

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ONUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MATEMATİK DERSİ BAŞARISINI
ARTTIRMAYA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ

Demet ŞİŞLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ONUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MATEMATİK DERSİ BAŞARISINI
ARTTIRMAYA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**

Demet ŞİŞLİ

**Danışman:Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Üye: Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2019

Demet ŞİŞLİ

ÖZET

ONUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNDE MATEMATİK DERSİ BAŞARISINI ARTTIRMAYA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ

Demet ŞİŞLİ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM

Temmuz 2019, 102 sayfa

Araştırmanın genel amacı Matematik dersinden başarısız, derse ve dersin öğretmene yönelik olumsuz algısı olan onuncu sınıf öğrencilerine verilen verimli ders çalışma davranışlarını takip çalışmasıyla desteklenen Bilişsel Davranışçı Yaklaşım dayalı psiko-eğitim programının öğrencilerin Matematik ders başarıları, derse ve dersin öğretmene yönelik algıları üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma deneysel bir çalışma olup Adana il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir akademik lisede yapılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları 10. Sınıf düzeyindeki 16 kız, 14 erkek toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına öğrenciler 2018/2019 eğitim öğretim yılı birinci dönemin birinci ve ikinci yazılı Matematik ders puanlarının ortalamasına göre eşleştirilerek atanmıştır. Deney grubu öğrencilerine psiko-eğitim programı haftada bir oturum yaklaşık 45-50 dakika olmak üzere toplam sekiz oturum verilmiş ayrıca psiko-eğitim programı dışında haftada bir gün 30-40 dakikalık verimli ders çalışma davranışlarını takip amaçlı üçerli ve dörderli gruplar halinde çalışmalar yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine bu süre içerisinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Araştırmada veriler, Çermik, Güner ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilen Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Arıcı (2007) tarafından geliştirilen Öğretmene Yönelik Tutum Ölçeği ve başarı ölçümünde öğretmenin Matematik dersi başarı puanlarını ölçmek için hazırladığı testler kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada deneysel işlemin değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığının incelenmesinde matematik başarıları ve derse yönelik tutum ölçümlerinde 2×2' lik karışık desen için Varyans Analizi, öğretmene yönelik tutum puanlarının analizinde ise ön test

puanları analizlere kovaryat olarak dahil edildiği Kovaryans Analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algısı olan deney grubu ğrencilerinin verimli ders çalışma davranışlarını takip çalışmasıyla desteklenen psiko-eğitim programı sonucunda eğitimin verilmediği kontrol grubu öğrencilerine göre Matematik ders başarı puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca alışma sonunda deney grubundaki ğrencilerin Matematik dersi ve öğretmenine yönelik tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur.

Araştırma sonuçları alanyazında yer alan araştırmalar ışığında yorumlanmış ve tartışılmış; araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamacılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Matematik dersine yönelik algı, öğretmene yönelik algı, matematik ders başarısı, bilişsel davranışçı yaklaşım.

ABSTRACT**THE EFFECT OF THE PSYCHO-EDUCATION PROGRAM FOR
INCREASING THE MATH COURSE SUCCESS AMONG TENTH GRADE
STUDENTS****Demet ŞİŞLİ****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Asst. Prof. Dr. Sabahattin ÇAM****July 2019, 102 pages**

The general purpose of this study is to examine the effect of the Psycho-Education Program based on Cognitive Behaviorist approach and supported with effective study behaviours follow-up given to high school students who were unsuccessful in Math course and who had negative attitudes towards the course and the teacher of the course on their success in Math class and perceptions about the course and the teacher of the course.

This study, which is experimental in nature, was conducted in an official academic high school located in Adana city center and connected to the Ministry of National Education. Experimental and Control group participants were composed of students from 10th grade, totally 30 students including 16 females and 14 males. The participants were assigned to the groups by matching them according to the first and second Math exams average scores in the first semester of the 2018/2019 education year. The psycho-education program was administered to the experimental group students through eight sessions with one session lasting for approximately 45-50 minutes weekly. In addition to the program, effective study behaviours were instructed in groups of three or four as follow-up once a week in 30-40 minute sessions. The control group students were not administered anything in this period.

Data were collected through the Attitudes towards the Math Course Scale developed by Çermik, Güner and Yaşar (2014); the Attitudes towards Teachers Scale developed by Arıcı (2007); and the tests developed by the teacher in order to measure Math course achievement scores.

