

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI



ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, BİLİŞSEL
SINAV KAYGISI VE SOSYAL DESTEK ALGISI
İLİŞKİLERİNİN ÇOK YÖNLÜ İNCELENMESİ:
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Esma Ülkü KAYA

HAZIRLAYAN
Esra Sultan YARDIMCI

ELAZIĞ- 2020

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI

**ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, BİLİŞSEL SINAV KAYGISI VE SOSYAL
DESTEK ALGISI İLİŞKİLERİNİN ÇOK YÖNLÜ İNCELENMESİ:
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Esmâ Ülkü KAYA

HAZIRLAYAN
Esra Sultan YARDIMCI

Jürimiz,tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezi oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.
2.
3.

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof.Dr. Ömer Osman UMAR
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Öğrenme Yaklaşımları, Bilişsel Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek Algısı İlişkilerinin Çok Yönlü İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinde Bir Araştırma****Esra Sultan YARDIMCI****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****İşletme Ana Bilim Dalı****Elazığ – 2020; Sayfa: X+61**

Öğrenme kavramı insanlar ile var olmuş ve bundan sonra da var olmaya devam edecektir. Zira insanın, medeniyetlerin, kültürlerin gelişimi hep öğrenmenin sonucunda oluşmuştur. İnsan bebeklik sürecinde öğrenmeye başlar, okul yaşamıyla devam eder, üniversite ve iş yaşamıyla hiç durmaksızın bu süreçlerin hepsinde öğrenme aktif bir şekilde devam eder ta ki ölüm kavramı gerçekleşene kadar. Öğrenme yaşamın her aşamasında gerçekleşen aktif bir süreçtir. İnsanların kendi kendine ve sosyal çevresiyle öğrenmeleri devam ederken yanı sıra eğitim ve öğretim ortamlarında öğrenme türleri bulunmaktadır. Yirmibirinci yüzyılda teknolojik ve bilimsel yaşam insanları giderek öğrenme kavramına itmektedir ve her geçen gün insan doğası ile ilgili daha fazla bilgilenmeyi zorunlu hale getirir. Eğitimin özellikle bu denli öncelikli olması, eğitimcilerinde bu konuda daha fazla donanım sahibi olmalarını gerekli kılar. Özellikle insanın ve dolayısıyla toplumun ve ülkenin yaşam kalitesini arttırıcı en büyük çabanın eğitimden geçtiğini göz önünde bulundurursak öğrenciye bakış açımızdan insan eğitimine verdiğimiz öneme kadar daha fazla üzerine eğilmemiz gerekir.

Türkiye Cumhuriyeti hızlıca gelişen ve genç nüfus ağırlıklı bir ülkedir. Ülkenin kalkınması, refaha ulaşması genç nüfusun eğitimde sergilediği başarıyla ve gençlerin toplumdan, ailesinden, akranlarından ve eğitimcilerden aldığı sosyal destek algısıyla paralel ilerler. Sosyal destek, bireyin içinde bulunduğu toplumda sayılan sevilen

III

sorumluluk verilen bireyinde kendini yalnız hissetmediği ve toplumun bir üyesi olduğuna inandığı, benlik duygusunun hissedilebildiği sosyalliği sağlar.

Sınav kaygısı, öğrenme sürecini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Her öğrencide farklı seviyelerde sınav kaygı bulunmaktadır. Öğrencilerin sınav kaygısı sosyal destek yardımıyla kontrol altına alınarak avantaja çevrilirse öğrenme düzeyi artar ancak sosyal desteğin düşük seviyelerde olduğu ya da hiç olmadığı toplumlarda kaygı bireyi kontrolü altına alır ve öğrenme düzeyini düşürür dolayısıyla akademik başarı düzeyide olumsuz etkilenir.

Bu çalışmanın ilk amacı, öğrenme yaklaşımları, bilişsel sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, gelir düzeyi ve genel not ortalaması (akademik başarı) değişkenlerine göre öğrenme yaklaşımları, sosyal destek algıları ve bilişsel sınav kaygı düzeylerindeki farklılıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Fırat Üniversitesi İİBF İşletme ile Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde okuyan ve gönüllü olan toplam 217 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırma değişkenleri arasında ilişkilerin olduğu belirlendi. Ayrıca düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ile sosyal destek toplam değerlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlendi. GNO(genel not ortalaması) itibarıyla de; bilişsel sınav kaygısı toplam değerlerinin farklılaştığı bulundu. Son olarakda düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci faktörünün (yüzeysel öğrenme), hem sınıfa hemde gelire göre; revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı faktörünün (başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı) gelire ve sosyal destek faktöründe (özel bir insan) sınıfa göre farklılaştığı belirlendi.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Yaklaşımları, Algılanan Sosyal Destek, Bilişsel Sınav Kaygısı, Üniversite öğrencileri.

ABSTRACT**Master Thesis****A Multi-Facated Study of the Relationships Between Learning Approaches,
Cognitive Test Anxiety, and Perception of Social Support: A Research in
University Students****Esra Sultan YARDIMCI****TheUniversity Of Firat****TheInstitute of Social Science****TheDepartment of Business Department****Elazığ-2020; Page: X+61**

The concept of learning has existed with humans and will continue to exist thereafter. Because the development of human beings, civilizations and cultures has always been the result of learning. The human begins learning in infancy, continues with school life, continues with university and work life without stopping in all of these processes, learning continues actively until the concept of death is realized. Learning is an active process that takes place at every stage of life. There are types of learning in educational and educational settings as well as while people continue to learn by themselves and their social environment. In the Twenty-First Century, technological and scientific life increasingly pushes people towards the concept of learning and makes it imperative to learn more about human nature every day. The fact that education is such a priority makes it necessary for educators to have more equipment in this regard. Especially if we consider that the greatest effort to improve the quality of life of people and therefore society and the country goes through education, we need to focus more on the importance we give to human education from our point of view to the student.

The Republic of Turkey is a developing country and has a young population. The development of the country and its attainment of prosperity are parallel to the success displayed by the young population in education and the perception of social support that young people receive from society, family, peers and educators. Social support provides

a sociality in which the individual does not feel alone and believes that he or she is a member of the community and that the self-interest can be felt.

Test anxiety is one of the most important factors affecting the learning process. Each student has different levels of test anxiety. If students test anxiety is controlled and turned to an advantage with the help of social support, the level of learning increases, but in societies where social support is low or never, anxiety takes control of the individual and lowers the level of learning therefore, the level of academic achievement is also negatively affected.

The first objective of this study is to test the relationships between learning approaches, cognitive test anxiety and perceived social support variables. In addition, the study determines students differences in learning approaches, social support perceptions and cognitive test anxiety levels according to gender, age, department, grade, income level and grade point average (academic achievement) variables. A total of 217 students from Firat University's IIBF Department of Business Administration and Political Science and Public Administration and volunteering participated in the study. As a result of the study, relationships between research variables were determined. In addition, it was determined that the total values of social support differed by gender with the revised two-factor study process. As of GNO (gpa); cognitive test anxiety was found to differ in the total values. Finally, the revised two-factor study process factor (surface learning) is based on both grade and income; The revised cognitive test anxiety factor (failure-driven cognitive test anxiety) was found to differ according to income and social support factor (significant other) to grade.

Keywords: Learning, learning approaches, perceived social support, cognitive test anxiety, University students.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLOLAR LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ÖĞRENME	2
1.1. Öğrenme Kavramı	2
1.2. Öğrenme Çeşitleri	3
1.2.1. Beyin Temelli Öğrenme	3
1.2.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme.....	3
1.2.3. E-Öğrenme	4
1.2.4. Öz Yönetimli Öğrenme	4
1.2.5. Mobil Öğrenme	4
1.2.6. Kavrayarak Öğrenme.....	5
1.3. Stres ve Öğrenme	5
1.4. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler.....	5
1.5. Etkili Öğrenme ve Çalışma Stratejileri	7
1.5.1. Anlamalı Öğrenme ve Detaylandırma.....	7
1.5.2. Organizasyon.....	7
1.5.3. Not Alma	7
1.5.4. Önemli Bilgiyi Tanımlama.....	7
1.5.5. Özet Çıkarma.....	7
1.5.6. Kavramayı İzleme	8
1.5.7. Mnemoteknik.....	8
1.6. Öğrenme Koşulları	8
1.6.1. Sözel Bilgileri Öğrenme Koşulları	8
1.6.2. Zihinsel Becerileri Öğrenme Koşulları	8
1.6.3. Bilişsel Stratejileri Öğrenme Koşulları	8
1.7. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler	9

1.8. Öğrenme Stilleri	9
1.8.1. Davranışçı Yaklaşım ile Öğrenme.....	9
1.8.2. Bilişsel Yaklaşım ile Öğrenme	10
1.9. Devimsel Beceriler ve Öğrenme	10
1.10. Öğrenilmiş Çaresizlik.....	10
1.11. Motive Olunmuş Öğrenme Modelleri	11
1.11.1. Görev Öncesi	11
1.11.2. Görev Esnasında	12
1.11.3. Görev Sonrası	12
1.12. Öğrenmede Motive Edici Şartlar	12
1.13. Özel Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim.....	12
1.13.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)	12
1.13.2. Otizm	13
1.13.3. Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	13
1.13.4. Down Sendromu	14
1.13.5. Görme Engeli.....	14

İKİNCİ BÖLÜM

2. SOSYAL DESTEK VE KAYGI İLE İLGİLİ LİTERATÜR İNCELEMESİ..... 15

2.1. Sosyal Destek	15
2.1.1. Sosyal Destek Modelleri.....	16
2.1.1.1. Temel Etki Modeli	17
2.1.1.2. Tampon Modeli.....	17
2.1.2. Sosyal Desteğin Etkileri	17
2.1.3. Sosyal Destek Çeşitleri.....	18
2.1.4. Sosyal Destek, Kaygı ve Öğrenme Arasındaki İlişkiler ile İlgili Literatür İncelemesi	19
2.1.5. Sosyal Destek Kaynakları.....	21
2.1.5.1. Aile Desteği	21
2.1.5.2. Akran ve Arkadaş Desteği	22
2.1.5.3. Öğretmen Desteği	25
2.2. Kaygı	25
2.2.1. Sosyal Kaygı.....	27
2.2.2. Beyin, Öğrenme ve Kaygı	28

2.2.3. Kaygı ile Öğrenme Arasındaki İlişki.....	29
2.2.4. Sınav Kaygısı.....	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, BİLİŞSEL SINAV KAYGISI VE SOSYAL DESTEK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....	31
3.1. Metot	31
3.1.1. Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Önemi	31
3.1.2. Araştırmanın Örneklemi ve Prosedürü	31
3.1.3. Araştırmanın Hipotezleri	32
3.1.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Değişkenler.....	32
3.1.4.1. Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği	32
3.1.4.2. Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği.....	33
3.1.4.3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği.....	33
3.1.4.4. Kişisel Bilgi Değişkenleri	34
3.1.5. Araştırmada Uygulanan İstatistiksel Analizler	34
3.1.6. Araştırmanın Önemi ve Sınırlılıkları	34
3.2. Sonuçlar.....	34
3.2.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgileri.....	34
3.2.2. Faktör Analizi Sonuçları.....	36
3.2.3. Korelasyon Analizi Sonucu Korelasyon analiz sonucu tablo.6’da görölmektedir.	40
3.2.4. Regresyon Analiz Sonuçları	42
3.2.6. Tek Yönlü Monova Analizi	46
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
KAYNAKÇA.....	53
EKLER	60
Ek 1. Orijinallik Raporu	60
ÖZGEÇMİŞ	61

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Motivasyonlu Öğrenme Modeli.....	11
Tablo 2. Katılımcılara dair kişisel bilgilerin dağılımı.....	35
Tablo 3. Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeğinin açımlayıcı faktör analiz sonucu.....	36
Tablo 4. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği açımlayıcı faktör analiz sonucu..	37
Tablo 5. Revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeği açımlayıcı faktör analiz sonucu .	38
Tablo 6. Araştırmada kullanılan ölçekler ve faktörler arasındaki Bivariate korelasyon analiz sonucu.....	40
Tablo 7. Bilişsel sınav kaygısı faktörlerinin düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği faktörleri üzerindeki etkilerini gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi.....	42
Tablo 8. Algılanan sosyal destek faktörlerinin düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci faktörleri üzerindeki etkileri gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi.....	43
Tablo 9. Algılanan sosyal destek faktörlerinin bilişsel sınav kaygısı faktörleri üzerindeki etkileri gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi	44
Tablo 10. Araştırma değişkenlerinde kişisel değişkenlere göre farklılıkları gösteren bağımsız t testi sonuçları.	45
Tablo 11. Araştırma değişkenlerinde GNO'ya göre farklılıkları gösteren bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	46
Tablo 12. Araştırma değişkenlerinde gelire göre farklılıklar gösteren tek yönlü monova sonuçları.	47
Tablo 13. Araştırma değişkenlerinde sınıfa göre farklılıklar gösteren tek yönlü monova sonuçları.	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma Bozukluğu Yazı Örneği	13
Şekil 2. Üç aşamalı destek üçgeni	24
Şekil 3. Kaygı seviyesi ile öğrenme kavramı ilişkisi.....	30



GİRİŞ

Biyo-psiko-sosyal bir varlık olan insanoğlunun kendine özgü kılan en önemli özelliği öğrenme yetisine sahip olmasıdır. İnsan bu özelliği ile değişen topluma, içinde bulunduğu duruma uyum sağlamkta ve yaşam mücadelesi verdiği dünyaya karşı hayatta kalabilmektedir. Davranış insan için öğrenme kavramıyla eşdeğerdir. İnsanın neredeyse tüm davranışları bir yaşantı sonucunda oluşan öğrenilmiş davranışlardır. Yaşam koşullarıyla öğrendikleri çerçevesinde yaşamını sürdüren birey için öğrenme düzeyi sorun çözme yeteneğini geliştirerek yaşam doyumunu sağlar. Bireyin bir konuyu öğrenmek istemesi ve çaba sergilemesi öğrenme için yeterli olmayabilir. Bireyin öğrenme düzeyini birçok faktör (zeka, hazır bulunuşluk, olgunlaşma, yaş) etkilemektedir. Burada amaç sahip olunan özellikler ve koşullar dahilinde en yüksek düzeyde ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektir(Dilmaç ve Karababa, 2016:4).

İçinde bulunduğumuz toplumun oluşmasında, eski toplumlardaki insanlardan daha zeki ya da daha yetenekli olduğumuzdan değil, daha fazla bilgi öğrenmiş olduğumuzdandır. İnsanın öğrenme yeteneği onun yaşayış tarzının sürekli değişmesine imkan sağlar. Refah seviyesine ulaşmış toplumlar eğitim sistemlerini önemli bir ulusal problem olarak algılar ve sürekli daha iyi öğretim yöntemleri geliştirmeye çabalar(Cüceloğlu, 2015: 139).

Kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiyle benzerdir. Öğrenilen bilgi basit ve kolaysa, yüksek kaygı derecesi bu bilginin çabuk öğrenilmesine yol açar. Öğrenilen bilgi karmaşık ve zorsa, o zaman yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırır(Cüceloğlu, 2015:290-291).

Şuana kadar öğrendiğim her şeyi en güzel şekilde öğreten canım anneme, lisans ve yüksek lisans sürecimde bilgilerini benden esirgemeyen sayın Doç.Dr. Esmâ Ülkü KAYA hocama, bilge insan sayın hocam Prof.Dr. Kenan PEKER' e teşekkürlerimi sunuyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ÖĞRENME

1.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme, yineleme ya da yaşantı yoluyla bireyin davranışlarında meydana gelen olabildiğince daimi değişikliklerdir. Bir başka tanımlama ile öğrenme, bir uyarıcı ile bir reaksiyonun eşleştirilmesi, şu ki bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi olarak da tanımlanabilir(Bacanlı, 2009:144).

Öğrenme, bireylerin karmaşık bir görevde güçlük yaşayana kadar genelde alışa geldiği zorlu bir süreçtir. Beraberinde öğrenme kapasitesi, insanları diğer canlılardan ayıran bir husustur. Sadece insanların beyinlerinin ön lobu nihai seviyede gelişmiştir, bu da daha üst seviye amaçlı tüm davranışlar için gereklidir. Gayeler belirlemek, hedefler tasarlamak, planlar oluşturmak, kaynakları uyulmamak ve sonuçları izlemek bu davranışları oluşturur(Gredler, 2017:2).

Öğrenmek, değişim ve gelişmektir. Öğrenmek, olduğumuzdan daha yetkin biri olmayı amaçlamaktır. Öğrenmek, kendimizi yenilemek sınırlarımızı geçmektir. Öğrenmek kişiliğimizi biçimlendiren değer, inanç ve düşüncelerimizin fark ederek olaylara, bireylere değişik pencerelerden bakabilmek ve dünyayı daha iyi kavrayabilmek için kendimizi yetkin birey haline getirmektir(Göçmen, 2003:8-9).

Öğrenme, bireyin bir anlamda değişimi olarak tanımlanabilir. Öğrenme bireyseldir. Birey istediği ve değişim için hazır bulunduğu zaman öğrenme gerçekleşir. Öğrenme bireyin kendisinin yapabileceği bir davranıştır(Gözetin, 2016:10).

Öğrenme, yaşantı veya eğitim sonucunda bireylerin davranışlarındaki değişim veya gelişim sürecidir(Beyaztaş, 2014:10).

Öğrenme, tekrarlar ve yaşantılar sonucunda davranışlarda görülen oldukça kalıcı davranışlardır(Güney, 2017: 121).

Öğrenme, kurumsal düşüncelerden uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle bireylerin inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanır. Bu nedenle, öğrenme sonucu bilgi ve tecrübe birikimi oluşmaktadır. Bunun sonucunda, birey değer ve davranışlarında süregelen bir değişim doğmaktadır(Eren, 2017: 608).

