandım.  |             |               |              |
| 4.Programda rendiklerim sonucunda akademik geliřimimin daha iyi olacađını dūřunuyorum.                     |             |               |              |
| 5.Eğitimci bilgilerini açık ve net bir şekilde aktardı.   |             |               |              |
| 6.Eğitimci bizimle iyi bir iletişim kurdu.  |             |               |              |
| 7.Programın akademik ve kiřisel geliřiminiz açısından size katkı sađladıđını dūřundūđunuz yönleri nelerdir? |             |               |              |
| 8. Belirtmek istediđiniz dūřunce ve önerileriniz nelerdir?   |             |               |              |

## EK C-2 Ebeveyn Gözlem Formu

Aşağıda yer alan sorular öğrencinizin katıldığı sınıf rehberliği programı öncesinde/sonrasında akademik öz düzenleme becerileri ile ilgili düzeyini belirlemekle ilgilidir. Lütfen alt kısımda belirtilen maddeleri dikkatle okuyarak, her maddede yer alan ifadenin velisi olduğunuz öğrenciye ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Onu en iyi anlattığınızı düşündüğünüz seçeneklerden birinin altındaki parantezin içine “X” işareti koyunuz. **Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız. Sizlerle yapılan bilgilendirme toplantısında formu dolduran veli ile bu formu dolduran velinin aynı olması verilerin tutarlılığı açısından çok önemlidir.** Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkürler.

**Adınız Soyadınız :**

**Yakınlığınız :**

| Velisi olduğum öğrenci  | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğunlukla | Her Zaman |
|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 1. Hedefine ulaşmaya kadar derslerine çalışmaya devam eder.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 2. Evde derslerine tüm dikkatini vererek çalışır.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 3. Sınavlara hazırlanırken eksikliği olup olmadığını kontrol eder.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 4. Derslerinde başarılı olmak için neler yapması gerektiğini bilir.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 5. Derslere ilişkin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirir.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 6. Anlayamadığı konuları anlamak için çaba gösterir   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 7. Evde ders çalışmak için belirli bir zaman ayırır.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 8. Sınavlarda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 9. Derslerine hangi kaynaklardan çalışacağını bilir.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 10. Derslerine yönelik ihtiyaç duyduğunda aile bireylerinden yardım alır.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 11. Sınav sonuçlarını, önceki sınav sonuçlarıyla karşılaştırır.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 12. Derslerine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 13. Sınav tarihlerini önceden bilir.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 14. Ders çalışma programı oluşturur.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 15. Evde dikkatini toplayabildiği ortamlarda çalışır.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 16. Derslerinde başarılı olmak için planlama yapar.   | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 17. Derslerde beklediği kadar başarılı olamazsa motivasyonu düşer.  | ( )          | ( )     | ( )   | ( )        | ( )       |
| 18. Çocuğunuzun katıldığı akademik öz düzenleme becerilerine yönelik eğitim programına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? |              |         |       |            |           |

### EK C-3 Öğretmen Gözlem Formu

Aşağıda yer alan sorular öğrencinizin katıldığı sınıf rehberliği programı öncesinde/sonrasında akademik öz düzenleme becerileri ile ilgili düzeyini belirlemekle ilgilidir. Lütfen alt kısımda belirtilen maddeleri dikkatle okuyarak, her maddede yer alan ifadenin öğretmeni olduğunuz öğrenciye ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Cevaplama 1-5 arası puanlama şeklinde olacaktır. 1 sayısı hiçbir zaman cevabına, 5 sayısı ise her zaman cevabına karşılık gelmektedir. **Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız.** Teşekkürler.

**Adınız Soyadınız :**

**Branşınız :**

| Öğretmeni olduğum öğrenci:  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hedefine ulaşmaya kadar dersime çalışmaya devam eder.  |   |   |   |   |   |
| 2. Sınıfta olabildiğince çok şey öğrenmeye çalışır.   |   |   |   |   |   |
| 3. Dersime ilişkin sınavlara hazırlanırken herhangi bir eksiği olup olmadığını kontrol eder.                              |   |   |   |   |   |
| 4. Dersimde başarılı olmak için neler yapması gerektiğini bilir.  |   |   |   |   |   |
| 5. Dersime ilişkin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirir.  |   |   |   |   |   |
| 6. Anlayamadığı konuları anlamak için çaba harcar.  |   |   |   |   |   |
| 7. Sınavlardan sonra yaptığı hatalara bakar.  |   |   |   |   |   |
| 8. Bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu iyice anlamaya çalışır.  |   |   |   |   |   |
| 9. Sınavlarda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.   |   |   |   |   |   |
| 10. Ödevlerinde yaptığım düzeltmelere dikkat eder.  |   |   |   |   |   |
| 11. Önemli noktaları belirtmek için kullandığım sözcüklere dikkat eder.   |   |   |   |   |   |
| 12. Ders işlenirken önemli noktaları not alır.  |   |   |   |   |   |
| 13. Dersime hangi kaynaklardan çalışacağını bilir.  |   |   |   |   |   |
| 14. Sınav sonuçlarını, önceki sınav sonuçlarıyla karşılaştırır.   |   |   |   |   |   |
| 15. Dersime yönelik zorlandığı konularda, benden yardım ister.  |   |   |   |   |   |
| 16. Derse ilişkin güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır.  |   |   |   |   |   |
| 17. Derste nasıl başarılı olacağını planlar.  |   |   |   |   |   |
| 18. Sınıfta derse ilişkin yeni konular öğrenmekten tedirgin olur.   |   |   |   |   |   |
| 19. Dersimde beklediği kadar başarılı olamazsa motivasyonu düşer.   |   |   |   |   |   |
| 20. Akademik öz düzenleme becerilerine dönük öğrencide gözlemlediğiniz durumlarla ilgili eklemek istedikleriniz nelerdir? |   |   |   |   |   |