Data were analysed using SPSS 22.0 package program. For the identification of the effect of the experimental practice on the variables, math success and attitudes scales towards the course measurements were analysed through 2x2 Variance analysis for mixed design, and the analysis of attitudes towards the teacher was performed using Covariance analysis technique involving pre-test scores to the analyses.

The results showed that compared to the control group, there was an increase in the Math course scores as a result of the Psycho-Education Program supported with effective study behaviours follow-up given to the experimental group students who had negative attitudes towards the Math course and teacher and were given training through effective study behaviours. In addition, the results showed that the attitudes towards the Math course and teacher were affected positively in the experimental group students.

In conclusion, the results of the study were interpreted and discussed in line with the studies in literature, and the practitioners and researchers were provided with a number of recommendations based on the findings.

Keywords: Attitude towards the math course, attitudes toward the teacher, math course success, cognitive behavioral approach.

ÖNSÖZ

Karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olan eğitim sisteminde başarıyı etkileyen birçok etmen mevcuttur. Bu süreçte öğrencinin bilişsel yetkinlikleri kadar duyuşsal eğilimleri de yön vermektedir. Bu çalışmada öğrencinin akademik başarısına yön veren duyuşsal etkenlerden derse ve dersin öğretmenine yönelik olumlu veya olumsuz algılar üzerinde çalışılarak alan yazına katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Yüksek Lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım ve bu araştırmanın planlanmasından yazım aşamasına kadar fikir ve görüşleriyle beni destekleyen değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM'a ve jüri üyelerine, uygulamanın yapılmasında desteklerini sunan Mehmet Akif İnan Anadolu Lisesi öğretmenleri ve öğrencilerine, hayatımın her anında maddi ve manevi varlığını hissettiğim eşim Süleyman ŞİŞLİ' ye, yaşama sevincim kızım Duru'ya ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

Demet ŞİŞLİ

Adana/ 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	7
2.1.1. Başarının Tanımı	7
2.1.2. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler	7
2.1.2.1. Bireysel Faktörler.....	8
2.1.2.2. Zekâ.....	9
2.1.2.3. Yetenek.....	10
2.1.2.4. Ders Çalışma Alışkanlığı	11
2.1.2.5. Derse Yönelik Tutum	12
2.1.2.6. Motivasyon.....	13
2.1.2.7. Benlik Saygısı	14
2.1.2.8. Öz- Yeterlik.....	15

2.1.2.9. Bedensel - Fiziksel Faktörler.....	16
2.1.2.10. Aileden Kaynaklanan Faktörler	16
2.1.2.11. Öğretmenden Kaynaklanan Faktörler	18
2.1.2.12. Okuldan Kaynaklanan Faktörler	20
2.1.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım.....	22
2.2. İlgili Araştırmalar	24

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli.....	30
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	30
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1 Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	31
3.3.2. Öğretmene Yönelik Tutum Ölçeği	33
3.3.3. Matematik Ders Başarısı Ölçümü.....	34
3.4. Psiko-eğitim Programının Hazırlanması.....	34
3.4.1. Programın İçeriğine Yönelik Pilot Çalışma.....	34
3.4.2. Programın Uygulanmasına Yönelik Pilot Çalışma.....	37
3.5. Psiko-eğitim Programının Uygulama Süreci	40
3.5.1. Psiko-eğitim Programının Uygulanması.....	40
3.5.1.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Uygulama	40
3.5.1.2. Verimli Ders Çalışma Davranışları Takibinin Uygulanması	47
3.6. Verilerin Toplanması	48
3.7. Verilerin Analizi	49

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Matematik Dersi Başarısına İlişkin Bulgular.....	50
4.2. Matematik Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular	51
4.3. Öğretmene Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular	53

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

55

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	59
6.2. Öneriler	59
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	59
6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	76
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Ders Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	50
Tablo 2. Öğrencilerin Matematik Ders Başarı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	51
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	52
Tablo 4. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmene Yönelik Tutum Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Betimsel Değerleri.....	53
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmene Yönelik Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	54

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1. Araştırma Deseninin Simgesel Gösterim	30
---	----



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Psiko-Eğitim Programı.....	76
Ek 2. Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği(Örnek Maddeler).....	99
Ek 3. Matematik Dersi Öğretmenine Yönelik Tutum Ölçeği(Örnek Maddeler)	100
Ek 4. İzin Belgesi	101



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi

Eğitim öğretim sisteminde üzerinde durulan temel konu başarıdır. Başarı, bireyin belirli bir işi, düşünceyi ya da arzuyu istenilen yöntemlerle belirli bir zamanda gerçekleştirmesidir (Akça, 2002). Akademik başarı ise eğitim sisteminin hedef ve kazanımlarının sağlanması sonucu elde edilmesidir. Bundan dolayı bireyin başarıya ulaşması eğitim hedef ve davranışlarının ne kadarının kazanılabildiği ile ilişkilidir.