1.2. Öğrenme Çeşitleri

Öğrenme çeşitlerini aşağıdaki gibi sıralıya biliriz:

1.2.1. Beyin Temelli Öğrenme

Birey merkezci eğitim anlayışı ile karşımıza çıkan Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı, son yılların kayda değer çalışmaları sonucu daha da anlam kazanmıştır. Her öğrenmenin altında beyinsel aktivitelerin yattığı varsayımıyla, öğrenmenin nörofizyolojik açıdan incelenmesini baz alan bu yaklaşımın eğitim- öğretim ortamına aktarılması ile bireyde meydana gelen davranış değişikliğine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır(Usta, 2008: 19).

İnsan beyni 1400 gr ağırlığında olmasına karşın 100 milyardan fazla nöron içerir. Her nöronun 1000-10000 sinaptik ilişkiye sahip olduğu düşünülürse beyinde ortalama 100 trilyon sinaps oluşur. Her bir nöronun bir anda gelen 25 bin bitlik bilgiyi işleyebildiği tespit edilmiştir. Günümüz bilgisayarları henüz böyle bir güçlü düzeneğe sahip değildirler(Kahveci, 2008: 207).

1.2.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme

Öz olarak gözlem yoluyla öğrenme kuramına göre birey, kendi davranışlarını gözlemleyip kendi kıstaslarıyla karşılaştırılarak değerlendirebilir ve bu değerlendirme sonucunda kendini cezalandırarak davranışlarını düzenler. Gözlem yoluyla öğrenmesinde dört önemli unsur vardır. Bu unsurlar(Aydın, 2010: 306):

1.Dikkat: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin model aldığı bireye ve davranışına dikkat etmesi gerekli dolayısıyla modelin dikkat çekici olması gerekir. Yüksek statü, beceri ve yeterli olabilen modeller dikkat çeker.

2.Hatırlama: Birey modelin davranışını tekrar edebilmek için hatırlayabilmeli, hatırlayamadığı davranışı tekrar edemez.

3.Uygulama: Birey pratik uygulama yapar.

4.Güdüleme(Pekiştirme): Birey sergilediği davranışla pekiştirmeli ve teşvik edilmeli, teşvik edilmezse tekrarlar azalır.

1.2.3. E-Öğrenme

Öğrenmenin etkili olabilmesi için yüz yüze olması şart değildir. E-posta, elektronik bülten panoları, sınıf veya okul internet siteleri gibi metaryaller sayesinde öğrenciler akranlarıyla iletişim kurabilir, bakış açılarını, yeni düşünceler oluşturup hocalarını dahil edebilirler. İnternet şehirler, ülkeler arası uzağı yakına getirerek öğretmenler ve öğrencilerin ortak ilgi konuları, araştırma projelerinde iş birliği yaparak, bilgi alışverişi sağlarlar, veri toplayıp analiz ederler, rapor yazarlar ve bulgularını başka yerlerdeki öğrencilerle paylaşırlar böylece uzaktaki bilgiye sahip olurlar. Öğrenciler yeni konular keşfeder, değerlendirir ve süzgeçten geçirdiğinde önemli akademik ilerlemeler yapabilirler(Ormrod, 2016: 348-349).

1.2.4. Öz Yönetimli Öğrenme

Öz yönetim, öğretim kuruluşlarında, öğrencilerin yönetmeliklere ve okul kurallarına göre söz ve karar sahibi olmaları prensibiyle ilişkilidir. Öz yönetimli öğrenme, öğrenenin öğrenimini yönlendirebilmesi ve onu yönetebilme kabiliyetidir. Öz yönetimli öğrenme, hayatın her aşamasında öğrenme süreci için temel ilkedir. Öğrenen bireyin, bireysel düşünme sürecini kontrol edip yönetimini yaptığı bu aşamada bilgi ve kabiliyet birikimi de çok önemlidir. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır(Ulusoy, 2016: 13-14):

- 1.Öğrencilerin öğrenme stratejilerini tanımlayabilmesi,
- 2.Öğrencilerin öğrenme kaynaklarını tanımlayabilmesi,
- 3.Öğrencilerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirleyebilmesi,
- 4.Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleyebilmesidir.

1.2.5. Mobil Öğrenme

Son yıllarda teknoloji alanında hızlı gelişimlerin yaşanması, yeni mobil cihaz ve teknolojilerin artış göstermesi ile birlikte elektronik ortamlarda verilen görevler artık mobil ortamlarda da verilmeye başlanmıştır. Mobil cihaz kullanımı ve kablosuz internet kullanımı gün geçtikçe artış göstermektedir. Bu artışa bağlı olarak mobil çağ adı verilen yaşamakta olduğumuz bu periyot damobil teknolojiler hemen hemen her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilediği görülmektedir. Mobil öğrenme, mekan ve zamandan bağımsız bir şekilde, mobil cihazlar ve akıllı kullanıcılar ile birlikte eğitime destek verilmesidir(Kantaroğlu, 2017: 13).

1.2.6. Kavrayarak Öğrenme

Kavrayarak öğrenmede bilinçaltı unsurlarının etkisinin baskın olduğu tespit edilmiştir. Özellikle zekanın kavramı çok etkili olmaktadır. Bu öğrenme türünde, konuyla ilgili öğeler ve bu öğeler arasındaki problemi çözecek nitelikteki bağlantılar, öncesinde kişinin zihninde mevcut değilken bu bağlantılar öğrenme gerçekleşirken zihinde var olmaya başlar ve problem sonlanarak çözüme ulaşır. Kavrayarak öğrenme modeli en fazla matematik, fizik, kimya gibi pozitif fen bilimlerinde görülmektedir. Çünkü bu bilimlerde başlangıçta kavranamayan bağlantılar sonrasında bireyin zihninde birleşerek problem çözüme ulaşmaktadır. Bu öğrenme türünde zeka seviyesi kadar yaşantılarında önemi büyüktür. Eğer bireyin yeterince yaşantısı yoksa zeki olmasına rağmen ilişkileri kavrayamaz, dolayısıyla karşılaştığı problemleri çözme yeteneği yoktur. Sonuç olarak: yaşanılanların hiçbirisi gereksiz yaşanmamıştır. Gereken bir zamanda yaşanılanlardan yarar görülecektir(Güney, 2017: 127).

1.3. Stres ve Öğrenme

Stres faktörleri ve tepkilerini incelediğimizde bireysel özelliklerin yatkinlık ve başa çıkma becerilerinde önemli bir etmen olduğu ile karşılaşmaktayız. Yapılan çalışmalarda bilişsel bir yetenek olan öğrenmenin stres yaşantısından etkilendiği görülmektedir. Kişiden kişiye değişmekte olan bu etkilenebilirlik düzeyi öğrenme yaşantısında, öğrenme sürecinin doğasını bozacak niteliğe ulaşabilmektedir veya öğrenmenin tamamlanması sonucunda öğrenenin yaşadığı stres, öğrendiklerini hatırlayabilme, bilgiyi işleyebilme, dikkatini yoğunlaştırabilme gibi bilişsel konularda güçlük yaşayabilmektedirler. Stres düzeyi arttıkça öğrenmeye ilişkin motivasyonları azalabilirken; stres algıları azalınca öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının yükseldiği tespit edilmektedir(Koyuncu, 2015: 16).

1.4. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler

Öğrenme süreci pek çok etmenden etkilenmektedir. Öğrenci, öğrenme sürecinin merkez noktasıdır. Öğrenmeyi en fazla etkileyen etmenler, öğrencinin hazır oluşudur. Hazır oluş, bireyin bir öğrenme sürecine, ne denli hazır olduğu anlamına gelmektedir ve daha çok öğrenme zamanının belirleyicisidir. Hazır oluş aşamaları aşağıdaki gibidir(Sahranç, 2013: 353):

1) Olgunlaşma

Olgunlaşma, yaş ve zeka kavramlarından oluşur. Yaş, genetik yazılımın ortaya çıkmasında zamana karşı gelmektedir. Bilişsel olgunlaşma ve motor becerileri ile ilgili kasların olgunlaşması yaşla ilgilidir. Zeka, öğrenenin karşılaştığı uyaranları algılaması, işlemesi ve sonuç çıkarması problem çözücü olup yeni duruma alışması fonksiyonlarını yerine getirir(Sahranç, 2013: 353).

2) Dikkat Odaklama

Dikkati, bir uyarıcıya bilinçli olarak odaklanma anıdır. Bilişsel bir kavramdır ve bilgiyi işleme sürecinin başlangıcında uyarıcının duygusal olarak kayıt edilmesinin hemen sonraki basamağıdır. Bütün diğer bilişsel işlemler, öğrenen bireyin uygun uyarıcıya dikkat ettiği ve diğerlerini göz ardı ettiği ölçüde ilerleyebilir(İkiz, 2010: 192).

3) GÜDÜ

Güdü, organizmayı harekete geçiren süreçtir. Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması için öğrencinin öğrenmesine kolaylık sağlar(Bacanlı, 2009: 153).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli etmenlerde biri öğrenme güdüsüdür. Bireyde öğrenme güdüsü yoksa öğrenme istenilen seviyeye ulaşamaz. Bazı bireylerin ise genel anlamda öğrenme güduları yüksektir. Fakat bireyde öğrenme güdüsü yeterli seviyede değilse, minimum eğitimin yapılacağı konulara bireylerin özenti duyması sağlanmalıdır. Bu sırada eğitimciye düşen görev, etkili olabilecek öğrenme ortamını sunmalarıdır. Öncelikle öğretilmesi gereken konunun önemimi ve gerekliliğini bireye anlatılmalı ve bireyin dikkatini çekmeye çalışılmalıdır. Sonraki aşama, birçok amaçlar belirleyip, bireylerin bu amaçlara yönelmesini hedeflenir(Eren, 2017: 610).

4) Unutmayı Önleme

Eğitimde, öğrencinin öğrenmesini sağlamak kadar, öğrendiklerini unutmasını önlemek veya en aza indirmek önemlidir. Keza birey, büyük emeklerle öğrendiği bilgi, beceri ve tutumları belleğinde depolayarak bunları gerektiğinde kullanmayı hedefler. Fakat, tüm unutma önlemlerine karşın öğrenenin öğrendiklerinin bir bölümünü unuttuğu tespit edilir(Başaran, 1991: 258).

1.5. Etkili Öğrenme ve Çalışma Stratejileri

Öğrenme ve çalışma stratejileri aşağıdaki gibidir(Ormrod, 2016: 358-366):

1.5.1. Anlamli Öğrenme ve Detaylandırma

Anlamli öğrenme, hafızada uzun süre öncesinden depolanarak gelen bilgi ile yeni gereçlerin etkileşim sürecine olarak ifade edilir. Detaylandırma ise, var olan bilgiyi kullanarak gereçleri yorumlama ve detaylı olarak açıklama sürecidir.

1.5.2. Organizasyon

Organizasyon, öğrencilerin sınıf meteryallerini etkin biçimde kullanma, planlamaya yardımcı olur. Böylelikle öğrenme meteryali öğrenilmiş olur.

1.5.3. Not Alma

Not almanın öğrenciler açısından üç yararı vardır; ilk olarak, öğrencilerin dikkatini konu üzerine odaklanmasını sağlamaktadır sonrasında meteryalin kodlanmasını yani kavram haritalarının oluşumuna yardım eder ve son olarak notlar derste sunulan bilginin somut verisidir ve not alma çoğu zaman bilginin yeniden gözden geçirilmesi ve çalışılması için önemli öğrenme stratejileridir.

1.5.4. Önemli Bilgiyi Tanımlama

Öğrencilerin, öğrenmek ve çalışmak için bilgileri ayıklamaları gerekir. Derste ya da kitapta kullanılan işaret, semboller, tahtadaki bilgiler, altı çizilen satırlar öğrencilerin önemli bilgiyi ayırt etmesine yardımcı olur.

1.5.5. Özet Çıkarma

Çoğunlukla öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri yazarak özetini çıkarırlarsa öğrenme oranı daha yüksek olur ve daha iyi hatırlarlar.

1.5.6. Kavramayı İzleme

Etkili öğrenen öğrenciler sınıfta öğrendiklerini, ders kitabında okuduklarını anladıklarından ve doğru hatırladıklarından emin olmak için kendi bilgilerini kontrol ederler, anlamakta zorlandıkları noktalarda soru sormak ya da konuyu tekrar gözden geçirerek okurlar buna kavramayı izleme denir.

1.5.7. Mnemoteknik

Öğrenmede zorluk görülen meteryal, uzun maddeler, yabancı dil sözcükleri, gramer kuralları ve de matematik olabilir. Mnemoteknik, hatırlanması zor olan meteryalin bellekte tutulmasını ve öğrenilmesini kolaylaştıran gereçlerdir.

1.6. Öğrenme Koşulları

Öğretimde, hangi tür öğrenme koşullarının olması gerektiğini planlamak için düşünürler öğrenme hedeflerinin sınırlanması kanısındadır. Öğrenme koşulları aşağıdaki gibidir(Driscoll, 2012: 408-412):

1.6.1. Sözel Bilgileri Öğrenme Koşulları

Sözel bilgi, insan belleğinde veya sembollerle zihinde depolandığı ve bu belleğe yeni bilginin anlamlı olması için, öğrenenin belleğindeki var olan bilgilerle ilişkili olmalıdır. Sözel bilgiler öğretim planı hazırlarken, bilgiyi daha geniş bağlarda saklı olduğu unutulmamalıdır.

1.6.2. Zihinsel Becerileri Öğrenme Koşulları

Zihinsel becerilerin, öğretimlerinde öğrenene aşırı yükleme kolaydır ve daha önceden öğrenilmiş bileşen becerilerine dayalıdır. Bu sebeple, bunlar öğretmenin etkili bir şekilde ilerlemesi için, hatırlatıcı olmalıdır. Yeni bir beceri için, basamaklar aşamalı olarak ve kısa süreli belleği zorlamayan bir hızla aktarılmalıdır.

1.6.3. Bilişsel Stratejileri Öğrenme Koşulları

Biliş stratejileri kazanmak için gereken iç koşullar, basit kavramları ve problemleri parçalara ayırmak, kavramlar, kurallar, bilgiler gibi genel stratejilerden faydalanılır. Basit ve gövde odaklı stratejiler, öğrenenler tarafından, problemleri çözmek

için veya sınavlar için bir şeyleri hatırlatmada kullanılır. Bu stratejiler öğrenene göstererek ve sözlü talimatlarla öğretilir.

1.7. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Öğretmenin öğrenme üzerindeki görevi öğrenci ve öğrenci stratejilerinde etkili olabilmektir; ayrıca öğrenme malzemesi üzerinde düzenleme yapabilme, otorite kurabilmesidir. Öğrenme malzemesi, öğrenmeyi kolaylaştırıp ya da zorlaştırabilir. Öğrenme malzemesi özellikleri(Bacanlı, 2009:156-157):

1-Telaffuz edilebilirlik. Öğrenme malzemesi telaffuz edilmediği zaman başkasına aktarım olmadığından öğrenciye de aktarılamaz.

2-Algısal ayırt edilebilirlik, algının temel özelliği çevresindeki uyarıcıları birbirinden ayırt edebilmektir.

3-Anlamsal çağrışım, öğrenilen konu başka konuların bilgi birikimleriyle ilişkili olmalıdır. Öğretmenin anlattığı bir konu ya da sözcük zihindeki diğer bilgiler ile çağrışım yapmalıdır.

4-Kavramsal gruplandırma, birçok bilgi ile karşılaşıldığında, öğrenme malzemesinin bilgileri gruplar haline getirip bütünleştirebiliyorsa öğrenilebilirliği artırır. Bir birine kavramsal açıdan benzer olan kavramlar öğrenmeyi kolaylaştırır.

1.8. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerini alt başlıklarıyla aşağıdaki gibidir:

1.8.1. Davranışçı Yaklaşım ile Öğrenme

Öğrenme genel olarak, başarılı ya da başarısız olarak ifade edilebilecek deneyimlerden kaynaklanan davranışlarda gözlemlenebilen kalıcı değişiklikleri ifade eder. Bu tanımlamada öğrenmenin üç önemli bileşeni vurgulanmaktadır. Birincisi değişen davranışın öğrenme ile oluştuğunun kanıtlanması için, kalıcı olmasının tespiti. İkincisi, öğrenme davranışı potansiyel bir değişimi iletmelidir. Öğrenme davranışta otomatik olarak değişime neden olmaz. Davranışın oluşması için harekete geçecek güdü oluşmalıdır. Üçüncü olarak da bütün davranışsal değişimler öğrenmeyi göstermemektedir. Kimi davranışlar refleks sonucu oluşabilir, genetik olabilir ancak bu tür davranışların öğrenme sonucu oluştuğu söylenemez(Erözkan, 2010: 223).

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcı ve davranışlar arası kurulan bağlantıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenmeyi açıklayan bütün etmenler çevredir ve öğrenmeyi anlamak için, çevrenin bireyler üzerindeki etkilerini tespit etmek gereklidir (Güney, 2017: 123).

1.8.2. Bilişsel Yaklaşım ile Öğrenme

Bilişsel kuramcılar öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğunu savunurlar. Bilişsel yaklaşımın dayandığı temel ilkeler ise (Bacanlı, 2009: 181):

1-Bazı öğrenme süreçleri insana özgüdür ve bu varsayımdan yola çıkarak tüm bilişsel araştırmalar insanlar üzerinde denenmelidir.

2-Zihinsel olaylar araştırmanın odak noktasıdır.

3-İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olması gereklidir.

4-Bireyler öğrenme sürecinde faal olmadırlar.

5-Öğrenme belli davranış değişikliklerine yansması gerekmeyen zihinsel bağlantılar içermelidir.

6- Bilgi organize edilir.

7-Öğrenme eski bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme aşamasıdır.

1.9. Devimsel Beceriler ve Öğrenme

Beceriyle öğrenme ile iki farklı yaklaşımdan oluşmaktadır. Öncelikle uyarıcı-tepki kuramına göre beceri, ayrı ayrı olan uyarıcı-tepki birimlerinin, ayrı ayrı öğrenilip birbirine bağlanması sonucu oluşur. Örneğin yabancı dilde öğrenilen kelimeler, tek tek öğrenilerek, konuşma cümlelerini onlarda birleşerek paragrafları oluşturur. Ya da bir enstruman öğreniminde öncelikle notalar ve sonrasında diğer semboller öğrenilir; en son aşamada ifadeler üst üste eklenir birbirine zincirlenir, devimsel beceri ile öğrenme gerçekleşmiş olur (Senemoğlu, 2018:549).