**EK C-4 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı İkinci Dönem Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Yürütme Komisyonu'nun "Sınıf Rehberlik Programı" nın Uygulanmasına Yönelik Kararı**

Toplantı No:2

Toplantı Tarihi: 19/02/2018

Toplantı Yeri ve Saati:16.30-Ek bina top.salonu

**2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı**

**Özel Ortaokulu 2.Dönem**

**Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu Kararları**

2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem başı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu tarafından 19/02/2018 tarihinde yapılan toplantıda aşağıda belirtilen kararlar alınmıştır.

1.

2.

3. Okul müdür yardımcısı Nafi Ayköse tarafından 7.sınıf öğrencilerine yönelik olarak "Sınıf Rehberliği Programı" nın uygulanmasına

4.

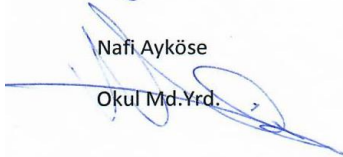
5.

karar verilmiştir.



Nafi Ayköse

Okul Md.Yrd.



**EK D-1 Sınıf Rehberliği Programı Değerlendirme Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar**

|  | <b>EVET</b> | <b>KISMEN</b> | <b>HAYIR</b> |
|--|-------------|---------------|--------------|
|  | <b>(n)</b>  | <b>(n)</b>    | <b>(n)</b>   |
| 1.Bu programda yer almaktan zevk aldım.  | 22          |               |              |
| 2.Program akademik gelişimim hakkında yeni şeyler öğrenmeme yardımcı oldu.               | 18          | 4             |              |
| 3.Program sonucunda yeni beceriler kazandım.   | 12          | 9             | 1            |
| 4.Programda öğrendiklerim sonucunda akademik gelişimimin daha iyi olacağını düşünüyorum. | 12          | 10            |              |
| 5.Eğitimci bilgilerini açık ve net bir şekilde aktardı.                                  | 21          | 1             |              |
| 6.Eğitimci bizimle iyi bir iletişim kurdu.   | 21          | 1             |              |



## EK-E Etik Onay

### ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

**Karar Tarihi** : 04/03/2019

**Toplantı Sayısı** : 03

**Karar Sayısı** : 71

**71-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nafi Ayköse**'nin "Sınıf Rehberliği Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 04/02/2019 tarih ve 2/27 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nafi Ayköse**'nin "Sınıf Rehberliği Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
04/03/2019

  
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“ Eğitsel Rehberlik Programının 7.sınıf ğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarlarına etkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (n bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

|                          |                |
|--------------------------|----------------|
| <b>Rapor Tarihi</b>      | : 10 Mart 2019 |
| <b>Gönderim Numarası</b> | : 1087371954   |
| <b>Sayfa Sayısı</b>      | : 98           |
| <b>Sözcük Sayısı</b>     | : 24784        |
| <b>Karakter Sayısı</b>   | : 185429       |
| <b>Benzerlik Oranı</b>   | : %9           |
| <b>Savunma Tarihi</b>    | : 5 Nisan 2019 |

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Nafi Ayköse

**Tarih:** .....

**İmza:** .....

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı :** Nafi Ayköse

**Doğum Tarihi :** 18.02.1977

**İletişim Bilgileri :** 05325223511

**E-Posta Adresi :** nafaiykose@hotmail.com

### Öğrenim Durumu :

| Derece        | Bölüm/ Program | Üniversite | Yıl  |
|---------------|----------------|------------|------|
| Lisans        | PDR            | Hacettepe  | 1999 |
| Yüksek Lisans | PDR            | Hacettepe  | 2005 |

### İş Deneyimi:

| Ünvan            | Görev Yeri       | Yıl        |
|------------------|------------------|------------|
| Rehber Öğretmen  | Özel Büyük Kolej | 1999-2011  |
| Müdür Yardımcısı | Özel Büyük Kolej | 2011-Halen |

### Yayınlar

Boysan, M., Kuss,D.,J., Barut, Y., **Ayköse, N.**, Güleç, M. & Özdemir, O. Psychometric properties of the Turkish version of the Internet Addiction Test (IAT), *Addictive Behaviors*. Jan 2017, Vol. 64: 247-252.

### Kongre Bildirisi

**Ayköse, N.**, Çevik, E. Ve Deniz, M. , *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Zorbalığı İle İlgili Algıları*, Uluslar arası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 01.10.2012 03.10.2012, Sinop, Türkiye.