Öğrenci başarısı, öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre hedeflenen sonuçlara ulaşmasında gösterdiği ilerleme; başarısızlığı ise var olan yeteneği ile okuldaki başarısı arasındaki farklılık olarak tanımlanabilir (Arı, 2007).

Eğitimcilerin üzerinde durdukları konulardan birisi de aynı öğretim kurumunda aynı dersleri benzer yöntemlerle alan öğrencilerin dönem sonu ya da yılsonunda akademik başarılarının farklı olmasıdır. Alan yazın incelendiğinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci başarısı ya da başarısızlığında birçok faktör etkilidir (Ergün, Özdemir ve Çorlu, 2004). Bu etkenlerden bazıları aşağıdaki başlıklar halinde sıralanabilir (Arıcı, 2007).

- Öğrencinin bilişsel, görme, işitme, konuşma ya da bedensel yeterliliğine bağlı problemler.
- Verimli ders çalışma yöntemlerini bilmemek ya da uygulamamak.
- Dengesiz beslenme.
- Yetersiz ya da düzensiz uyku.
- Motivasyon, dikkat ve konsantrasyon problemleri.
- İletişim problemleri.
- Öğrencinin gelişim durumuna bağlı hormonal sorunlar yaşaması ve buna bağlı uyum problemleri.
- Öğrencinin öz- yeterlilik, benlik saygısı, akademik benlik tasarımı gibi konularda problemlerinin olması.
- Öğrencinin psikolojik açıdan problemlerinin olması.
- Ailenin sosyo- ekonomik durumu.
- Aile içi çatışmaların olması.

- Yanlış anne-baba tutumları.
- Öğrencinin başkalarıyla kıyaslanması.
- Aile dışındaki sosyal desteğin zayıf olması.
- Öğrencinin eğitimi için gerekli olabilecek ihtiyaçların karşılanmaması.
- Sınıf ortamlarının eğitim öğretime uygun olmaması, kaynak ve materyallerin yetersizliği.
- Sınıfların kalabalık olması.
- Okul yönetici, öğretmen yetersizliği.
- Eğitim- öğretim programlarının öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmadan hazırlanması.
- Çeşitli öğretim yöntem tekniklerin uygulanmaması ve öğretimin ezbere dayalı olması.
- Öğretmen tutum ve davranışlarına bağlı problemler.
- Evdeki çalışma ortam ve olanaklarının elverişli olmaması.

Öğrenci başarısında etkili olan faktörleri dört ana başlıkta sınıflandırabiliriz. Bunlar; öğrencinin kendisiyle ilişkili faktörler, ailesiyle ilgili faktörler, öğretmen ve okuldan kaynaklanan faktörlerdir. Öğrenciden kaynaklı etmenlerden biri olan öğrencilerin derse ve dersin öğretmenine yönelik algıları akademik başarılarını büyük bir oranda etkilemektedir (Arıcı, 2007).

Algı, duyu organlarımız tarafından taşınan duyuşsal verilerin örgütlenerek yorumlanması olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle kişinin çevresindeki uyarıları anlamlandırma sürecidir (Arkonaç, 1998). Algılar aynı zamanda ne gördüğümüzü, neye inandığımızı, nasıl davrandığımızı gösteren güçlü yapılardır. Dolayısıyla bu yapılar kişinin zihninde bir değer oluşturup, bu değer doğrultusunda yorum yapmasını sağlamaktadır. Sosyal algı ise kişinin sosyal çevresinde gerçekleşen olayları anlamlandırması, yorumlaması süreci olarak tanımlanabilir. Sosyal algı, insanları tanımamızı, çevremizdeki kişiler için nasıl izlenimler oluşturduğumuzu ve neden onların davranışlarına sebep yüklediğimizi açıklamayı sağlar (Peplau, Sears ve Taylor, 2010).