1.10. Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik, daha önce tecrübe edilmiş kontrolsüzlük nedeniyle motivasyonda, bilişsel süreçlerde ve duygularda bozukluğu içeren duruma neden olur. Öğrenilmiş çaresizliği doğuran ana neden tepkilerle sonuçlar arasındaki bağımsızlık ilişkisidir. Pasiflik, çaresizliğin bir sonucudur. İnsanlar bir konu üzerinde kontrolleri olmadığına inanırlarsa o konu üzerinde etkili olamazlar. Çaresizlik, öğrenmeye de engel

olur.Kontrol edilemeyen durumlarda insanlar, verebilecekleri tepkiyi asla öğrenmez ve diğer bireylerden çok daha yavaş öğrenirler(Schunk, 2014: 493-494).

1.11. Motive Olunmuş Öğrenme Modelleri

Bilişsel bir modeldir çünkü buna göre motivasyon, büyük oranda düşüncelerden ve inanışlardan kaynaklıdır. Model üç aşamadan oluşur: görev öncesi, görev esnasında ve görev sonrasıdır. Bu düşünce motivasyonun eğitim sırasında değişen için etkili düşünme biçimidir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir(Schunk, 2014: 454-455):

1.11.1. Görev Öncesi

Birçok değişken öğrencinin öğrenme motivasyonunu etkileyebilir. Öğrenciler, materyali öğrenmek, performans sergilemek, ödevi bitiren ilk kişi olmak gibi amaçlarla göreve başlarlar. Öğrencilerin akademik hedeflerle birleşen sosyal hedefleri de vardır. Bir grup etkinliği sırasında bir öğrenci, bir yandan dersi öğrenmek isterken bir yandan da sıra arkadaşıyla dostluk kurmak isteyebilir.

Tablo 1. Motivasyonlu Öğrenme Modeli

Görev Öncesi	Görev Esnasında	Görev Sonrası
Hedefler	Öğretmen	Hedefler
Beklentiler	Geribildirim	Beklentiler Duygular
Öz yeterlilik	Materyaller	
Sonuçlar	Ekipman	
Değerler	Akranlar	Değerler İhtiyaçlar
Duygular	Çevre	Sosyal Destek
İhtiyaçlar	Kişisel Değişkenler Bilginin yapılandırılması	
Sosyal destek	Beceri edinimi Öz düzenleme Etkinlik seçimi Çaba, Sebat	

Kaynak: Schunk,D.H., ‘Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla’, Ebru Üzümcü(çev.), Ankara:Nobel Yayınları, 2014, ss.454

1.11.2. Görev Esnasında

Öğretimde bağlamsal ve kişisel değişkenler öğrenme sırasında etkilidir. Öğretimle ilgili değişkenler; öğretmenler, geri bildiriler, materyaller ve araçlardır. Bu değişkenler öğrenmeyi etkiliyor gibi görünse de dolaylı olarak motivasyonu da etkilemektedir.

1.11.3. Görev Sonrası

Görev sonrası, görevin sona erdiği, öğrencilerin görev sırasında düşündükleri süreleri ve öz yansıtma sürelerinden oluşur. Öğrenmeye dair hedefleri yolunda ilerleme kaydettiklerini düşünen ve başarılı olmak için olumlu atıflar yapan öğrenciler, öğrenme, sonuç, algılanan değer ve olumlu duygusal ortam için öz yeterlilik sağlarlar.

1.12. Öğrenmede Motive Edici Şartlar

Öğrenme ve motivasyon arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Bireylerde öğrenmenin gerçekleşebilmesi bireylerin motive düzeyleriyle yakın ilişkilidir. Bu sebeple bireyler ile ilgili öğrenmeler söz konusu ise bireyleri motive edecek ortamların oluşturulması şarttır. Motive edici şartlar ya ödüllendirmeye veya cezalandırma yolları ile sağlanır(Güney, 2017: 134).

1.13. Özel Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim

Özel öğrenme bozukluğu olan öğrenciler, özel eğitim kapsamına girerler ve aşağıdaki gibi tanı tipleri vardır(Kartöz, 2016: 7).

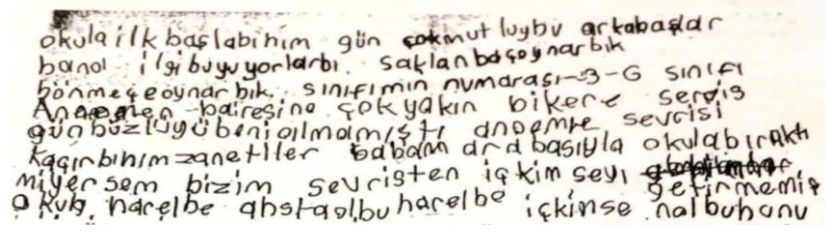
1.13.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)

Özel öğrenme bozukluğunun bir alt tipi olan okuma bozukluğu tespiti için bazı kısıtlar vardır. Disleksi tanısı için bu kısıtlar şöyledir(Kartöz, 2016: 7):

1-Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma veya kavrama testleri ile ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı akranlarına göre önemli derecede altındadır.

2-Birinci maddedeki tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını veya okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli derecede olumsuz etkiler.

3-Duyusal bir bozukluğa dahi olsa bile okuma güçlüğü genellikle buna eşlik edenden çok daha yüksek seviyededir.



Şekil 1. Okuma Bozukluğu Yazı Örneği

Kaynak: Korkmazlar Ümran. 'Özel Öğrenme Bozukluğu (Disleksi) ve Özel Eğitim (Psiko-Pedagogik Müdahale)', Özel Eğitim Modelleri ve Uygulamaları. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, Mart 2010 ss.8

1.13.2. Otizm

Otizm, sosyal etkileşim ve iletişimde ciddi eksikliklerin, kısıtlı sayıdaki aktivitelerde ve ilgili alanlarda takıntıların ve tekrar eden davranışların sıklıkla görülmesi ile tanımlanan gelişimsel bozukluktur. Otistiklerin davranışları ve uyarıcıya gönderdiği tepkiler çoğunlukla katı, kalıplaşmış ve duygusal olarak uzaktırlar (Pritchard, 2015: 79).

1.13.3. Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, toplumda % 7-8 sıklığında görülen bu kadar sık görülmesine rağmen basitleştirilen, kişinin hayatını sınırlandıran, gündelik yaşamı olumsuz etkileyen, bireyler arası ilişkileri bozan, genetik kökenli bir rahatsızlıktır. Dehb çocuklukta üstelik anne karnında başlayan, genç erişkinlik dönemine kadar % 60-70 devam eden bir özürdür. Dikkat eksikliği; bireyin yaşına, bulunduğu sosyal kültürel çevreye göre adapte olmada zorluk çekme, dikkati sürdürmemeye ve dış faktörlerle çabuk dağılma, unutkanlık, dalgınlık, dağınıklık ve dikkat, dayanç istenen işlerden sıkılma, kaçınma tutum sergilemektedir. Eğer yapılan iş haz veren eğlence amaçlı ise ilgili olunur, sorumluluk ve disiplin isteyen bir iş ya da ödev ise dikkat düzensiz olur. Hiperaktivite ise; bireyin yaşına ve bulunduğu sosyalkültürel yapıya göre çok hareketli, çok konuşan, aceleci, yerinde duramayan bir vaziyetin ortaya çıkmasıdır(Özarslan, er.tar: 25.01.2019).

1.13.4. Down Sendromu

Down sendromu çok yönlü nörobiyolojik sonuçları olan ve karakteristik nörofizyolojik ve nöropsikolojik özellikleri olan genetik kaynaklı sendromkompleksi olarak tanımlanır. Down Sendromu, kromozom hastalıkları içinde en sık görülen, orta ve ağır bilişsel gecikmenin çoğunluğunu oluşturan bir sendromdur. Son yıllarda prenatal tanı yöntemlerindeki gelişmelere karşın endüstrileşmiş toplumlarda doğurganlık yaşının yükselmesi nedeniyle bu hastalığın görülme sıklığı halen azalmamıştır(Dinçer, 2014: 3).

1.13.5. Görme Engeli

Görme engeli, doğumdan itibaren birçok gelişim alanını olumsuz olarak etkileyebilen, öğrenme kabiliyetlerinin kazanımını ve günlük yaşam etkinliklerini etkileyerek bireysel kabiliyetlerin gelişimini güçleştiren, görme yetisini normalden daha düşük seviyede olmasıyla ortaya çıkan bir duyu engelidir. Öğrenme süreçlerinde ve öğrendiklerimizin temelini oluşturan çevremizdeki uyaranları algılamada en fazla gereksinim duyduğumuz ve faydalandığımız duyu organımız gözdür. Bireylerin öğrendiği bilgilerin %85’ni görme duyusuyla kazandığı bilindiğinde, bu duyunun zarar görmesi ya da işlevini yerine getirememesi sonucunda, öğrenme ve günlük yaşam döngüsü, bu sebeple normal bireylerinkinden düşük kalitede devam eder(Odabaş, 2016: 21).

İKİNCİ BÖLÜM

2. SOSYAL DESTEK VE KAYGI İLE İLGİLİ LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. Sosyal Destek

‘Sosyal destek’ hem fiziksel hem de zihinsel sağlık için önemlidir. Sosyal destek eksikliği, sosyal soyutlanma ve yalnızlık duygularıyla ilişkilidir. Mind tarafından yapılan bir çalışmada, İngiltere’de ruh sağlığı hizmetlerini kullanan bireylerin yüzde 84’nün soyutlanmış hissettiği bulundu. Bu çalışma, kendilerini soyutlanmış olarak tanımlayan genel nüfusun yüzde 29’u ile çelişiyor. Bir insan, tanıdığı insanların ‘ sosyal ağına’ sahip olduğunda, bu ilişkiler desteksiz ya da daha kötüsü ise yalnız hissedebilir. Bu durum bireylerin yaşamını etkilemektedir. Bireylerin yakınındaki kişilere güvenmenin eksikliği, birey ilişkilerinde depresyon ve anksiyeteyi öngörmeye önemli bir faktör olduğu bulunmuştur. Sosyal desteğin her gün yaşamda önemli bir rol oynayabileceği, insanların birbirleriyle bağlantılı hissetmelerine, değerli bir kimliğe sahip olmalarına ve stresli koşullarla daha iyi baş edebilmelerine yardımcı olabileceği görülmektedir (Leach, 2015:15).

İnsanların yaşamında önemli bir yeri olan, gerektiğinde bireye duygusal, maddi ve bilişsel yardım sağlayan tüm kişiler arası ilişkiler, sağlığı korumaya yarayan sosyal destek sistemleri olarak tanımlanır. Sosyal desteklerin sevgi, şefkat, benlik saygısı, bir gruba ait olma gibi sosyal gereksinimleri karşılayarak fizik ve ruh sağlığını doğrudan olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bireye çevresi tarafından sağlanan yardım olarak kabul edilir(Çetin, 2012).

Eğitime katılmak, yeni şeyler öğrenmek, bir insan olarak gelişmek ve olgunlaşmak, benzer düşünen insanlarla tanışmak ve bir bireyin iyi bir yaşam şansını artıracak beceriler, bilgi ve nitelikler kazanmak için bireye fırsatlar sunar. Her birey potansiyelinin bazı yönleri, niteliklerine ulaşmalarına göre ölçülecek ve etkilenecektir. Bu nedenle, eğitimde harcanan zaman ve ilham, heyecan, baskı, stres, coşku ve hayal kırıklığı deneyimlerine yol açabilir, bu faktörler eğitimde önemlidir. Eğitimde öğrenciler, diğer insanlar gibi hayattaki bazı zorluklara, ayrıca yeni şeyler öğrenme ve kurs ve sınavlarla değerlendirilme taleplerine maruz kalırlar. Bu zorluklarla başa çıkmadığı takdirde, öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Buna karşın, akademik başarısızlık, düşük öz güven duygusu ve azalan kariyer fırsatlarının olasılığı da

dahil olmak üzere, bireyin gelecekteki hayatı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Sosyal destek, eğitim başarısını ve kişisel kalkınmayı desteklemekte rol oynayabilirse, şimdiki ve gelecekteki zihinsel iyilik halini de olumlu yönde etkileyebilir(Leach, 2015:91).

Sosyal destek ve motivasyon ilişkisi, ilk olarak yakınlık ve olumlu tutumlar akran ilişkilerinin gelişimini güçlü bir şekilde teşvik etse de engelli öğrenciler ile tipik olarak gelişmekte olan sınıf arkadaşları arasında arkadaşlıklar ve diğer destekleyici ilişkiler olumlu sonuçlar doğursa bile arkadaşlık kurmaya yeterli olmayabilir. İkincisi ise tipik olarak öğrencinin okul rutinlerinde model öğrencinin, sosyal ortak ve problem çözücü olmaları için sınıf arkadaşlıklarının etkileşimlerini kolaylaştırmak basit yöntemlerle geliştirilir. (Örneğin sosyal öğrencinin tesadüfi olarak problemlili öğrenciyle karşılaşılmasını sağlamak). Motivasyon faktörü, öğrencilerin sosyal olarak bütünleşmesini veya etkileşimden kaçınmak için bulundukları ortamdan neden uzaklaştıklarıyla ilgilidir. Bu faktörler sadece etkileşim güçlüğü sergileyen öğrencileri değil, aynı zamanda sosyal etkileşimde yetenekli olan öğrencileri de etkilemektedir. Genellikle birbirini tanıyan akran grupları, sosyal etkileşimi başlatmak için basit yöntemlere gerek yoktur; ancak, öğrencilerin yaşına bağlı olarak, aşağıdaki koşullardan biri veya daha fazlası sosyal duruma eklenirse, etkileşim motivasyonu azaltabilir veya tehdit edebilir(Janney ve Snell, 2006:12):

- . Öğrencilerin birbirini tanımaması.
- . Öğrenciler farklı yaş ve cinsiyettedir.
- . Öğrencilerin ortak ilgi alanları veya deneyimleri azdır.
- . Bir veya birden fazla öğrenci anlamayabilir.
- . Öğrencileri sınıftaki birinden korkabilirler.
- . Öğrencilere grupta yer almak isteyip istemedikleri hakkında seçim yapamaz.

2.1.1. Sosyal Destek Modelleri

Sosyal destek modelleri aşağıdaki gibidir:

2.1.1.1. Temel Etki Modeli

Bu modele göre, sosyal destek ile sağlık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürülmektedir. Olumsuz yaşam olayları söz konusu olsun ya da olmasın sosyal desteğin fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Aynı zamanda temel etki modeli, sosyal desteğin olmamasının birey üzerinde olumsuz etki yaratabilecek bir durum olduğu görüşünü savunur. Dolayısıyla, sosyal destekten yoksun olma, birey üzerinde kendi başına olumsuz etki yaratabilecek bir durumu oluşturmaktadır (Bayraktar, 2011: 17-18).

2.1.1.2. Tampon Modeli

Sosyal desteğin en önemli fonksiyonu, stres verici yaşam olaylarının yarattığı zararları azaltarak ya da dengeleyerek ruh sağlığını korumaktır. Stres yaratıcı durumlar söz konusu olmadığı sürece, sosyal desteğin bulunmamasının sağlık ve kendini iyi hissetme üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur. Ancak, yüksek düzeylerde stres yaratıcı durumlarda sosyal destek bireyin uyum sağlamasını ve koşullarla başa çıkmasını kolaylaştırarak stresin zararlı etkilerini azaltan bir tampon görevi yapmaktadır. Bir diğer deyişle, sosyal destek günlük yaşamda karşılaşılan zorluklara karşı bir başa çıkma stratejisi olarak hizmet etmektedir. Örneğin stres verici yaşam olayları ortaya çıktığında, dost ve akrabaların sorunlarla başa çıkabilmek için gereken yardımı sağlamaları, destek vermeleri sosyal desteğin tampon etkisi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla diğerlerinden yardım almak stres yapıcı olayların daha az tehlikeli görünmesini ve kişinin başa çıkabilme potansiyelini daha güçlü olarak algılamasını sağlar(Yamaç, 2009:79).

2.1.2. Sosyal Desteğin Etkileri

1970’lerden itibaren çevrenin bireylerin duygusal faaliyetlerini etkileyebildiği tespit edilmiştir. Örneğin, bir öğrencinin kaygı seviyesi sınavdan ve sınav sırasında daha yükselecektir ama sınavı bittiği ve dersi verdiğini öğrendiği anda kaygı seviyesi düşüşe geçer. Stresli durumların tesirlerini araştıran araştırmacılar sosyal destek olarak isimlendirilen ‘koruyucu faktör’ denilen kavram üzerinde durmuşlardır. İçimizi dökebilecek kadar yakın arkadaşlarımızın sayısı arttıkça hayattaki streslerden o denli az zarar görürüz. Basitçe, duygusal problemlere karşı duyarlılığımız sosyal destek seviyesi yükseldikçe azalır. Sosyal destek birçok biçimde olabilir: samimi ve itimatlı bağlar, orta seviyedeki dostluklar ya da iş arkadaşlıkları gibi destekleyici ilişkilerdir. Bu ilişkilerin

tümü strese dirençli olmamızı sağlar ancak itimatlı ilişkiler bizi korur. Konuşup paylaşmanın bize yararı fazladır. Ne miktarda sosyal desteğe sahipsek o denli korunuruz(Kennerley, 2019: 72-74).

Sosyal destek, büyük ölçüde sağduyulu, günlük deneyimlerden oluştuğu savunulabilir. Birey, sosyal korku ve kaygılarından arındığı zaman ailenin, arkadaşların ve diğerlerinin sağladığı duygusal ve pratik yardımları alması çok daha kolay olacaktır. Bununla birlikte, son birkaç on yılda farklı ülkelerde sosyal bağlantıların azaldığı görülüyor ve zihinsel sağlık sorunlarından etkilenen insanların soyutlandığı ve yalnız yaşamaları özellikle muhtemeldir. Arkadaşlık ve kişilerarası ilişki, sosyal yapılardan ve bunlardan merkezi olarak etkilenir. Her iki durumun da var olduğu sosyal yapılar, sosyalleşme süreçleri yoluyla sosyal olarak inşa edilmiş gerçeklik olarak kabul edilme eğiliminde olan şeyleri yapma yöntemleri oluşturulmuştur(Leach, 2015:46).