Öğrenciler başarısız olduğu derse yönelik algılarını ifade ederken hemo derse ilişkin bilgilerini hem de deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koyabilmektedir. Öğrencilerin; öğrenmeye ilgi, merak, istekleri ve derse ve öğretmene yönelik olumlu tutumları okul başarılarını arttırmasını sağlarken; öğrencilerin öğrenmeye ilgisizliği, hedeflerinin olmaması, derse ve öğretmene yönelik olumsuz tutum ve

davranışları da okul başarılarını düşürebilmektedir. Buna bağlı olarak derslerinde zayıfları olan öğrenciler çevre tarafından başarısız olarak tanımlanabilmektedir. Bu şekilde tanımlanan öğrencinin de ilgi duyduğu derslere karşı ilgisi azalmakta ve bu durum tüm derslere yönelik genelleşebilmektedir(Richter ve Scandrette, 1982).

Öğrencilerin akademik başarıları, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden etkilenmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin bilişsel özelliklerden kaynaklanan sorunlar kolayca fark edilebilmekte ve bu sorunların giderilmesi kolay olabilmektedir (Senemoğlu, 2005). Ancak öğrencinin sahip olduğu duyusal özellikler, fark edilmesi zor ve değiştirilmesi zaman alabildiğinden, bu özelliklerin erken fark edilip bir an önce giderilmesi büyük önem taşımaktadır (Erden ve Akgül, 2010). Duyuşsal özelliklerin öğrenme-öğretme sürecini önemli ölçüde etkilediği derslerden biriside matematiktir. Öğrencilerin matematik dersinde başarılı olabileceklerine inanmaları ve matematik dersine yönelik olumlu duygularının olması ders başarılarını arttırırken (Yücel ve Koç, 2011); öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz duyguları ise bu dersten başarısız olmalarına neden olmaktadır (Çoban, 1989).

Öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarının nedenlerinden birisi de bu derse yönelik olumsuz tutumlarıdır. Öğrencilerin birçoğu hata yapma korkusuyla matematikle ilgili çalışmaları yapmak ve bu konuda sorumluluk almaktan uzak durmaktadırlar. Matematik kaygısıyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin matematik ile ilgili yaşantıları arttıkça matematiğe karşı tutumlarında olumlu değişimler gözlemlendiği ortaya koyulmuştur. Tutumlar; kalıcı, öğrenilen, öğretilebilen, zaman içerisinde kazanılan ve kolayca değişmeyen tavır ve davranışlarla ilişkilidir. Bu nedenle matematik dersine yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştiren öğrenciler bunu okul hayatlarında üst kademelere de yansıtabilmektedir (Duru, Savaş ve Taş, 2010).

Öğrencinin kendi başarı algısı oluşumunda dersin öğretmeninin öğrenciyle kurduğu etkileşimin nitelikleri etkili olmaktadır. Öğretmenin ders içi ve ders dışında öğrenciye karşı sevecen ve samimi olması, rahat ve yakın ilişki kurulabilmesi ve bu yönde olumlu tutumlar sergilemesi öğrencilerin başarı algısının oluşumunda rol oynamaktadır. Sınıf içerisinde öğretmenin genel kabul gören davranışları olmasına rağmen bazı öğrenciler bunu farklı bir şekilde algılayabilmektedir. Öğrenci öğretmeniyle olumlu bir etkileşim kuramaması durumunda öğretmene ve o öğretmenin dersine de olumsuz bir algı geliştirebilmekte ve buna bağlı ders başarısı da düşebilmektedir.

Dolayısıyla derse ve dersin öğretmenine yönelik algının öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir. Matematik dersinden başarısız ve

Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algısı olan öğrencilerin bu algılarını olumlu yönde etkilemek bununla birlikte öğrencilerin ders başarılarında olumlu bir gelişme olup olmayacağını incelemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı Matematik dersinden başarısız, derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algısı olan onuncu sınıf öğrencilerine verilen verimli ders çalışma davranışlarını takip çalışmasıyla desteklenen bilişsel davranışçı yaklaşım adayalı psiko-eğitim programının, öğrencilerin Matematik dersi ve öğretmenine yönelik algısı ve ders başarısı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. Uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin Matematik ders başarısı üzerinde olumlu etkisi vardır.
2. Uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin Matematik dersine yönelik tutumu üzerinde olumlu etkisi vardır.
3. Uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin Matematik ders öğretmenine yönelik tutumu üzerinde olumlu etkisi vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin bilgi ve yetenekleri ölçüsünde eğitim yaşantılarında başarılı olması, eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bu amaca ulaşma yolunda öğrencinin Matematik ders başarısını etkileyen faktörlerden biri olan derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algının öğrencinin ders başarısında etkili olması ve gerekli çalışmaların yapılması açısından bu çalışma önem taşımaktadır. Literatürde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Anıl, 2009; Karaarslan, 2010; Sarier, 2016); öğretmen etkililiğinin öğrenci başarısına etkisini (Heck, 2009), Matematik dersine karşı tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi (Mirasyedioğlu ve Peker, 2003) inceleyen çalışmalar yapıldığı ancak Matematik dersine ve öğretmenine yönelik olumsuz algıyı değiştirme amaçlı onuncu sınıf öğrencilerine uygulanabilecek planlanmış psiko-eğitim programı çalışmaları yapılmadığı gözlenmiştir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2003 ve 2006 sonuçlarını incelendiğinde Türkiye'nin matematik alanında OECD ülkelerinin çok gerisinde olduğu

görülmektedir. Ayrıca matematik puan ortalamasına bakıldığında ikinci temel düzey olan sadece temel formülleri ve basit işlemleri kullanabilme düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012).

Bu açıdan öğrencilerin Matematik ders başarılarını etki eden etmenleri bilmek ve bu etmenlerden biri olan derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıyı değiştirme amaçlı her okul türü ve her kademe düzeyinde öğrenciye psiko-eğitim programı çalışmaları yapılması, öğretmen, yönetici ve öğrenci velilerine bu konuda farkındalık yaratılması ve önleyici müdahale programları geliştirilmesi açısından bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin Öğretmene Yönelik Tutum Ölçeğini gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Öğretmenlerin öğrencilerin Matematik dersine yönelik başarılarını ölçmek için yaptıkları sınavlar ya da testlerin geçerli ve güvenilir ölçümler olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın sonuçları, çalışmanın yürütüldüğü Adana il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi bir akademik lisede 2018-2019 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 30 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın sonuçları, çalışmanın yürütüldüğü Adana il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi bir akademik lisedeki onuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçları, başarısız olduğu Matematik dersi ve o dersin öğretmenine yönelik olumsuz algısı bireysel görüşmeler ve öğretmen görüşleri neticesinde belirlenen öğrencilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada Matematik dersine yönelik tutumun ölçümü, Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin ölçtükleri özelliklerle sınırlıdır.
5. Araştırmada Matematik ders öğretmenine yönelik tutumun ölçümü, Öğretmene Yönelik Tutum Ölçeğinin ölçtükleri özelliklerle sınırlıdır.

6. Araştırmada akademik başarının ölçümü, Matematik dersine yönelik öğretmenin yaptığı sınavlardan alınan puanlarla sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde ilk olarak başarı ve başarıyı etkileyen faktörler ile ilgili alan yazın bilgisi yer almaktadır. Sonrasında ise bilişsel davranışçı yaklaşıma göre davranış oluşumu, derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algının oluşumu ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Ardından bu konularda yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmektedir.

2.1.1. Başarının Tanımı

Başarı, bir işin, düşüncenin ya da arzunun kişinin veya kurumun amaç ve istekleri doğrultusunda belirli bir sürede sonuca ulaşması ya da hedefini gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akça, 2002). Bloom (1998) başarıyı, öğrenenin çevresi ile etkileşimin bir ürünü olarak tanımlarken, Wolman (1973) başarıyı; istenilen sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerleme şeklinde tanımlamıştır. Eğitimde başarı denildiğinde; program hedef ve kazanımlarıyla tutarlı davranışlar bütünü olarak anlaşılmaktadır (Demirtaş ve Çınar, 2004). Okul başarısı, öğrencinin eğitim öğretim sistemindeki programın hedef davranışlarını sergileyip sonuçlara ulaşması ya da bu konuda göstermiş olduğu ilerleme olarak tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Akademik başarı; öğrencinin eğitim süresince herhangi bir öğretim kademesinde, aldığı dersin ya da derslerin hedeflenen amaçlara ulaşp ulaşmadığının kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonucunda derslerden aldığı notların ortalaması ya da dökümü olarak tanımlanabilir (Onuk, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarıları elde ettikleri somut not ortalamalarına göre belirlenmektedir.