Akademik başarının düşük olması, bir öğrencinin sosyal ilişki eksikliğinin varlığının göstergesidir. Ya da öğrenci sosyal olarak oldukça yetenekli olsa da, okuma, yazma, matematik, fen ve sosyal çalışmalar gibi akademik alanlarda becerilere sahip olabilir ve bu becerilerinden faydalanamayabilir. Bir öğrencinin akademik talepleri karşılayamamasından kaynaklanan hayal kırıklığı hızlı bir şekilde kontrol dışı davranışa dönüşebilir. Bununla birlikte, antisosyal davranışlar öğrencinin arkadaşlık ve akademik başarısını zayıflatır(Merrel ve Gueldner, 2010:13).

2.1.3. Sosyal Destek Çeşitleri

Sosyal referansların kişiye çeşitli tiplerde destek sağladığı tespit edilmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir(Koca, 2011: 43-44):

1. Araçsal Destek: Somut ve maddi yardımı kapsamaktadır. Para, iş, zaman ve çevresel faktörlerin desteğini içerir. Bireyin sorununu doğrudan çözer.
2. Duygusal Destek: Duygusal destek kişinin sevgi, şefkat, saygı, empati ve bir gruba ait olma güdüsü gibi temel sosyal ihtiyaçları giderir. Duygusal destek kişilerin psikolojik sağlığıyla bağlantılıdır.
3. Bilgisel Destek: Bireye kişisel ve çevresel problemlerle ilgili olarak bilgi, öğüt verme, geri bildirimler, önerilerde bulunma ve rehberlik etme gibi davranışları kapsamaktadır.
4. Yaygın Destek: Kişinin kendi davranışları, düşünceleri, duyguları hakkındaki dönütleri sağlayan bu tutumlar faaliyetlerin tümüdür.

2.1.4. Sosyal Destek, Kaygı ve Öğrenme Arasındaki İlişkiler ile İlgili Literatür İncelemesi

Literatürde birçok çalışmanın sosyal destek ile stres değişkenleri arasındaki ilişkileri incelediği görülmektedir (Yıldırım ve Diğerleri, 2017; Lee ve Kim, 2016; Felizardo ve Diğerleri, 2016; Hyung-Chul ve Diğerleri, 2015; Abdullah ve Diğerleri, 2015; Chang ve Diğerleri, 2018; Kim, 2018). Aynı şekilde yazındaki bazı çalışmalar sosyal destek ile kaygı (Henry ve Diğerleri, 2019; Jin ve Dewaele, 2018; Rapee ve Diğerleri, 2015; Jacobson ve Diğerleri, 2017; Yang ve Diğerleri, 2016), bazıları ise sosyal destek, kaygı, stres ve depresyon arasındaki (Abbas ve Diğerleri, 2019; Viseu ve Diğerleri, 2018) ilişkileri incelemektedir. Ancak literatürde sınav kaygısı (test anxiety) ile sosyal destek (social support) arasındaki ilişkiyi araştıran çok fazla çalışma mevcut değildir. Örneğin, Conneely ve Hughes (2010), 49 üniversite öğrencisinden oluşan örneklemle yürüttükleri çalışmalarında ne sınav kaygısının (test anxiety) ne de alt unsurlarının (duygusallık ve endişe gibi), algılanan sosyal destekle korele olduğunu belirlemişlerdir. Bharathi ve Diğerleri (2015), çalışmalarında iyimserlik (optimism), benlik saygısı (self-esteem) ve sosyal destekteki, yüksek sınav kaygılı ve düşük sınav kaygılı öğrenciler arasındaki farklılığı incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda yüksek sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin, düşük sınav kaygısına sahip olanlardan daha yüksek sosyal destek düzeyine sahip olduklarını bulgulamışlardır. Ringeisen ve Raufelder (2015), Alman öğrencilerden oluşan örneklemle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin okula yönelik ebeveyn desteği ve ebeveyn baskısı algıları ile sınav kaygısı (endişe, duygusallık, müdahale ve güven eksikliği unsurları) arasındaki ilişkileri cinsiyet temelinde incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda hem erkekler hem de kadınlarda algılanan anne desteği ile endişe arasında, baba desteği ile endişe arasında olduğu gibi, pozitif korelasyon olduğunu belirlemişlerdir. Her iki cinsiyet itibarıyla anne desteği ile baba desteğinin güven eksikliği unsuru ile negatif korele olduğunu belirlemişlerdir. Regresyon analiz sonuçlarına göre hem kadınlar hem de erkekler de algılanan anne desteğinin, sınav kaygısının diğer üç unsuru hariç sadece güven eksikliği unsuruyla negatif ilişki gösterdiğini belirlemişlerdir. Erkeklerde ayrıca baba desteğinin sınav kaygısı unsuru endişe ile pozitif ilişki gösterdiğini bulgulamışlardır. Literatürde sınav kaygısı ile öğrenme stratejileri (learning strategies) arasındaki ilişkilerin çok fazla incelenmediği görülmektedir. Örneğin Bembenu (2008), iki çalışmalı araştırmalarında kolej öğrencilerinde öz-düzenlemeli öğrenme (self-regulation of learning), sınav kaygısı,

öğrenme motivasyonu, bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanımı ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı birinci çalışmasının sonucunda sınav kaygısının, öz-düzenlemeli öğrenme ve bütün motivasyonel göstergelerle (içsel motivasyon, görev değeri, öz-yeterlik, algılanan yeterlik ve başarı beklentisi) negatif korele olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca anlamlandırma stratejisi (elaboration strategy) ve final ders başarısıyla da negatif korele olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı sınav kaygısının, öz-yeterliği, algılanan yeterlik, başarı beklentisi, ve final ders başarısını negatif ve tekrar stratejisini (rehearsal strategy) pozitif etkilediğini tespit etmiştir. İkinci çalışmalarının sonucuna göre ise, sınav kaygısının, öz-düzenlemeli öğrenme ve bazı motivasyon göstergeleriyle (öz-yeterlik, algılanan yeterlik ve başarı beklentisi) negatif korele olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca sınav kaygısının içsel motivasyon, görev değeri ve anlamlandırma stratejisiyle korele olmadıklarını ancak tekrar stratejisi ve final ders başarısıyla da negatif korele olduğunu belirlemiştir. Regresyon analiz sonuçlarına göre sınav kaygısının, öz-yeterlik, algılanan yeterlik, final ders başarısı ve tekrar strateji üzerinde negatif ancak anlamlandırma stratejisi üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca yazında çok olmamakla beraber sosyal destek ile öğrenme veya öğrenme stratejileri arasında ilişkilerin araştırıldığı görülür. Bu çalışmalardan birinde, Ogurlu ve Diğerleri (2018), 117 üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklemle yürüttükleri çalışmalarında sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacılar elde ettikleri sonuca göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile sosyal destek arasında anlamlı korelasyon olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar regresyon analiz sonuçlarına göre, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin, sosyal desteğin önem bölümünün %29'unu ve sosyal desteğin sıklık bölümünün ise %43'ünü açıkladığını belirlediler. Perry ve Diğerleri (2018), 229 lise öğrencisinden oluşan örneklemle yürüttükleri çalışmalarında verileri; zaman 1 (eylül veya ekim) ve zaman 2 (nisan veya mayıs) de iki ders dönemi esnasında elde etmişlerdir. Araştırmalarında öz-düzenlemeli öğrenmenin belirleyicileri olarak, sosyal destek (öğretmenler, ebeveynler, arkadaşlar) ile stresle başa çıkma becerilerini incelemiştir. Korelasyon analiz sonuçlarına göre, öz-düzenleme öğrenme stratejilerinin (belirleme, içsel hedefler, görev değer inançları, üstbilişsel stratejiler), üç sosyal destek türüyle pozitif korele olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca regresyon analiz sonuçlarına göre ise sosyal desteğin, öğrenci başarıları kontrol edildiğinde, zaman 1 ve zaman 2 deki öz-düzenlemeli öğrenmeyi belirlediğini bulgulamışlardır. Ghaith (2002),

işbirlikçi öğrenme (cooperative learning), sınıftaki sosyal destek algıları, okulda yabancılaşma hisleri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacı elde ettiği sonuca göre, işbirlikçi öğrenmenin, öğretmen ve arkadaşlardan alınan algılanan akademik ve kişisel destekle pozitif korele olduğunu bulgulamıştır. Ancak işbirlikçi öğrenmenin, yabancılaşmayla korele olmadığını belirlemiştir. Hijzen ve diğerleri(2006), çalışmalarında işbirlikçi öğrenme kalitesi, öğrencilerin hedef tercihleri ve sınıftaki durumsal faktörlerle ilgili algılamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları 1920 ortaokul öğrencisidir. Çalışmaları sonucunda, sosyal destek hedeflerinin; işbirlikçi öğrenme kalitesiyle oldukça önemli bir ilişki gösterdiğini bulmuşlardır.

2.1.5. Sosyal Destek Kaynakları

Sosyal destek kaynakları, aile desteği, akran ve arkadaş desteği ve öğretmen desteğinden oluşmaktadır:

2.1.5.1. Aile Desteği

İnsan, sosyal bir varlık olarak belirgin bir bağıllık gereksinimi duyar. Bağıllık gereksinimi, diğerleri tarafından ilgi duyulma, yakın hissettikleri ile beraberlik, dost olma ve dostluklar kurma, etrafındaki bireylere sevgi gösterme ve karşılığında sevilme gibi duygulardan oluşmaktadır. Bireylerin bağıllık ve sevgi gereksinimlerinin mühim bir kısmını birincil olarak aile ve yakın akraba çevresi, ikincil olarak türlü sosyal destek grupları vasıtasıyla doyuma ulaşırlar. Yapılan araştırmalar neticesinde, herhangi bir sosyal destek grubuna üye olan bireyler duygusal, bilgisel, dostluk ve maddi konularda birbirlerine destek vermektedirler. Bu manada birçok olumsuz durumlarla karşılaşan ve buna rağmen herhangi bir sosyal destekten mahrum olan bireyler, yüksek sosyal destek seviyesine sahip bireylere oranla daha fazla etkilenirler. Bireyler ya da aileler arasında güçlü bir dostluk bağıllığının olması türlü stres faktörlerine karşı dayanmada bireylere ek bir kuvvet kazandırmaktadır. Arkadaşların ve dostların, zor süreçlerde faal olarak yardım ve destek verebileceklerini bilmek dahi bireyleri ferahlatmakta ve belirgin olmayan durumlarla alakalı kaygılarını en aza indirgeyebilmektedir(Paşa ve Kaymaz, 2014: 175).

2.1.5.2. Akran ve Arkadaş Desteği

Okul ortamını hazırlama, olumlu sosyal ilişkiler geliştirmek için akran desteği, etkileşimleri kolaylaştırmak için doğrudan yaklaşımın kullanılmasını gerektirir. Engelli ve engelsiz öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin geliştirilmesine yönelik dolaylı yaklaşımlar, anlayışı arttırıcı faaliyetleri içerir. Buna karşılık engelli öğrencilerin sosyal paylaşımlarını arttırmaya yönelik doğrudan yaklaşımlar, akranlarıyla iletişim kurma, arkadaş olma ve sınıf arkadaşlarına yardım etme yollarını öğretir. Tipik olarak hem dolaylı hem de hazırlık yaklaşımı ve doğrudan yaklaşım kullanılır(Janney ve Snell, 2006: 23).

Akranları hazırlama stratejileri; birçok öğrencinin insan çeşitliliği için anlayış ve takdirlerini ve onların farklı öğrenme topluluğunun üyeleri olma becerilerini belirli aralıklarla güncelleştiren ve sürekli olarak temeli geliştirilen çevresel stratejilere başvurur(Janney ve Snell, 2006: 30).

Öğrencilerin algı adaletine hitap etme; çocuklar büyüdükçe ve aynı zamanda çocuğun sosyal çevresini de etkileyebileceği için, adalet konuları çoğu okulda ve evde yaygın olarak ele alınmaktadır. Hem yetişkinlerin hem de öğrencilerin kendi adalet algıları vardır. Genelde öğretmenler, tipik olarak gelişmekte olan akranları, engelli sınıf arkadaşlarını, ihtiyaç duydukları desteklerin kapsamlı ya da minimal olup olmadığına bakılmaksızın ‘aynı muamele görecektir’, sınıf üyeleri olarak görmeye teşvik eder. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının eksik ya da yetersiz olduğu durumları adil olarak aşağıdaki gibi ele almaktadırlar(Janney ve Snell, 2006: 40-41):

1. Öğrencinin yetersizliği, sınıf arkadaşları tarafından makul bir şekilde anlaşılır.
2. Öğretmenler ve sınıf arkadaşları, böylesi bir sonuçta öğrencinin durumunu, kaygılarını sınıfça rutin olarak paylaşır, tartışır ve problemi çözerler.
3. Öğretmenler, öğrencilerin benzerliklerine, farklılıklarından daha fazla önem verirler.
4. Sınıf kültürü işbirliğine dayalıdır ve her öğrenci sadece kendisini rakip olarak görür.
5. Öğretmenler öğrencilerin farklılıklarındansa benzerliklerine daha fazla önem vermektedir.

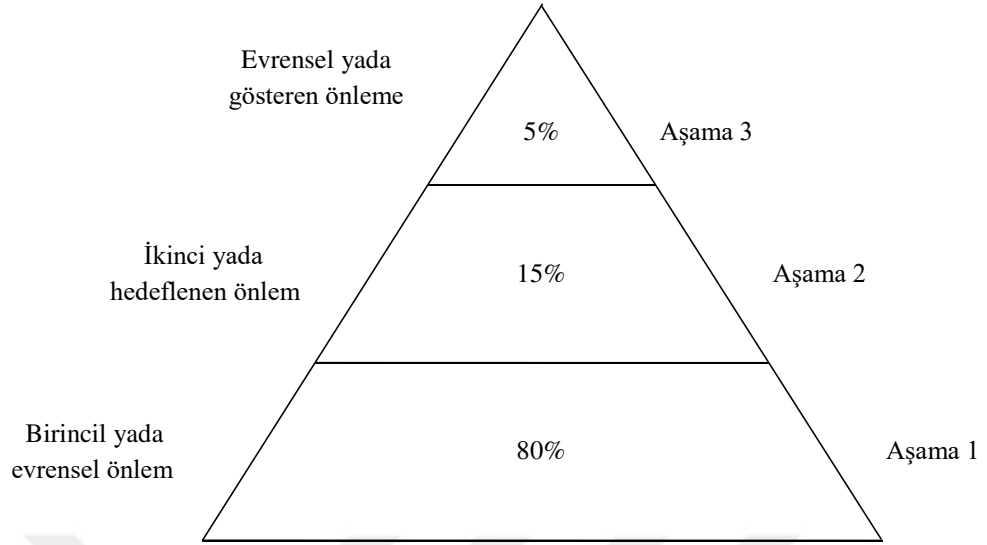
Öğretimde akran desteği modelinin sıralaması aşağıdaki gibidir(Janney ve Snell, 2006: 113):

- 1.Adım: Grup dersi hedeflerini belirleme,
- 2.Adım: Bireysel hedefleri belirleme,
- 3.Adım: Öğrencileri gruplara atayım ve oturma planını düzenleme,
- 4.Adım: Rol atamak,
- 5.Adım: Gerekli malzemeleri belirleme,
- 6.Adım: İşbirlikçi becerileri hedefleyin,
- 7.Adım: Grup işleyişinin nasıl izleneceğini planlayın
- 8.Adım: Değerlendirme ve geri bildirim vermektir.

Üç aşamalı destek üçgeni; diğer bir deyişle okulda oluşabilecek problemleri önleme modeli aşağıdaki şekilde görülmektedir(Merrel ve Gueldner, 2010:15):



Sınıftaki Sosyal ve Duygusal Öğrenme



Şekil 2. Üç aşamalı destek üçgeni

Kaynak: Merrell, K.W. ve Gueldner B.A.. Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success. A Division of Guilford Publications, Inc. 2010 ss.16

Üç aşamalı destek üçgeni; üçgenin tamamı bir okul ortamını göstermektedir. Çoğunluğu önemli zorluklarla karşılaşmayan (yani üçgenin alt kısmı), bazıları önemli problemler geliştirme riski olan (yani orta kısmı) ve daha küçük bir kısmı önemli zorluklar yaşıyor (yani üst kısım). Uygulamada üçgen modelinin alt kısmı, temel olarak okulda iyi olan öğrencilerin yaklaşık %80'nini içerir ve evrensel önleme çabalarını(yani tüm öğrencilere yönelik). Üçgenin orta bölümünü genellikle bir okuldaki öğrencilerin yaklaşık %15'ini, bazı endişeleri veya risk belirtilerini gösterenleri içerdiği düşünülür ve hedeflenen önleme çabalarını gösteren ikinci seviye olarak adlandırılır(diğer bir deyişle, nüfusun daha küçük bir bölümünü hedefleyen çabalar). Üçgenin üst kısmı gerçekten çok küçük bir bölümdür ve belirli bir okul popülasyonundaki öğrencilerin en yoğun gereksinimlerine sahip olanların %5'ini içerdiği ve en yüksek seviyeye sahip olan ve üçüncü seviyeye sahip olan fikri yansıtır(diğer bir deyişle, önemli ihtiyaçları belirtilen az sayıda öğrenciye yönelik çabalar)(Merrel ve Gueldner, 2010:15).