2.1.2. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

Okul hayatı ya da eğitimin ana unsurlarından biri de başarıdır. Eğitim sistemi ve ebeveynler çocuklardan her zaman yüksek başarı elde etmelerini isterler. Ancak eğitim süreci sonunda başarılı öğrenciler olduğu gibi başarısız öğrenciler de olabilmektedir. Bu durumda, öğrencilerin okul hayatında başarılı ve başarısız olmalarında rol oynayan etkenlerin araştırılmasını gerekli kılmaktadır (Yıldırım, 2006).

Öğrencilerin başarılı olmalarında birçok etken söz konusudur. Bu etkenlerin bilinmesi, hedeflenen öğrenme düzeyi açısından önem taşımaktadır. Alan yazın incelendiğinde başarıyı etkileyen birçok değişkeni ele alan araştırmanın mevcut olduğu gözlenmektedir. Yapılan bu araştırmalarda öğrencinin akademik başarısını etkileyen başlıca faktörlerin sosyo-ekonomik durum, öz-yeterlik ve motivasyon olduğu (Sarier, 2016), akademik başarıyı yordayan en önemli değişkenlerden birinin sorumluluk olduğu (Sığırı ve Gürbüz, 2011) bulgularına ulaşılmıştır. Yıldırım (2000) araştırmasında öğretmen desteği, aile desteği, yalnızlık ve sınav kaygısının anlamlı yordayıcılar olduğunu, arkadaş desteğinin ise anlamlı bir yordayıcı olarak bulunamadığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Bazı araştırmalarda ise akademik başarı ile zeka arasında ilişki olduğu (Mammadov ve Keser, 2016; Kaya ve Oğurlu, 2015) ve bu ilişkinin anlamlı olduğuna yönelik bulgulara da rastlanmıştır (Üzel ve Hangül, 2012). Dil ve Bulantekin (2011) araştırmasında akademik başarı ile algılanan aile desteğinin, kontrol odağı ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Yelgün ve Karaman (2015) akademik başarı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiden yola çıkarak akademik başarıyı olumsuz etkileyen faktörlerin başında ailenin sosyo-ekonomik durumunun geldiğini; ayrıca okulun çevresi, öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin özellikleri ile okulun fiziki şartları gibi değişkenlerin etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Seban ve Perdeci (2016)sosyo- ekonomik düzeyi düşük bir ailede yaşayan ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin başarısında öncelikli ve en önemli faktörlerin bireysel ve aile ile ilgili faktörler olduğunu; Tuncer ve Bahadır (2017) ortaokul öğrencilerinin başarısızlık sebeplerini kendilerine ve arkadaşlarıyla ilişkili sebeplere bağladıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Dam (2018) ve Kaya (2011) ise başarısızlığın süregelen bir olgu olduğuna ve daha önce yaşanan başarısızlıkların sonraki dönemlerde de devam ettiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda başarıyı etkileyen faktörler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.2.1. Bireysel Faktörler

Bireyin sahip olduğu kalıtsal özellikler çevresiyle etkileşim içinde gelişmektedir. Kültürel anlamda farklı çevre ve yaşantıları olan öğrencilerin de davranışları arasında önemli farklılıklar görülebilir. Dolayısıyla öğrenciler arasında bilişsel ve sosyal anlamda farklılıkların yanı sıra duyuşsal özellikler açısından da farklılıklar söz konusu olabilmektedir. İnsanları birbirinden ayıran, kalıtım, çevre ve öğrenme ürünü olan bu

farklılıklar, bireysel farklılıklar olarak tanımlanır. Bu farklılıklar öğrencilerin okul hayatında başarı durumlarında belirleyici bir rol üstlenir (Arıcı, 2007).

2.1.2.2. Zekâ

Öğrenci başarısında etkili olan bireysel özelliklerden biri de zekadır. Zeka, kişinin anlama, kavrama, yorumlama ve öğrenme yeteneklerinin tümüdür (Vural, 2004). Bireyin zihinsel performansını gösteren zeka, kavramlar ve algılar yoluyla soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi uyumlu bir biçimde kavrayabilmesi, soyut düşünmesi, muhakeme etmesi ve hedefine yönelik kullanabilmesidir (Dağlıoğlu, 1995). Zeka, zihnin algılama, bellek, düşünme, soyutlama, öğrenme gibi yeterliliklerin tümünü kapsamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde zekayla ilgili bir çok tanımlama mevcuttur. Ancak bugünkü tanımını kullanan ve ilk zeka testini hazırlayan Binet olmuştur. Bazı araştırmacı ve psikologlar zekayı, bireyin yeni durumlara, olaylara veya problemlere uyum sağlayabilme yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla bireyin davranışlarını ortaya çıkan yeni durumlara göre yeniden düzenleyebilmesi önem taşımaktadır. Kişinin sahip olduğu zeka düzeyi, çevresine uyumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bazı psikologlar zekayı öğrenme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre bireyin zekası öğrenim yeteneğinin genişliği ve çeşitliliği ile ilişkilidir. (Özgüven, 1994). Okullarda çoğu zaman bu görüşe dayalı olarak öğrencinin başarı durumuna göre zeki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Bazı psikologlara göre ise zeka, soyut düşünebilme yeteneğidir ve zeki olan kişi sözel ve sayısal sembolleri kolayca ve uygun şekilde kullanabilir ve problemleri çözebilir. Binet (1905) zekayı anlama, anladığını iyi muhakeme edebilme, iyi hüküm verebilme ve eleştirisel bakış açısına sahip olma şeklinde tanımlamıştır (Akt. Özgüven, 1994). Köknel (1997) ise bu tanımlamalara benzer şekilde zekayı kişinin yeni durumlara, olaylara, ve sorunlara deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için uygun davranışlar sergilemesi, uyum sağlayabilmesi ve yeni çözümler bulması şeklinde açıklamıştır.

Birçok araştırmacı zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde çalışmıştır. Araştırmalarda kullanılan yöntemler ve ölçme araçları farklı olsada, zeka ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır (Jensen, 1998; Arıcı, 2006; Akt. Kaya ve Oğurlu, 2015). Zeka akademik başarıyı yordama gücünü incelemede en fazla kullanılan bağımlı değişkenlerden biridir (Deary, Strand, Smith ve Fernandes; 2007 , Akt. Kaya ve Oğurlu, 2015). Zeka ile başarı

arasında güçlü bir ilişki olmasına karşın başarı için sadece bilişsel yetenekler değil bu yeteneklerin geliştirilmesi içinde uygun imkan ve olanakların sağlanması da gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda zeka düzeyi yüksek olan öğrencilerin serbest ve rahat ortamlarda, zeka düzeyi düşük olan öğrencilerin ise daha kontrollü ve kurallı ortamlarda başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Üstün zekalı öğrencilerle yapılan araştırmalarda ise bu öğrencilerin başarısız olma sebeplerinin; duygusal sebepler, arkadaşlık ilişkilerine bağlı sebepler, planlı ve programlı çalışmamaya bağlı sebepler ile eğitim programlarının uygun olmaması ya da eksikliğin olması gibi sebeplerin etkili olduğu tespit edilmiştir (Siva, 2008). Dolayısıyla öğrenci başarısını sadece zekayla ilişkilendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Öğrencinin başarısında duyuşsal ve çevresel faktörlerde etkili olmaktadır (Arıcı, 2006).

2.1.2.3. Yetenek

Yetenek, kişinin bir işi yapabilmesi konusunda doğuştan gelen yatkınlığı ve öğrenmeyle kazanmış olduğu yeterlilik ve becerileridir (Bloom, 1979). Bir başka deyişle yetenek; kişinin kendisinde var olan potansiyeli performansa çevirebilme gücü veya kapasitesidir (Kuzgun, 2003). Yetenekler genel ve özel yetenekler olmak üzere ikiye ayrılırlar. Genel yetenek bireyin her türlü davranışını içeren genel bir güç şeklinde tanımlanırken; özel yetenek ise bazı özel davranışların gerçekleştirebilmesi için gerekli güç şeklinde tanımlanmıştır (Yeşilyaprak, 2001).

Yetenek, kalıtımla gelen, eğitim ve çevre etkisi ile geliştirilmiş bir güçtür. Başarıyı yordamada kullanılan yetenek testleri ise, bir öğrencinin herhangi bir dersi öğrenme düzeyini ve öğrencinin ilgili öğrenmelerdeki var olan ön bilgilerini belirlemesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu testlerin, öğrencinin öğrenme konusuyla ilgili bilişsel giriş davranışlarını kapsaması gerekmektedir (Bloom, 1979).