2.1.5.3. Öğretmen Desteği

Gelişimsel olarak uygun sınıf öğretimi ve öğrenmenin her gün sınıfta uygulanmasıyla sosyal ve duygusal öğrenme programı, çocukların duygularını tanıma ve yönetme, başkalarının bakış açılarını takdir etme, olumlu hedefler belirleme, sorumlu kararlar alma ve kişiler arası durumları ele alma becerileri geliştirir. Olumlu davranış müdahale ve desteğinde sosyal ve duygusal öğrenme programı kullanımı aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır(Merrell ve Gueldner, 2010: 6-15):

- .Etkili akademik talimat
- .Bakım ve yetiştirme
- .Okul Çevresi
- .Sosyal ve Duygusal Öğrenme
- .PBİS(Pozisyon davranışı müdahale ve destekleri)

Bazı durumlarda eğitim personelinin tutumu engelli bireylerde kabul ve rahatlıktan çok korku ve belirsizlik içerebilir. Eğitim personelinin zorlandığı durumlarda, takım problem çözümü, bir bireyin hizmetlerini veya desteklerini, sınıfın normlarını alt üst etmemesi için daha normalize edilmiş, verimli veya daha az mücadeleci şekillerde sunma planı oluşturabilir. Tüm Eğitim personellerinin diğer bir amacı ise, öğrencilerin yetenekleri ve engelli yetenekleri ve özel eğitim kanunun gereklilikleri hakkında bilgi vermektir. Eğitim personelinin uyguladığı teknikler aşağıdaki seçeneklerden oluşturmaktadır(Janney ve Snell, 2006: 27-30):

1-Saygılı Kişi-Birincil Dil: Amaç kişinin engelini değil kişinin kendisini vurgulamaktır, bu amaç sayesinde yetişkinlerin engelli öğrencilere saygı gösterebilmelerinin bir yoludur.

2-Ortak Ekip: Gerçek ekip, aynı ekipte olmak değil, ortak amaçlar üzerinde birlikte çalışmak anlamına gelir.

3-Sistem Değişim Çalışmaları: Okullarda çalışan öğretmenler, mevcut temel bilgi ve rollerine uygun olarak, engelliler, özel eğitim hukuku, birinci şahıs dili yani engelli öğrencinin kendisini vurgulama, ortak ekip çalışması ve var olan sistem hakkında temel bilgilerdir.

2.2. Kaygı

Kaygı; bir uyarım ve yeni durumlar karşısında kanda adrenalin düzeyinin yükselmesine yol açar. İnsan dıştan gelen bir uyarım ya da yeni bir durum karşısında

fizyolojik kaygı duyar. Kaygı, kişiliğin temelinde bulunan temel güç, kişiliğin gelişmesinde, yapılanmasında, davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü vardır(Köknel, 1999:134).

Kaygı, yaşamın bir parçasıdır, kontrol altında tutulursa ve kaygıya karşı akla uyan, doğru alternatif metotlar geliştirilebilir. Kaygının sözlük anlamı tasadır. Freud anksiyeteyi 3 ana başlıkta tanımlamıştır(Burkovik, 2017:12);

1-Gerçeklik anksiyetesi; yeryüzündeki olası tehlikelerle karşılaşıldığında sezilen korku veya kaygıdır. Birey, kaygısının sebebini bilmektedir.

2-Nevrotik anksiyetesi; içgüdülerin kontrolünü kaybederek yaptırım ile sonuç bulacak tutumlarda bulunma korkusudur. Birey içgüdülerini kontrol edemediğinde yaptırım alma korkusu duyar.

3-Suçluluk anksiyetesi: bireyin öz vicdanından korkmasıdır. Birey korkunun sebebini bilmektedir.

Kaygı, büyük oranda kuruntu, korku ve sıkıntı kavramlarını içerir. Korku ile kaygı arasında bir ilişki vardır. Korku, ani ve olası tehlikeler karşısında verilen tepkilerdir. Kaygı ise, konusu belirsiz olan ancak sezilebilen tehlikelere karşı verilen tepkilerdir. Hedeflerine varamayan bireyler bunalıma girerler. Sezilen tehlikeler karşısında somut ve etkin planların olmayan bireyler kaygıya düşer. Sebebi her neyse kaygı bir gerilim göstergesidir. Eğer kaygı daimi olmaya başlarsa, strese dönüşmesi, bireyin içinde bulunduğu sorunlara fayda sağlamaz, bireyi daha çok zora sokar. Çünkü yüksek seviyede kaygı, çözümle sonuçlanmaz, problem veya tehlikeye neden olur. Yüksek kaygı düzeyi, zararlı stresi oluşturur ve zihinsel bağıllık oluşturarak bireyin enerjisini yanlış yerde tüketmesine neden olur(Paşa ve Kaymaz, 2014: 73).

Spielberger Amerikan üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş ve okuma-öğrenme (akademik yetenekle) kaygı düzeyi arasında belirli bir ilişkinin olup olmadığını sorgulamıştır. Çok düşük ve çok yüksek yetenekli bireylerde kaygı düzeyiyle akademik başarı arasında bir bağlantı bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin çoğunluğunu içeren orta yeteneğe sahip bireylerde, yüksek kaygı düzeyi öğrencinin başarı düzeyini düşürmüş ve az kaygı düzeyine sahip öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Çok yüksek ve çok düşük akademik yetenek düzeyindeki öğrencilerde, yüksek ya da düşük kaygıya sahip olmak bir farklılık oluşturmamıştır(Cüceloğlu, 2015: 292).

Kaygı, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Birçok kaygılı öğrenci, disiplini ve mükemmeliyetçiliği sebebiyle başarı kazanabilir, fakat becerilerinin sahip

olduğu başarıyı sergileyemeyebilir. Bu hal, kaygı düzeyi yüksek öğrenciler için söz konusudur. Bunun nedeni araştırmalara göre bu öğrenciler, becerisiz oldukları yüzünden değil, endişeleri sebebiyle güven ile çalışmadıkları için ödevlerini yetiştirememekte ve derslerle mücadele etmektedirler. Utangaç öğrenciler de kaygıları sebebiyle envanterleri tam anlamıyla değerlendiremedikleri için derslerden ve öğretmenlerden tam olarak faydalanamazlar. Başkaca birçok kaygılı öğrenci, sınıfta başarısını gösterip, başarısızlık endişesinin odaklanmasını önlemesi sebebiyle sınavda aynı başarıyı sergileyemeyebilirler(Rapee vd., 2003: 12).

2.2.1. Sosyal Kaygı

Sosyal bir varlık olarak insan, çevresindeki diğer insanlara bağımlı olarak dünyaya gelir; yaşamını sürdürebilmesi için diğer insanların desteğine bağımlıyken, gelişme ve olgunlaşma ile birlikte hem kendisi hem de diğerleri için üretmeye ve yaşamını desteklemeye başlar. Bunları yaparken insanın, sosyal ortamlarda kendisi için tehdit algılamadan bulunmaya ve davranmaya gereksinimi vardır. Fakat sosyal ortamlarda küçük düşeceği veya başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği yönündeki beklentilerin bir sonucu olan sosyal kaygı, bireyi sosyal yaşamdan koparan ve yaşamın diğer alanlarında da onu hızla yetersizleştiren bir sorun olarak kabul edilir(Gümüş, 2006:1).

Sosyal kaygı en basit anlamıyla utangaçlıktır fakat oranı arttıkça ve bireyi engelleyici hale orana yükselirse sosyal fobi doğar. Sosyal kaygı taşıyan bireyler bakılacaklarını sezdikleri ortamlarda bulunmayarak kendilerini koruduklarını düşünürler, bu durumda özgüvenlerini azaltır ve sosyal olaylarla yüzleşmelerini daha da güçleştirir. Sonrasında birey öz eleştirisini yapar, çevresindeki bireylerin zihinleri okur ve olumsuz sonuçlar çıkarmaya zorlar kendini sırf öyle hissettiği için ve sonuçta da doğru olduğunu düşünür. Sosyal kaygıya sahip bireylerin daha sinirli ve sosyal anlamda güvensiz olduğu tespit edilmiştir(Kennerley, 2019: 101-103).

Üniversite öğrencileri, gelişim psikolojisi kaynaklarında ‘geç dönem ergenler’ olarak adlandırılırlar. Ülkemizde yaşları yaklaşık olarak 17-25 aralığında değişebilen bu ekibin akademik, kimlik, teklik, korunma, bireyler arası bağlarla ilgili mühim problemleri bulunmaktadır. Bilhassa üniversitede ilk periyotlarda artan problemlerin entegrasyon yetenekleri, stresli olma, üstesinden gelebilme uğraşları ve psikoloji sağlığının yerinde olması gibi pek çok zorlukların varlığı görülmektedir. Akademik çalışmaların bire bir

bağlantıların icap ettiği üniversite hayatı, kimlik edinimi, dostluk bağları, ekoller ve gelişim düşünceleri gibi olgunlaşmaya geçişe yönelik birçok hayat rolünü geliştiren bir platform sağlayacaktır. Sosyal birlik ile tekliğin ve sosyal girginliğe itilen zorakilerin, adaptasyon problemleri ve kaygılı hayatlar doğması olasılığı fazladır. Üniversite öğrencilerinin sosyal hayata adapte olabilmeleri ve emniyetli sosyal bağlara sahip olmaları ve geliştirmeleri bu sebeple mühimdir(Palancı vd, 2005:101).

Sosyal kaygı, kişinin çeşitli sosyal durumlarda uygun olmayan biçimde davranacağı, kötü duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz bir biçimde değerlendirileceği beklentisiyle yaşadığı bir rahatsızlık ve gerilim durumu olarak tanımlanır(Gümüş, 2006:1).

2.2.2. Beyin, Öğrenme ve Kaygı

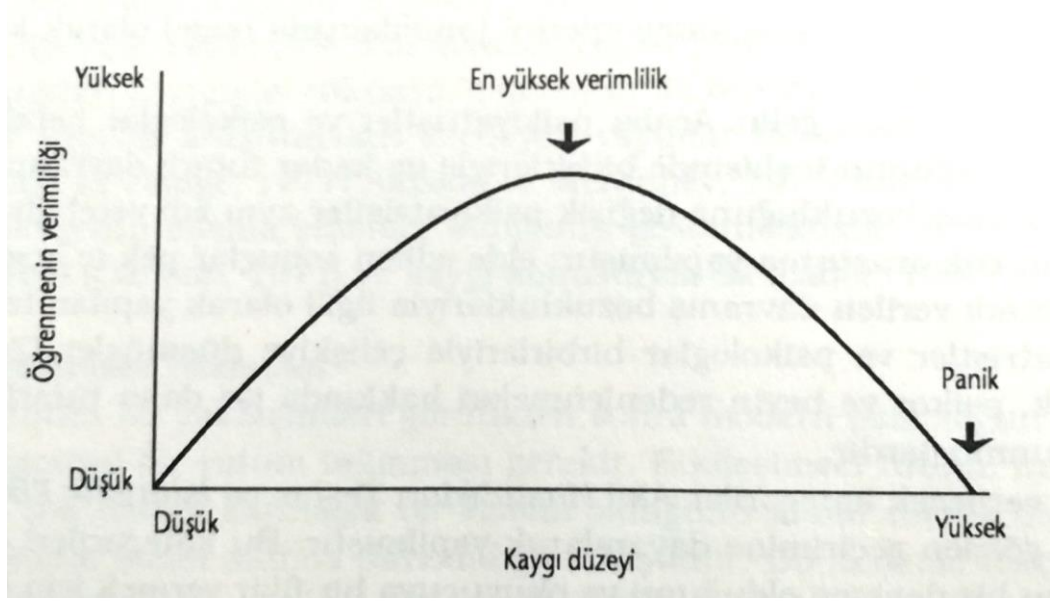
Öğrenme zamanı bireyden bireye değişir, çünkü her bireyin dıştan algıladığı uyaranlar değişiktir. Aynı zamanda öğrenme biçimleri de bireyden bireye değişiklik gösterir. Kimi görsel şekilde öğrenir, kimi işitsel, kimi ise deneysel... Söz konusu durum bireylerin ders çalışma şekillerinde de ortaya çıkar. Birey kendi öğrenme şeklini tespit edip o doğrultuda ilerlerse daha kalıcı ve daha başarılı bir öğrenme sağlamış olur. Birey öğrenmesi gerekenleri, kendi öğrenme çeşidine göre seçemiyorsa öğrenme sürecinde gerginlik ve stres doğurur. Doğan strese öğrenme önünde set oluşturacak ve nedeniyle öğrenme sağlanamayacaktır. Birey dayanma geliştirip beyne varan mesajları belleğe atmak istemeyecektir ya da tümünden reddedecektir. Öğrendiklerimiz yaşamımızı biçimlendirir. Şayet öğrenilenler depolanıp kullanılmadan beynin bir köşesine bırakılırsa kaygı ortaya çıkar. Acıyı öğrenme, ümitsizliği, tükenmişliği, tüketmeyi, yok etmeyi öğrenmek kaygı göstergeleridir. Kaygılar da öğrenilir(Burkovik, 2017:57-58).

Kaygı ile öğrenme arasındaki bağıllık, güdülenme ile başarı arasındaki bağa benzer. Öğrenilen konu basit ve kolaysa, yüksek kaygı seviyesi bunun hızlı öğrenilmesine neden olur. Öğrenilen konu karmaşık ve güçse, o halde yüksek kaygı seviyesi öğrenmeyi güçleştirir. Ganzer'in çalışmalarına göre, yüksek kaygı gösteren bireyler, bir işi yapmaya çabalarken dış çevrede var olan yabancılar kendilerine bakarlarsa fazla derecede etkilenirler. Başkaları tarafından izlenirken bir işi yapmaya çabalayan yüksek kaygıya sahip bireylerin başarı seviyeleri aniden düşmeye başlar. Kaygı seviyeleri düşük olan bireyler ise, başkalarının kendilerini izlemelerinden o denli etkilenmezler(Cüceloğlu, 2015: 290-291).

Dünyaya gözümüzü açtığımız andan itibaren daima öğreniriz. İnsanın beyni süregelen bilgi deposudur ve öğrenme kavramı hayat boyunca sürer, bir gün beyin bilgileri almamaya başlar. Öğrenme kimi zaman tatlı, kimi zaman acı veren bir durumdur. Bireyin yaşına, hislerine ve algılarına göre biçimlenir. Beynin çalışması, en yalın manada nöronlardaki akımların ilişkiler vasıtasıyla bir nörondan diğer nörona iletilmesidir. Yaşamın bütün manasını beyinle algılanır. Beyin anlam olarak, algılama kaynağı, bireyin bağlantı kurabilmesini sağlayan bilgi hazinesidir. Beyin hücrelerinin dörtte üçünü algı hücrelerini kapsar. Algı hücreleri vasıtasıyla alınan veriler daimi olarak değerlendirilir. Değerlendirmeyi beyin ön kısmındaki frontal lop gerçekleştirmektedir. Mantık, irdeleme, algılama bu alanda sağlanır, dolayısıyla öğrenme süreçleriyle alakalı ilişkileri sağlayan bu alandır. Her bireyin beyin ağı farklı şekilde oluşturulmuştur, öğrenme biçimleri bireysel farklılıklar içerir. Çocukluktan başlayarak görerek, örnekleyerek çalışan bir uzuvdur beyin, daima gördüğünü kopyalar. Sonuç olarak taklit yoluyla öğrenme sağlanmış olur. Aynı zamanda öğrenme hafızayı kuvvetlendirir(Burkovik, 2017:51-52).

2.2.3. Kaygı ile Öğrenme Arasındaki İlişki

Kaygı, farklı seviyelerde, neredeyse her bireyde bulunur. Seviyesi ve daimiliği arttığı zaman bir problem olarak karşılaşılabılıriz. Şekil.3’de kaygı seviyesi ile öğrenmenin verimlilik seviyesi arasındaki bağlantıyı sunmaktadır. Şekilde sunulan, kaygı seviyesinin çok düşük görüldüğü durumlarda öğrenmedeki verim seviyesi de doğru orantılı olarak düşüşe geçtiği görülmektedir. Kaygı orta seviyedeysen öğrenmedeki verimlilik seviyesi maksimuma vardığı görülmektedir. Orta seviyeleri aşan kaygı, öğrenmedeki verimliliği düşürür. Kaygı seviyesi en yüksek seviyeye vardığı durumda, başka bir ifadeyle birey panik seviyesinde kaygı güttüğü zaman, öğrenmede verimlilik, minimum seviyeye düşmektedir(Cüceloğlu, 2015: 440).



Şekil 3. Kaygı seviyesi ile öğrenme kavramı ilişkisi

Kaynak: Cüceloğlu Doğan. İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları. Remzi Kitapevi, 2015.ss.440.

2.2.4. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, eğitim başarısını etkileyen en önemli engellerden biridir. Türkiye’de üniversite giriş sınavına hazırlanan 4711 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda, öğrencilerin daimi kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğitmenlere ve ailelere, sınavlara hazırlanan öğrenciler için güdülenme etmeni olarak kaygı düzeyini yükseltici davranışlardan uzak durmaları tavsiye edilir. Sınava hazırlanan öğrenciler, kaygı ile baş edebilme yöntemlerini okul rehberlik servislerinin öğretmeleri gerekli kılınmaktadır(Cüceloğlu, 2015: 292).

Sınav kaygısı, bir başarıma dayalı akademik anksiyete şekli olarak, yeryüzünde bilhassa öğrencileri ve akademik zümreleri dokunan bir realitedir. Sınav kaygısı, yorumlama boyutları ile ilgili kaygının çok geniş bulunduğu ve akademik uzmanlıklarının bir derecesinde lisans öğrencilerinin % 20'sinde eksi yönde akademik sonuçlara sebep olduğu gözlenen bir durumdur(Kilit, 2019: 21).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, BİLİŞSEL SINAV KAYGISI VE SOSYAL DESTEK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

3.1. Metot

3.1.1. Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Önemi

Bu çalışmanın ilk amacı, öğrenme yaklaşımları, bilişsel sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, gelir düzeyi ve genel not ortalaması (akademik başarı) değişkenlerine göre öğrenme yaklaşımları, sosyal destek algıları ve bilişsel sınav kaygı düzeylerindeki farklılıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Örneklemi ve Prosedürü

Çalışmanın hedef evreni Türkiye'deki İİBF'lerde okuyan öğrenciler olup, ulaşabilir evreni ise Fırat Üniversitesi İİBF öğrencileridir. Türkiye'deki İİBF'lerin hemen hemen birçoğunun bünyesinde yer alan temel bölümler olmaları gerekçesiyle çalışmanın örneklemi Fırat Üniversitesi İİBF'nin İşletme ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu gerekçeye dayalı olarak çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca seçilen çalışma grubuyla araştırma yapmayı planlamanın bir diğer nedeni ise örneklemin, ilgili çalışma alanına yakın olmasıdır. Veriler anket yöntemiyle katılımcılarla yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölüm katılımcılara dair genel bilgilerin (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, gelir düzeyi ve genel not ortalaması) yer aldığı sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümdeki ölçekler ise; katılımcıların öğrenme yaklaşımlarını, algılanan sosyal destekleri ile bilişsel sınav kaygılarını ölçmektedir.

Araştırmaya İşletme ile Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde okuyan ve gönüllü olan toplam 217 öğrenci katılmıştır. Ancak anket uygulaması 2019/2020 güz dönemi itibarıyla yapıldığından birinci sınıf öğrencilerden genel not ortalamasıyla ilgili bilgi elde edilememiştir. Genel not ortalamasına cevap veremeyen 1.sınıf öğrencileri hariç örneklem sayısı 152 kişidir.

3.1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H1:Katılımcıların öğrenme yaklaşımları ile sosyal destek algıları arasında ilişki vardır.

H2:Katılımcıların öğrenme yaklaşımları ile bilişsel sınav kaygıları arasında ilişki vardır

H3:Katılımcıların sosyal destek algıları ile bilişsel sınav kaygıları arasında ilişki vardır.

H4:Katılımcıların sosyal destek algıları, öğrenme yaklaşımlarını etkiler.

H5:Katılımcıların sosyal destek algıları, bilişsel sınav kaygılarını etkiler.

H6:Katılımcıların bilişsel sınav kaygıları, öğrenme yaklaşımlarını etkiler.

H7:Katılımcıların öğrenme yaklaşımları; a) cinsiyet, b) yaş, c) bölüm, d) sınıf, e) gelir, düzeyi, f) genel not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterir.

H8:Katılımcıların sosyal destek algılamaları; a) cinsiyet, b) yaş, c) bölüm, d) sınıf, e) gelir düzeyi, f) genel not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterir.

H9:Katılımcıların bilişsel sınav kaygıları; a) cinsiyet, b) yaş, c) bölüm, d) sınıf e) gelir düzeyi, f) genel not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterir.

3.1.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Değişkenler

Araştırmada kullanılan ölçekler ve değişkenler aşağıdaki gibidir:

3.1.4.1. Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği

Katılımcıların öğrenme yaklaşımlarını ölçmek için, Biggs ve Diğerleri (2001) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması ise Önder ve Beşoluk (2010) tarafından gerçekleştirilen 20 maddeden oluşan düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği kullanılmıştır. Önder ve Beşoluk (2010), 528 üniversite öğrencisinden oluşan örnekleme yürüttükleri çalışmalarında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin iki faktörlü modelle daha iyi açıklandığını belirlemişlerdir. Araştırmacılar derin öğrenme boyutu için Cronbach Alpha değerini 0.78, yüzeysel öğrenme boyutu için ise 0.74 bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar ölçeği beş dereceli ölçek (1=Hiç, 5=Her zaman) ile ölçmüşlerdir. Mevcut çalışmada toplam ölçeğin Cronbach Alpha değeri; 0.62 olarak belirlendi.

3.1.4.2. Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği

Bilişsel sınav kaygısı ölçeği Cassidy ve Johnson (2002) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Cassidy ve Finch (2015) tarafından bu ölçek yeniden düzenlenmiştir. Katılımcıların bilişsel sınav kaygılarını ölçmek için Cassidy ve Finch (2015) tarafından yeniden düzenlenen, Bozkurt ve Diğerleri (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeğinin 23 maddelik versiyonu kullanılmıştır. Lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme yürütülen revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması (Bozkurt ve Diğerleri, 2017), İngilizce olarak yayımlanmış olup (makalede ölçek maddeleri Türkçe olarak yer almaktadır), araştırmacılar makalelerinde ölçeği dört dereceli likert (1=not at all like me, 4=very much like me) ölçeği ile ölçmüşlerdir. Araştırmacılar (Bozkurt ve Diğerleri, 2017), 25 maddenin faktör analizleri sonucunda ölçeğin Türk kültürüne en uygun versiyonun 23 maddeden oluştuğunu belirlediler. Aydın (2017) çalışmasında, üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme 23 maddeden oluşan revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe versiyonunu kullanmış ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmacının (Aydın, 2017) çalışmasında, ölçek maddeleri 1=hiç uygun değil, 2=bazen uygun, 3=genellikle uygun, 4=tamamen uygun şeklinde ölçülmüştür. Aydın (2017)'nin çalışmasında kullanıldığı gibi, mevcut çalışmada da ölçek maddeleri (Bozkurt ve Diğerleri, 2017), 1=hiç uygun değil, 4=tamamen uygun şeklinde dört dereceli ölçek ile ölçülmüştür. Mevcut araştırmada toplam ölçeğin Cronbach Alpha değeri; 0,93 olarak belirlendi.

3.1.4.3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Katılımcıların algılanan sosyal desteklerini ölçmek için Zimet ve Diğerleri (1988) tarafından geliştirilen Eker ve Arkar (1995) tarafından da geçerlik ve güvenirliği gerçekleştirilen 12 maddeden oluşan çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği kullanılmıştır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında (Eker ve Arkar, 1995), ölçek maddeleri yedi dereceli ölçek ile (1=kesinlikle hayır, 7=kesinlikle evet) ölçülmüştür. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği (Zimet ve Diğerleri, 1988), özel bir kişi (significant other), aile (family) ve arkadaşlar (friends) şeklinde üç alt boyuttan oluşan 12 maddelik bir ölçektir. Mevcut araştırmada toplam ölçeğin Cronbach Alpha değeri; 0,89 olarak belirlendi.

3.1.4.4. Kişisel Bilgi Değişkenleri

Katılımcılar, yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, gelir düzeyi ve genel not ortalaması ile ilgili sorulara cevap vermiştir.

3.1.5. Araştırmada Uygulanan İstatiksel Analizler

Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS versiyon 20 programı kullanılarak test edildi. Araştırmada düzenlemiş iki faktörlü çalışma süreci, revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçekleri temel bileşenlere dayalı varimax rotasyon yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizlerine tabi tutulmuştur. Faktör analizleri sonucunda elde edilen faktörler çoklu doğrusal regresyon analizlerini yürütebilmek için kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen faktörler ve ölçekler arasındaki korelasyonlar; bivariate korelasyon analiziyle belirlenmiştir. Çalışmada, araştırma değişkenlerinin; yaş, cinsiyet, bölüm ve genel not ortalaması değişkenlerine göre gösterdikleri farklılıklar bağımsız örneklem t-testleriyle tespit edilmiştir. Araştırma değişkenlerinin; gelir düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre gösterdikleri farklılıklar ise tek yönlü Monova analizleriyle belirlenmiştir.

3.1.6. Araştırmanın Önemi ve Sınırlılıkları

Öğrenme yaklaşımları, bilişsel sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkileri inceleyen yurt içi ve yurt dışı çalışmalarının azlığı nedeniyle, çalışmada elde edilen bulguların hem literatüre önemli katkı yapacağı hem de bu konuda araştırma yapacaklara rehber olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmada iki sınırlılık mevcut olup, bu sınırlılıklardan ilki çalışmanın önemli bir zaman ve yüksek maliyet harcaması gerektirmesi nedenlerinden dolayı oldukça geniş bir örneklemle çalışamamaktan kaynaklanan bir sınırlılıktır. Diğer bir sınırlılık ise katılımcıların, genel not ortalamalarına verdikleri cevapların doğru olduğu varsayıldığından kendilerinin verdikleri cevaplar ile genel not ortalamalarının belirlenmiş olması ve bu durumun ise araştırmanın sınırlılığını teşkil etmesidir.

3.2. Sonuçlar

3.2.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgileri

Araştırmaya katılanların kişisel bilgilerinin gösterdiği dağılım Tablo.2’de görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcılara dair kişisel bilgilerin dağılımı

Değişkenler	Kriterler	n	%
Yaş	18-19 yaş	44	20,3
	20-21 yaş	81	37,3
	22-23 yaş	72	33,2
	Diğer	20	9,2
	Toplam	217	100,0
Cinsiyet	Erkek	99	45,6
	Kadın	118	54,4
	Toplam	217	100,0
Bölüm	İşletme	75	34,6
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	142	65,4
	Toplam	217	
Sınıf	1. Sınıf	65	30,0
	2. Sınıf	21	9,7
	3. Sınıf	59	27,2
	4. Sınıf	72	33,2
	Toplam	217	100,0
Gelir	2.500 TL ve Altı	65	30,0
	2.501-4.500 TL	89	41,0
	4.501-6.500 TL	39	18,0
	6.501-8.500 TL	9	4,1
	8.501-10.500 TL	3	1,4
	10.501 ve Üzeri	12	5,5
	Toplam	217	100,0
Genel Not* Ortalaması	1,00-1,54 Arası	1	0,7
	1,55-1,99 Arası	12	7,9
	2,00-2,79 arası	88	57,9
	2,80-3,49 arası	46	30,3
	3,50-4,00 arası	5	3,3
	Toplam	152	100,0

*GNO'ya cevap veren katılımcıların sayısı 152'dir. Anket çalışması 2019/2020 güz dönemi itibariyle yürütüldüğünden 1.sınıf öğrencilerinden GNO'ya dair cevaplar elde edilememiştir.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %45,6'sının erkek, %54,4'ünün kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bu kişilerin %57,6'sı 18-21 yaş aralığında iken diğerleri 22 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların okudukları bölümlere göre değerlendirdiğimizde ise %34,6'sının işletme bölümünde okuduğu, %65,4'ünün ise Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin %30'u 1.sınıf, %9,7'si 2.sınıf, %27,2'si 3.sınıf ve %33,2'si ise 4.sınıftır. Ailenin aylık gelirleri incelendiğinde ise katılımcıların %30'u 2500tl ve altındaki gelire, %41'i 2501-4500 tl aralığındaki gelire ve % 29'u 4501 tlnin üstündeki gelire sahiptirler. Genel not ortalamaları ise ağırlıklı olarak 1,00-2,79 aralığında (%66,4) iken diğerlerinin not ortalaması 2,80-4,00 aralığındadır(% 33,6).

3.2.2. Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin faktör analiz sonuçları tablo.3, tablo.4 ve tablo.5’de verilmiştir.

Tablo 3. Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeğinin açımlayıcı faktör analiz sonucu

Maddeler	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı(Faktör1)	Merak Odaklı Derin Öğrenme Yaklaşımı (Faktör2)	Yoğun Çalışma Odaklı Derin Öğrenme Yaklaşımı (Faktör3)
ÖY12	0,777		
ÖY19	0,716		
ÖY15	0,647		
ÖY20	0,635		
ÖY3	0,596		
ÖY7	0,561		
ÖY16	0,540		
ÖY6		0,768	
ÖY5		0,681	
ÖY14		0,675	
ÖY13		0,664	
ÖY2			0,767
ÖY18			0,703
ÖY1			0,602
ÖY10			0,567
ÖY9			0,521
Eigen Değerleri	4,694	2,168	1,085
Açıklanan Toplam Varyans	19,29	15,70	14,68
KMO Değeri	0,858		
Bartlett Test Değeri	929,779		

Tablo.3’de düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeğinin açımlayıcı faktör analiz sonucu gösterilmektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda Eigen değeri 1’den büyük olan beş faktörden oluştuğu belirlendi. Ancak; iki maddeden oluşan iki faktör olduğu, bunlar sırasıyla 4. ve 17. maddeler ile 8. ve 11. maddeler olup, analizlerde çıkarıldı. Bu değişkenler çıkarıldıktan sonra, ölçeğin 3 faktörden oluştuğu belirlendi.(Eigen değerleri; 1.faktör, 4,694; 2.faktör, 2,168 ve 3.faktör için 1,085’dir). 1.faktörün yük değerleri, 0.777-0.540 aralığında, 2.faktörün yük değerleri, 0.768-0.664 aralığında ve son olarak 3.faktörün yük değerleri ise; 0.767-0.521 aralığındadır. Ölçeğin üç faktörü; toplam varyansın %49,67’sini açıklar. Toplam varyansın %19,29’unu 1.faktör, %15,70’ini 2.faktör, %14,68’ini ise 3.faktör açıklamaktadır. 1.faktör’de yer alan

maddeler yüzeysel öğrenme yaklaşımı alt boyutuyla ilgili olduğundan bu faktör ‘ yüzeysel öğrenme yaklaşımı’, 2.faktör’de yer alan maddelerde derin öğrenme yaklaşımı alt boyutuyla ilgili olup, dersi ilginç bulmakla ilgili olduğundan ‘ merak odaklı derin öğrenme yaklaşımı’, 3.faktör’de yer alan maddelerde derin öğrenme yaklaşımı alt boyutuyla ilgili olup, yoğun olarak ders çalışmayla ilgili olduklarından,’ yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımı’ olarak adlandırıldı. Ölçeğin KMO değeri; 0.858; Bartlett test değeri ise; 929,779 ‘dur($p<0.05$).

Tablo 4. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği açımlayıcı faktör analiz sonucu

Maddeler	Aile(Faktör 1)	Özel Bir İnsan (Faktör 2)	Arkadaşlar (Faktör 3)
SOSDES4	0,886		
SOSDES11	0,848		
SOSDES3	0,843		
SOSDES8	0,810		
SOSDES5		0,846	
SOSDES2		0,828	
SOSDES1		0,745	
SOSDES10		0,714	
SOSDES7			0,859
SOSDES12			0,837
SOSDES6			0,797
SOSDES9			0,722
Eigen Değerleri	5,504	2,236	1,157
Açıklanan Toplam Varyans	25,59	24,44	24,12
KMO Değeri	0,861		
Barlett Test Değeri	1603,756		

Tablo 4’de çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin açımlayıcı faktör analiz sonucunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin eigen değeri 1’den büyük olan üç faktörden oluştuğunu göstermiştir. 1.faktörün faktör yük değerleri; 0,886-0,810 arasında; 2.faktörün; 0,846-0,714 arasında; 3.faktörün ise, 0,859-0,722 arasındadır. Üç faktör toplam varyansının %74,15’ini açıklamaktadır. Toplam varyansın %25,59’unu 1.faktör, %24,44’ünü 2.faktör ve %24,12’sini ise 3.faktör açıklamaktadır. 1.faktördeki maddeler, aile alt boyutuyla ilgili olduğundan ‘Aile’, 2.faktörün maddeleri özel bir insan alt boyutuyla ilgili olduğundan ‘Özel Bir İnsan’, 3. faktördeki maddeler ise arkadaşlar alt

boyutuyla ilgili olduğundan ‘Arkadaşlar’ olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin KMO değeri; 0,861, Barlett test değeri ise, 1603,756’dır.($p < 0,05$).

Tablo 5. Revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeği açımlayıcı faktör analiz sonucu

Maddeler	Zor Sınav Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı (Faktör 1)	Başarısızlık Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı (Faktör 2)	Endişe Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı (Faktör3)
BLSVK22	0,688		
BLSVK13	0,679		
BLSVK9	0,665		
BLSVK11	0,646		
BLSVK16	0,622		
BLSVK12	0,607		
BLSVK8	0,592		
BLSVK14	0,573		
BLSVK10	0,533		
BLSVK6		0,797	
BLSVK17		0,779	
BLSVK21		0,777	
BLSVK19		0,631	
BLSVK18		0,598	
BLSVK5		0,559	
BLSVK3			0,763
BLSVK1			0,759
BLSVK2			0,719
BLSVK4			0,611
EigenDeğerleri	7,695	1,943	1,188
Açıklanan Toplam Varyans	21,98	19,70	15,30
KMO Değeri	880,916		
Barlett Test Değeri	1880,310		

Tablo.5 revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeğinin açımlayıcı faktör analiz sonucunu göstermektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda eigen değer 1’den büyük beş faktörlerden oluştuğu bulundu. Ancak scree plot ölçeği incelendiğinde 3.faktörden sonra eğimin düzleşip azaldığı belirlendi. Üç faktör sınırlamasıyla yürütülen faktör analizi sonrasında, 15.madde (yakın yük), 7.madde (düşük yük ve yakın yük),

23.madde(yakın ve düşük yük) ve 20.madde(düşük yük) analizlerde çıkarıldı. En son analizde 1.faktör; 0,688-0,533 arasında; 2.faktör; 0,797-0,559 arasında ve 3.faktör;0,763-0,611 arasında yük değerlerine sahip olduğu belirlendi. Üç faktör toplam varyansın %56,98'ini açıklamaktadır. Toplam varyansın %21,98'ini 1.faktör, %19,70'ini 2.faktör ve %15,30'unu ise 3.faktör açıklamaktadır. 1.faktörde yer alan maddeler dikkate alınarak bu faktör 'zor sınav odaklı bilişsel sınav kaygısı'; 2.faktör,' başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı' ve 3.faktör;' endişe odaklı bilişsel sınav kaygısı' olarak adlandırıldı. Ölçeğin KMO değeri; 0,916 Barlett test değeri ise 1880,310 olarak bulundu($p<0.05$).



3.2.3. Korelasyon Analizi Sonucu Korelasyon analiz sonucu tablo.6’da görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmada kullanılan ölçekler ve faktörler arasındaki Bivariate korelasyon analiz sonucu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. YÖY.	–											
2. MODÖY.	0.00	–										
3.YÇODÖY.	0.00	0.00	–									
4.AL	-0.16*	0.14*	0.27**	–								
5.ÖBİ.	-0.001	-0.09	0.06	0.00	–							
6.AR	-0.004	0.07	0.09	0.00	0.00	–						
7.ZSOBSK.	0.07	0.07	0.05	0.09	0.02	-0.07	–					
8.BOBSK.	0.38**	-0.09	-0.17*	-0.33**	0.08	-0.12	0.00	–				
9.EOBSK.	0.06	0.04	0.04	0.003	-0.08	-0.09	0.00	0.00	–			
10.DİFÇÖT.	0.67**	0.47**	0.47**	0.08	-0.02	0.09	0.13*	0.13	0.12	–		
11.REBSKÖT.	0.29**	0.02	-0.05	-0.12	0.01	-0.17*	0.68**	0.55**	0.47**	0.23**	–	
12.ÇBASDÖT.	-0.09	0.06	0.24**	0.54**	0.63**	0.56**	0.02	-0.20**	-0.10	0.08	-0.15*	–

*Korelasyon, 0.05’de anlamlıdır.

**Korelasyon, 0,01’de anlamlıdır.

YÖY= Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, MODÖY= Merak odaklı derin öğrenme yaklaşımı, YÇODÖY=Yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımı, AL: Aile, ÖBİ= Özel bir insan, AR= Arkadaşlar, ZSOBSK= Zor sınav odaklı bilişsel sınav kaygısı, BOBSK= Başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı, EOBSK= Endişe odaklı bilişsel sınav kaygısı, DİFÇÖT= Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği toplam, REBSKÖT= Revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeği toplam, ÇBASDÖT= Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği toplam.

Tablo 6 araştırmada kullanılan ölçekler ve faktörler arasındaki korelasyon analiz sonucunu göstermektedir. Tabloya göre; düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci; zor sınav odaklı bilişsel sınav kaygısıyla pozitif koreledir.($r=0.13$, $p<0.05$). Revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı; düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ($r=0.23$, $p<0.01$) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla ($r=0.29$, $p<0.01$) pozitif ancak arkadaşlar faktörüyle ($r=-0.17$, $p<0.05$) negatif koreledir.

Çok boyutlu algılanan sosyal destek ise; revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ($r= -0.15$, $p<0.05$), başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı ($r= -0.20$, $p<0.01$) ile negatif; yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımıyla da ($r= 0.24$, $p<0.01$) pozitif koreledir.

Ayrıca aile faktörü; merak odaklı derin öğrenme yaklaşımı ($r= 0.14$, $p<0.05$) ve yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımıyla da ($r= 0.27$, $p< 0.01$) pozitif ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla da ($r= -0.16$, $p<0.05$) negatif koreledir.

Başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörü ise; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ($r= 0.38$, $p< 0.01$) ile pozitif, yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımı ($r= -0.17$, $p< 0.05$) ve aile ($r=-0.33$, $p< 0.01$) faktörleriyle negatif koreledir.

Korelasyon analiz sonuçlarına göre; hipotez 1, 2 ve 3 kabul edilmiştir.

3.2.4. Regresyon Analiz Sonuçları

Tablo 7. Bilişsel sınav kaygısı faktörlerinin düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği faktörleri üzerindeki etkilerini gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi

Model	Bilişsel Sınav Kaygısı	B	Standart Hata	Beta	t	P
Yüzeysel Öğrenme yaklaşımı	Sabit değer	-0,030	0,063		0,000	1,000
	Zor Sınav Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	0,065	0,063	0,065	1,036	0,301
	Başarısızlık Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	0,379	0,063	0,379	6,011	0,000
	Endişe Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	0,063	0,063	0,063	1,005	0,316
	R: 0,390 R ² :0,152 F:12,737 p:0,000					
Merak Odaklı Derin Öğrenme yaklaşımı	Sabit değer	0,013	0,068		0,000	1,000
	Zor Sınav Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	0,067	0,068	0,067	0,985	0,326
	Başarısızlık Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	-0,095	0,068	-0,095	-1,391	0,166
	Endişe Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	0,044	0,068	0,044	0,644	0,521
	R: 0,124 R ² :0,015 F:1,107 p:0,347					
Yoğun Çalışma Odaklı Derin Öğrenme yaklaşımı	Sabit değer	-0,079	0,067		0,000	1,000
	Zor Sınav Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	0,052	0,067	0,052	0,779	0,437
	Başarısızlık Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	-0,168	0,067	-0,168	-2,487	0,014
	Endişe Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	0,037	0,067	0,037	0,548	0,584
	R: 0,180 R ² :0,032 F:2,364 p:0,072					

Tablo 7'ye göre zor sınav odaklı bilişsel sınav kaygısı, başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı, endişe odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörlerinin merak odaklı derin öğrenme yaklaşımı ve yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımı üzerinde bir etkisi

olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı faktörü incelendiğinde ise bu faktörü sırasıyla başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı, zor sınav odaklı bilişsel sınav kaygısı, endişe odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörlerinin etkilediği görülmektedir (beta: 0,379, beta: 0,065, beta: 0,063). Sonuçlara göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde tek anlamlı belirleyicinin başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörü olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre, katılımcıların bilişsel sınav kaygılarının, öğrenme yaklaşımını etkilediğine dair araştırma hipotezi (H6) kabul edilmiştir.

Tablo 8. Algılanan sosyal destek faktörlerinin düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci faktörleri üzerindeki etkileri gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi

Model	Algılanan Sosyal Destek	B	Standart Hata	Beta	t	P
Yüzeysel Öğrenme yaklaşımı	Sabit değer	-0,091	0,067		0,000	1,000
	Aile	-0,162	0,068	-0,162	-2,403	0,017
	Özel Bir İnsan	-0,001	0,068	-0,001	-0,020	0,984
	Arkadaşlar	-0,004	0,068	-0,004	-0,066	0,947
	R: 0,163 R ² :0,026 F:1,926 p:0,126					
Merak Odaklı Derin Öğrenme yaklaşımı	Sabit değer	0,054	0,067		0,000	1,000
	Aile	0,136	0,067	0,136	2,021	0,045
	Özel Bir İnsan	-0,087	0,067	-0,087	-1,283	0,201
	Arkadaşlar	0,069	0,067	0,069	1,017	0,310
	R: 0,175 R ² :0,031 F:2,255 p:0,083					
Yoğun Çalışma Odaklı Derin Öğrenme yaklaşımı	Sabit değer	-0,078	0,065		0,000	1,000
	Aile	0,274	0,066	0,274	4,180	0,000
	Özel Bir İnsan	0,061	0,066	0,061	0,931	0,353
	Arkadaşlar	0,085	0,066	0,085	1,293	0,198
	R: 0,293 R ² :0,086 F:6,669 p:0,000					

Tablo 8'e göre aile, özel bir insan, arkadaşlar faktörlerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve merak odaklı derin öğrenme yaklaşımı faktörleri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımı faktörü incelendiğinde ise sırası ile bu faktörleri; aile, arkadaşlar ve özel bir insan faktörlerinin etkilediği görülmektedir (beta:0,274, beta:0,085, beta:0,061). Sonuçlara göre, yoğun

çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımı üzerinde tek anlamlı belirleyicinin aile faktörü olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu sonuçlara göre; katılımcıların sosyal destek algılarının, öğrenme yaklaşımlarını etkilediğine dair araştırma hipotezi (H4) kabul edilmiştir.

Tablo 9. Algılanan sosyal destek faktörlerinin bilişsel sınav kaygısı faktörleri üzerindeki etkileri gösteren çoklu doğrusal regresyon analizi

Model	Sosyal Destek	B	Standart Hata	Beta	t	P
Zor Sınav Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	Sabit değer	0,015	0,068		0,000	1,000
	Aile	0,089	0,068	0,089	1,314	0,190
	Özel Bir İnsan	0,016	0,068	0,016	0,236	0,813
	Arkadaşlar	-0,072	0,068	-0,072	-1,058	0,291
	R: 0,116 R ² :0,013 F:0,967 p:0,409					
Başarısızlık Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	Sabit değer	0,020	0,064		0,000	1,000
	Aile	-0,327	0,064	-0,327	-5,108	0,000
	Özel Bir İnsan	0,076	0,064	0,076	1,191	0,235
	Arkadaşlar	-0,124	0,064	-0,124	-1,937	0,054
	R: 0,358 R ² :0,128 F: 10,423 p:0,000					
Endişe Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	Sabit değer	-0,011	0,068		0,000	1,000
	Aile	0,003	0,068	0,003	0,040	0,968
	Özel Bir İnsan	-0,077	0,068	-0,077	-1,136	0,257
	Arkadaşlar	-0,097	0,068	-0,097	-1,421	0,157
	R: 0,124 R ² :0,015 F:1,104 p:0,349					

Tablo 9'a göre aile, özel bir insan, arkadaşlar faktörlerinin zor sınav odaklı bilişsel sınav kaygısı ve endişe odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörleri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörü incelendiğinde ise sırası ile bu faktörü özel bir insan, arkadaşlar, aile faktörlerinin etkilediği görülmektedir (beta:0,076, beta:-0,124, beta:-0,327). Sonuçlara göre, başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı üzerinde tek anlamlı belirleyicinin aile faktörü olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu sonuçlara göre, katılımcıların sosyal destek algılarının bilişsel sınav kaygılarını etkilediğine dair araştırma hipotezi (H5) kabul edilmiştir.

3.2.5. Bağımsız Örneklem t-test Sonucu

Araştırma değişkenlerinde kişisel değişkenlere ve GNO'ya göre farklılıklar tablo 10 ve tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Araştırma değişkenlerinde kişisel değişkenlere göre farklılıkları gösteren bağımsız t testi sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	N	Ort	SS	P
Ölçekler	Cinsiyet				
Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği	Erkek	99	3,121	0,459	<u>0,025</u>
Toplam	Kadın	118	2,992	0,384	
Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam	Erkek	99	1,977	0,596	0,974
	Kadın	118	1,974	0,547	
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Toplam	Erkek	99	5,054	1,311	<u>0,015</u>
	Kadın	118	5,511	1,411	
	Yaş				
Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği	18-21	125	3,053	0,408	0,932
Toplam	22 ve üzeri	92	3,048	0,447	
Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam	18-21	125	1,938	0,568	0,266
	22 ve üzeri	92	2,026	0,568	
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Toplam	18-21	125	5,263	1,407	0,627
	22 ve üzeri	92	5,356	1,353	
	Bölüm				
Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği	İşletme	75	3,057	0,456	0,867
Toplam	Siyaset	142	3,047	0,407	
Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam	İşletme	75	2,018	0,523	0,423
	Siyaset	142	1,953	0,591	
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Toplam	İşletme	75	5,484	1,169	0,160
	Siyaset	142	5,207	1,477	

Test: student t testi, $p < 0,05$ anlamlıdır.

Tablo 10'da üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve bölümlerine göre düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci, revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği toplam değerlerindeki farklılıkları göstermektedir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde çalışma süreci, algılanan sosyal destek ve bilişsel sınav kaygısı ölçeklerinin toplam değerlerinin öğrencilerin yaşlarına ve bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$). Öğrencilerin cinsiyetleri

dikkate alındığında çalışma süreci ölçeği ortalama değerlerinin erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olduğu görünür. Ayrıca; algılanan sosyal destek ölçeği ortalama değerleri; kadınlarda erkeklere göre daha yüksektir.

Tablo 11. Araştırma değişkenlerinde GNO'ya göre farklılıkları gösteren bağımsız örneklem t testi sonuçları

Değişkenler	Genel Not Ortalaması					
	Kriterler	n	Ortalama	Standart Sapma	t(sd)	p
Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği	1,00-2,79	101	3,0376	0,45593	-0,620(150)	0.536
	2,80-4,00	51	3,0853	0,42934		
	Toplam	152	–	–		
Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği	1,00-2,79	101	2,0753	0,62475	2,773(129,972)	0.006
	2,80-4,00	51	1,8269	0,46058		
	Toplam	152	–	–		
Çok Boyutlu Algılanan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	1,00-2,79	101	5,4092	1,35862	0,662(150)	0.509
	2,80-4,00	51	5,2533	1,39960		
	Toplam	152	–	–		

Tablo 11, GNO'ya göre katılımcıların çalışma süreci, bilişsel sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek toplam değerlerindeki farklılıklar gösterilmektedir. Sonuçlara göre not aralığı 1,00-2,79 olan öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları, not aralığı 2,80-4,00 olan öğrencilere daha yüksektir.

3.2.6. Tek Yönlü Monova Analizi

Araştırma değişkenlerinde gelire ve sınıfa göre farklılıkları gösteren tablolar aşağıdaki gibidir.

Tablo 12. Araştırma değişkenlerinde gelire göre farklılıklar gösteren tek yönlü monova sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Ortalama Fark	Ort	SH	P
Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci	Gelir				
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	1.2500 TL ve altı	1<3	- 0,214	0,12	<u>p<0,05</u>
	2.2501-4500 TL		- 0,021	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		0,250	0,13	
Merak Odaklı Derin Öğrenme Yaklaşımı	1.2500 TL ve altı	—	0,021	0,12	p>0,05
	2.2501-4500 TL		0,080	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		- 0,135	0,13	
Yoğun Çalışma Odaklı Derin Öğrenme Yaklaşımı	1.2500 TL ve altı	—	0,224	0,12	p>0,05
	2.2501-4500 TL		- 0,036	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		- 0,180	0,13	
Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı	Gelir				
Zor Sınav Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	1.2500 TL ve altı	—	0,055	0,12	p>0,05
	2.2501-4500 TL		0,035	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		- 0,106	0,13	
Başarısızlık Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	1.2500 TL ve altı	1<3 2<3	- 0,224	0,12	<u>p<0,05</u>
	2.2501-4500 TL		- 0,139	0,10	
	3.4501 TL ve üzeri		0,428	0,12	
Endişe Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	1.2500 TL ve altı	—	- 0,096	0,12	p>0,05
	2.2501-4500 TL		0,112	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		- 0,059	0,13	
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	Gelir				
Aile	1.2500 TL ve altı	—	0,172	0,12	p>0,05
	2.2501-4500 TL		- 0,048	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		- 0,110	0,13	
Özel Bir İnsan	1.2500 TL ve altı	—	- 0,101	0,12	p>0,05
	2.2501-4500 TL		- 0,051	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		0,176	0,13	
Arkadaşlar	1.2500 TL ve altı	—	- 0,130	0,12	p>0,05
	2.2501-4500 TL		0,062	0,11	
	3.4501 TL ve üzeri		0,047	0,13	

One way Manova, post hoc Tukey's ve Tamhane, $p<0,05$ anlamlıdır. Analizde, post hoc varyanslar eşit ise Tukey, eşit değilse Tamhane sonuçları dikkate alındı.

Öğrencilerin gelir durumuna göre düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci, çok boyutlu algılanan sosyal destek ve revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçek faktörlerinin farklılıkları incelenmiştir. Tablo 12'de öğrencilerin düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ve revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçek faktörleri (yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörleri) gelir durumlarına göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği faktörleri incelendiğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı faktörü, gelire göre farklılık göstermektedir, yani; 2500tl ve altı gelir gruplarına sahip olanların 4501tl ve üzeri gelir grubuna sahip olanlara göre yüzeysel öğrenme yaklaşım değerleri düşüktür. Revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeği faktörleri incelendiğinde ise sadece başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı faktörünün gelire göre farklılık gösterdiği, yani; 2.500tl ve altı gelir grubuna sahip olanların, 4.501 ve üzeri gelir grubuna sahip olanlara göre, başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı değerleri daha düşüktür. Ayrıca; 2.501-4.500 gelir grubuna sahip olanlar, 4.501tl ve üzeri gelir grubuna sahip olanlara göre başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı değerleri daha düşüktür ($p<0,05$). Ancak çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği faktörleri öğrencilerin gelir durumlarına göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 13. Araştırma değişkenlerinde sınıfa göre farklılıklar gösteren tek yönlü monova sonuçları.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Ort. Fark	Ort	SH	P
Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci	SINIF				
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	1.1.Sınıf 2.2. Sınıf 3.3. Sınıf 4.4.Sınıf	4>1	-0,260 -0,046 -0,050 0,289	0,122 0,214 0,128 0,116	<u>p<0,05</u>
Merak Odaklı Derin Öğrenme Yaklaşımı	1.1.Sınıf 2.2. Sınıf 3.3. Sınıf 4.4. Sınıf	—	0,013 0,228 -0,001 -0,078	0,124 0,219 0,131 0,118	p>0,05
Yoğun Çalışma Odaklı Derin Öğrenme Yaklaşımı	1.1.Sınıf 2.2. Sınıf 3.3. Sınıf 4.4. Sınıf	—	0,223 0,023 -0,030 -0,183	0,123 0,217 0,129 0,117	p>0,05
Revize Edilmiş Bilişsel Sınav Kaygısı	SINIF				
Zor Sınav Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	1.1. Sınıf 2.2. Sınıf 3.3. Sınıf 4.4. Sınıf	—	-0,067 -0,086 -0,111 0,176	0,124 0,218 0,130 0,118	p>0,05
Başarısızlık Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	1.1. Sınıf 2.2. Sınıf 3.3. Sınıf 4.4. Sınıf	—	0,056 0,193 -0,167 0,030	0,124 0,218 0,130 0,118	p>0,05
Endişe Odaklı Bilişsel Sınav Kaygısı	1.1. Sınıf 2.2. Sınıf 3.3. Sınıf 4.4. Sınıf	—	-0,135 -0,089 0,207 -0,022	0,124 0,218 0,130 0,118	p>0,05

Tablo 13'ün devamı

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Ort. Fark	Ort	SH	P
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	SINIF				
Aile	1.1. Sınıf		0,037	0,125	p>0,05
	2.2. Sınıf		-0,189	0,219	
	3.3. Sınıf	—	0,054	0,131	
	4.4. Sınıf		-0,022	0,118	
Özel Bir İnsan	1.1. Sınıf		-0,259	0,121	p<0,05
	2.2. Sınıf		0,137	0,213	
	3.3. Sınıf	4>1	-0,145	0,127	
	4.4. Sınıf		0,312	0,115	
Arkadaşlar	1.1. Sınıf		0,100	0,125	p>0,05
	2.2. Sınıf	—	-0,110	0,219	
	3.3. Sınıf		-0,031	0,131	
	4.4. Sınıf		-0,033	0,118	

One way Monova, post hoc Tukey ve Tamhane, $p<0,05$ anlamlıdır. Analizde, post hoc varyanslar eşit ise Tukey, eşit değilse Tamhane sonuçları dikkate alındı.

Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine göre düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci, çok boyutlu algılanan sosyal destek ve revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçek faktörlerinin farklılıkları incelenmiştir. Tablo 13'e göre öğrencilerin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktörlerinden özel bir insan faktörü sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Yani; 4.sınıf öğrencilerinin özel bir insandan aldıkları destek birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Ayrıca; düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği faktörlerinden yüzeysel öğrenme yaklaşımı sınıfa göre farklılık göstermektedir. Bu faktöre göre; 4.sınıf öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı kullanmaları, 1.sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Revize edilmiş bilişsel sınav kaygı ölçeği faktörleri ise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo.10, tablo.11, tablo.12 ve tablo.13 deki sonuçlara göre; hipotez 7, 8 ve 9 kısmen desteklendiğinden kabul edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada; öğrenme yaklaşımları, bilişsel sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada araştırma değişkenlerinde kişisel bilgi değişkenlerine göre (yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, gelir düzeyi ve genel not ortalaması) farklılıklarının araştırılması amaçlandı.

Araştırmanın korelasyon analiz sonuçlarına göre; sosyal destek algısı ile bilişsel sınav kaygısının negatif korele olduğu görülür. Ayrıca; algılanan sosyal destek, derin öğrenme yaklaşımıyla (yoğun çalışma odaklı) pozitif koreledir. Ayrıca sosyal destek boyutlarından olan ailenin derin öğrenme yaklaşımıyla (merak ve yoğun çalışma odaklı) pozitif ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla negatif korele olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısının ise; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile pozitif ancak derin öğrenme yaklaşımı (yoğun çalışma odaklı) ve aileden alınan destek algısıyla da negatif korele olduğu belirlendi. Bu sonuçlar; araştırmanın 1., 2. ve 3. hipotezlerini desteklemektedir.

Çok boyutlu regresyon analiz sonuçlarına göre; bilişsel sınav kaygısının öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkisinin olduğu belirlendi. Ayrıca; algılanan sosyal desteğin ise derin öğrenme yaklaşımı (yoğun çalışma odaklı) üzerinde ve başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı üzerinde etkilerinin olduğu tespit edildi. Bu sonuçlar ise; hipotez 4, 5 ve hipotez 6'yı desteklemektedir.

Ayrıca çalışmada son olarak; kişisel değişkenlere göre araştırma değişkenlerindeki farklılıklar incelendi. T-testi sonuçlarına göre; cinsiyete göre; çalışma süreci ile algılanan sosyal destek toplam değerlerinin farklılık gösterdiği bulgulandı. GNO'ya göre ise; düşük not aralığındaki (1,00-2,79) öğrencilerin bilişsel sınav kaygısı değerlerinin, yüksek not aralığındaki (2,80-4,00) öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlendi. Monova analiz sonuçlarına göre ise; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısının ailenin gelir düzeylerine göre farklılaştığı bulundu. Ayrıca; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile özel bir insandan alınan sosyal destek algısının sınıfa göre farklılaştığı tespit edildi. Bu sonuçlara göre; hipotez 7, 8 ve 9 kabul edildi.

Bu sonuçlar; bilişsel sınav kaygısının, yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla pozitif bir ilişki gösterdiğini yani; öğrencilerin bilişsel sınav kaygıları arttıkça, yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma eğilimlerinin de arttığını gösterir. Ayrıca; sosyal destek algısı

arttıkça da derin öğrenme yaklaşımı (yoğun çalışma odaklı) eğilimlerinin de arttığı görülür. Özellikle aileden alınan desteğin yoğun çalışma odaklı derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir belirleyicisi olduğu belirlendi. Son olarak da; öğrencilerin algıladıkları sosyal destek arttıkça (özel bir insan faktörü hariç); başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısı eğilimlerinin de azaldığı görülür. Yine; aileden alınan destek, başarısızlık odaklı bilişsel sınav kaygısının en anlamlı belirleyicisidir.

Zaman ve maliyet sınırlılığı ile çalışıldığından, Türkiye'deki birçok İİBF bünyesinde yer almaları ve çalışma alanına yakın olmaları gerekçeleriyle Fırat Üniversitesi İİBF'de İşletme ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde okuyan öğrenciler mevcut çalışmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğrenme yaklaşımları, algılanan sosyal destek ve bilişsel sınav kaygısı arasındaki ilişkiler incelenerek elde edilen sonuçların bu konuda çalışma yapacak diğer araştırmacıların çalışmalarına ışık tutacağını düşünmekteyiz. Ancak daha geniş ve farklı eğitim düzeylerindeki öğrenci örneklemelerinde mevcut çalışma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Bu çalışma sonucunda bazı önerilerde bulunabiliriz, toplumdaki bireyin daha başarılı olabilmesi için, benlik yetisini tamamlaması için, ilköğretimden başlanarak üniversite eğitime kadar, okullarda rehberlik dersi altında sosyal destek sınıfları oluşturulabilir, üniversitelerde öğrencilerin danışman öğretim elemanları sosyal destek günleri ya da sosyal destek seminerleri düzenleyebilir, seçmeli sosyal destek dersi müfredata alınabilir. Böylece öğrenme sürecinin daha kalıcı ve daha hızlı gerçekleşmesine yardımcı olunacaktır.

KAYNAKÇA

- Abbas, J., Aqeel, M., Abbas, J., Shaher, B., Jaffar, A., Sundas, J. & Zhang, W. (2019). The moderating role of social support for marital adjustment, depression, anxiety, and stress: Evidence from Pakistani working and nonworking women. *Journal of Affective Disorders*, 244, 231-238.
- Abdullah, S., Sipon, S., Nazli, N.N.N.N. & Puwasa, N.H. (2015). The relationship between stress and social support among flood victims. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 59-64.
- Aydın, D. (2010). 'Sosyal Öğrenme Kuramı', *Eğitim Psikolojisi* (299-315) içinde. M. E. Deniz (ed.), Ankara: Maya Akademi.
- Aydın, G. (2017). Assessing a model of cognitive test anxiety: The role of rumination, self-forgiveness, perfectionism cognitions and cognitive defusion through the indirect effect of psychological flexibility, Middle East Technical University, Doctorate Thesis, Ankara.
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi*, 14.b. Ankara: Asal Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. 11.b. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayraktar, Ö. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ile Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bembenutty, H. (2008). Self-Regulation of learning and test anxiety. *Psychology Journal*, 5 (3), 122-139.
- Beyaztaş, D.İ. (2014). 'Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Etkili Öğrenmeye İlişkin Önerileri', Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bozkurt, S., Ekitli, G.B., Thomas, C.L. & Cassady, J.C. (2017). Validation of the Turkish Version of the Cognitive Test Anxiety Scale-Revised. *Sage Open*, 1-9.
- Burkovik, Y. (2017). Kaygılanacak ne var. Y. Türk (ed). 4.b. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Bharathi, A.V., Sasikala, S., Nandhitha, E.& Karunanidhi, S.(2015). Optimism, self-esteem and social support among students with high and low test anxiety. *Journal of Psychosocial Research*, Vol.10, No.1, 33-42.
- Cassady, J.C. & Finch, W.H.(2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 41, 14-20.
- Cassady, J.C. & Johnson, R.E.(2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Conneely, S. ve Hughes, B.M.(2010). Test anxiety and sensitivity to social support among college students: Effects on salivary cortisol. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 14, No.4, 295-310.
- Cüceloğlu, D.(2015). 'İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları'. 31.b.İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Chang, P., Wang, H., Chang, T., Yu, J.& Lee, S.(2018). Stress, stress-related symptoms and social support among Taiwanese primary family caregivers in intensive care units. *Intensive & Critical Care Nursing*, 49, 37-43.
- Çetin, İ.(2012). Psikolojide Sosyal Destek Kavramı. https://www.tavsiye.ediyorum.com/makale_8148.htm.(Erişim Tarihi:14.03.2019).
- Dilmaç, B., ve Karababa, A.,(2016). 'Öğrenme ve Öğrenme ile İlgili Temel Kavramlar', Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları(4-36)İçinde. G. Ekici(ed), 1.b. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, S.,(2014). 'Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Durumlarının Genişletilmiş-Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi ile Değerlendirilmesi', İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Malatya.
- Driscoll, M.P.(2012). 'Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Psikolojisi'. Ö. F.Tutkun., S. Okay ve E. Şahin., (çev.). Ö.F.Tutkun (ed.), 1.b.Anı Yayıncılık. ss.391-428.
- Eker, D. & Arkar, H.,(1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikolojisi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 34, 45-55.
- Eren, E.,(2017). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. 16.b. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erözkan, A.,(2010). 'Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme', Eğitim Psikolojisi (221-252)İçinde. M.E. Deniz (ed.), Ankara: Maya Akademi.

- Felizardo, S., Ribeiro, E.& Amante, M. J. (2016). Parental adjustment to disability, stress indicators and the influence of social support. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 830-837.
- Göçmen, A.,(2003). *Yeniden Öğrenme*. 1.b. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gözetin, S.,(2016). ‘Üstün ve Normal Zekalı Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması’, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gümüş, A.E.,(2006). *Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma*. U.Öner.(ed). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. ,(2017). *Örgütsel Davranış*. 4.b. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ghaith, G.M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30, 263-273.
- Gredler, M.E.(2017). ‘Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya’. Özgül Polat,(çev.). Ö.Polat ve H.A.Çiftçi (ed.), 6.b. Ankara: Nobel Yayıncılık. ss.1-32.
- Henry, A., Tourbah, A., Camus, G., Deschamps, R., Mailhan, L., Castex, C., Gout, O. &Montreuil, M.,(2019). Anxiety and depression in patients with multiple sclerosis: The mediating effects of perceived social support. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 27, 46-51.
- Hijzen, D., Boekaerts, M. ve Vedder, P.,(2006). ‘ The relationship between the quality of cooperative learning, students goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom’. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 9-21.
- Hyung-Chul, J., Ji-Young, K., Soon-Jeong, C. &Harry, K. H.,(2015). The relationship among social support, acculturation stress and depression of Chinese multi-cultural families in leisure participations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 201-210.
- İkiz, E.,(2010). ‘Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler’, *Eğitim Psikolojisi*. (167-219)İçinde. M.E. Deniz (ed.),Ankara: Maya Akademi.
- Jacobson, N. C., Lord, K.A. & Newman, M.G.,(2017). Perceived emotional social support in bereaved spouses mediates the relationship between anxiety and depression. *Journal of Affective Disorders*, 211, 83-91.
- Janney, R., ve Snell, M.E.,(2006). *Social Relationships & Peer Support*. Second edition. Maryland: Paul H.Brookes Yayıncılık.

- Jin, Y. X. & Dewaele, J.,(2018). The effect of positive orientation and perceived social support on foreign language classroom anxiety. *System*, 74, 149-157.
- Kahveci, G.,(2008). 'Öğrenmenin Fizyolojik Temelleri', Eğitim Psikolojisi (205-246)İçinde. Y.Özbay ve S.Erkan (ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Kantaroglu, T.,(2017). 'İşletme Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması', Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Kartöz, M.,(2016). 'Özgül Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklar ile Sağlıklı Çocukların Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması', Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kennerley, H.,(2019). 'Kaygı (Anksiyete)'. Nur Yener.,(çev). 4.b.İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Kilit, Z.,(2019). 'Üniversite Öğrencilerinde Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ve Bilişsel Sınav Kaygısı İlişkisi', Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kim, J.,(2018). Social support, acculturation stress, and parenting stress among marriage-migrant women. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32, 809-814.
- Koca, B.,(2011). 'İnönü Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sigara, Alkol, Madde Kullanımı, Madde Kullanımına Etki Eden Etmenler ve Aileden Aldıkları Sosyal Desteğin Etkisi', Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Korkmazlar, Ü.,(2010). 'Özel Öğrenme Bozukluğu (Disleksi) ve Özel Eğitim(Psiko-Pedagojik Müdahale)', Özel Eğitim Modelleri ve Uygulamaları-3.Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiriler,03-04 Nisan 2010 (7-21)İçinde. T.Bozkurt (ed.), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Koyuncu, N.,(2015). 'Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyi ile Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi', Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Köknel, Ö.,(1999). 'Kaygıdan Mutluluğa Kişilik'. 15.basım. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Leach, J.,(2015). Improving Mental Health Through Social Support: Building Positive And Empowering Relationships. USA: Jessica Kingsley Publishers(ed).

- Lee, H.S.& Kim, C.,(2016). Structural equation modeling to assess discrimination, stress, social support, and depression among the elderly women in South Korea, *Asian Nursing Research*, 10, 182-188.
- Merrel, K.W., ve Gueldner, B.A.,(2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*. New York: The Guilford Press.
- Odabaş, C.(2016). ‘Öğretim Elemanlarının Öğrenme ve Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H. ve Yavuz-Birben, F.(2018). The relationship between social-emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, Vol. 34 (1), 76-95.
- Ormrod, J.E.(2016). ‘Öğrenme Psikolojisi’. Ümit Morsümbül ve Bahar Mete Otlı.,(çev.). M. Baloğlu (ed.), 6.b. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss.313-388.
- Önder, İ. & Beşoluk, Ş.(2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği’nin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 157, 55-67.
- Özarslan,Z., Dikkat Eksikliği Nedir? Belirtilerive Özellikleri, <https://www.medikalakademi.com.tr/dikkat-eksikligi-nedir-belirti-ozellik/>,(erişim tarihi: 25.01.2019).
- Palancı, M., Özbay, Y., F, Yüksel., Ş, Yüksel., A, Cin., M. Kılıç., S, Avşaroğlu., Ö, Üre., A. Kaya., B, Duy., A, Özdemir., T, Ergene. ve M,A, Çakır.,(2005).’ Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu Yardım Programı’, *Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları* iki. S.Erkan ve A.Kaya(ed),1.b. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Paşa, M., ve Kaymaz, K.(2014). *Stres Yönetimi*. (73-179)İçinde.1.b. Bursa: Alfa Akademi.
- Perry, J.C., Fisher, A.L., Caemmerer, J.M., Keith, T.Z. ve Poklar, A.E.(2018). The role of social support and coping skills in promoting self-regulated learning among urban youth. *Youth&Society*, Vol. 50 (4), 551-570.

- Pritchard, A.(2015). ‘Öğrenme Yolları: Sınıfta Öğrenme Teorileri ve Öğrenme Stilleri’. Hatice Dilek,(çev.). Çevikbaş, M. ve Çevikbaş, S.(ed.), 3.b. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. ss.66-100.
- Rapee, R.M., Peters, L., Carpenter, L.& Gaston, J.E.(2015). The Yin and Yang of support from significant others: Influence of general social support and partner support of avoidance in the context of treatment for social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 69, 40-47.
- Ringeisen, T & Raufelder, D.(2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety-Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79.
- Rapee, R.M., Spence, S.H., Cobham, V., Wignall. A.(2003). ‘Kaygılı Çocuğa Yardım: Anne Babalar için Aşamalı Kılavuz’. Rasim Baykaldı,(çev). A.Pamukçu(ed.),1.b. Ankara: Arkadaş Yayınevi. ss.12.
- Sahranç, Ü.(2013). ‘Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler’,Eğitim Psikolojisi (351-373)İçinde. İ. Yıldırım (ed.),Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N.(2018). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 25.b. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schunk, D.H.(2014). ‘Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla’. Ebru Üzümcü.,(çev.). M. Şahin (ed.), 3.b. Ankara: Nobel Yayıncılık. ss.452-511.
- Ulusoy, A.B.(2016). ‘Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Usta, İ.,(2008). ‘Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması’, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Viseu, J., Leal, R., De Jesus, S.N., Pinto, P. & Pechorro, P.,(2018). Relationship between economic stress factors and stress, anxiety, and depression: Moderating role of social support. *Psychiatry Research*, 268, 102-107.
- Yamaç, Ö.,(2009). Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Yang, X., Wang, L., Gu, Y., Song, W., Hao, C., Zhou, J., Zhang, Q. & Zhao, Q., (2016). A cross-sectional study of associations between casual partner, friend discrimination, social support and anxiety symptoms among Chinese transgender women. *Journal of Affective Disorders*, 203, 22-29.
- Yıldırım, N., Karaca, A., Cangur, S., Acikgoz, F & Akkus, D., (2017). The relationship between educational stress, stress coping, self-esteem, social support, and health status among nursing students in Turkey: A structural equation modeling approach. *Nurse Education Today*, 48, 33-39.
- Zimet, G. D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K., (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.



EKLER

Ek 1. Orijinallik Raporu



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	ESRA SULTAN TUĞRUL
Öğrenci Numarası	162216103
Enstitü Anabilim Dalı	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Programı	İŞLETME
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	DOÇENT DR ESMA ÜLKÜ KAYA
Tez Başlığı (Türkçe)	ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI, BİLİŞSEL SINAV KAYGISI VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİLER: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİR UYGULAMA

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 78 sayfalık kısmına ilişkin, 31/12/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 17'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin doktora tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Doçent Dr. Esma Ülkü KAYA
Danışmanın Adı-Soyadı
(İmzası)

Prof. Dr. Zehir KIZMAZ
Anabilim Dalı Başkanı
(İmzası)

Lisansüstü tezler, savunma öncesinde intihal program raporu ile birlikte enstitüye teslim edilir.

İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "alıntılar hariç" en fazla %10, "alıntılar dâhil" % 30'u geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

21.01.1989 Elazığ'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Gazi İlköğretim okulunda tamamladı. Korgeneral Hulusi Sayın Lisesinden mezun oldu. Önlisans öğrenimini 2009-2012 yılları arasında Sütçü imam Üniversitesi Harita Kadastro bölümünde tamamladı. 2013 yılında Kadastro müdürlüğüne memur olarak atandı. Lisans öğrenimini 2012-2016 yılları arasında Fırat Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümünü tamamladı. 2017 yılında Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans öğrenimine başladı. Halen devam etmektedir.