Walsh ve Betz'e (1995) göre bilişsel değerlendirmeler; başarı, yetenek ve zeka şeklinde yapılmaktadır. Zeka ve yetenek, bireyin öğrenme kapasitesini; başarı ise öğrenilmiş olan ya da geliştirilmiş olan kapasiteyi yansıtmaktadır (Akt. Yılmaz ve Taş, 2016). Yetenek testleri öğrenme deneyimlerinin ürünlerinden ölçmenin yapıldığı zamana taşınanları yansıtırken; başarı testleri ise şimdiki zamana ya da geçmiş zamana yöneliktir. Kısacası bu testler, bireyin var olan yeterliğinin değerlendirilmesini sağlar ve önceki çalışmaların bireydeki etkilerini yansıtır. Öğrenme kapasitesini belirlemek üzere hazırlanan yetenek testleri öncelikli olarak, bireylerin gelecekteki performanslarını;

akademik yetenek testleri ise gelecekteki eğitimsel çalışmalardaki başarıyı yordamada kullanılmaktadır (Önen, 2003). Alan yazın incelendiğinde akademik başarı ile yetenek arasında bir ilişki olduğu (Kaya ve Oğurlu, 2015; Karacık, 1998; Koç, 1981)

2.1.2.4. Ders Çalışma Alışkanlığı

Etkili ve verimli ders çalışma becerileri, öğrenciyi başarıya götürebilecek en önemli öğelerden birisidir (Erdamar-Koç, 2010; Jansen & Suhre, 2010; Temelli & Kurt, 2010; Yu, 2011). Ders çalışma becerisi, öğrencinin çalışmalarını planlaması, organize etmesi ve öğrendiklerini kodlaması sürecini kapsar (Rafoth ve DeFabo, 1990). Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmacılar ders çalışma becerisini, öğrencinin öğrenme amaçlı bazı yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanması (Thomas, 1993); öğrencinin derslerinde planlı ve sistemli bir şekilde çalışması ve çalışma boyunca amaca ulaşana kadar derse dikkatini sürdürmeyi sağlama olarak (Uluğ, 1981) tanımlamışlardır. Ders çalışma becerileri açısından öğrencilerin okulda ve okul dışında kalan zamanlarında okul ile ilgili çalışmalara hazır olması ve belirli davranışları sergilemesi büyük önem taşımaktadır (Küçükahmet, 2009).

Öğrencinin başarılı olması; zamanını etkili ve verimli kullanmasıyla ilişkilidir. Etkili ve verimli ders çalışmak ise, zamanı amaçlara ulaşacak şekilde planlayarak ders çalışmak ve ders çalışmanın sonucunda pozitif sonuçlar elde etmektir (Baltaş, 1994). Bu açıdan öğrencinin zamanını önceliklerine göre kontrol altına alabilmesi önem taşımaktadır. Aynı zamana sahip öğrencilerin bazıları etkili ve verimli ders çalışır ve amaçlarına ulaşırken; bazıları ise hedeflerinde belirsizlik ve karasızlık yaşar, çalışmalarını ertler ve sorumluluk almayı istemez. Bu açıdan öğrencinin başarılı olmasında engel teşkil edebilecek zaman tuzaklarına takılmaması gerekmektedir (Efil, 2000). Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulgularına da rastlanmaktadır (Özer ve Anıl, 2011; Patterson ve ark., 2003).

Verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik yapılan deneysel bir araştırmada ise verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği deney grubu öğrencilerinin, çalışmaya katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde ettikleri ayrıca verilen eğitimin akademik benlik kavramı ve ders çalışma alışkanlıkları açısından da deney grubu lehine değişim olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Subaşı, 2000). Bazı araştırma sonuçlarında ise kendini başarılı algılayan öğrencilerin ders çalışmaya ve verimli ders çalışma tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının daha

olumlu olduğu tespit edilmiştir (Erdamar, 2010). Ayrıca öğrencilerin kullandıkları ders çalışma stratejileri incelendiğinde başarısı yüksek öğrencilerin planlama, organize etme, denetleme ve değerlendirme stratejilerini, başarısı düşük olan öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Doğanay ve Demir, 2011). Atılgan (1998) yaptığı araştırmada başarılı ve başarısız öğrenciler arasında, ders çalışmayı planlamada ve bu plana göre ders çalışmada, ders çalışırken zamanı etkili bir şekilde kullanmada, ders için gerekli kaynakların sağlanmasında kütüphanenin yeterliliğine inanma boyutlarında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna rastlamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmasını sağlayan temel şartlar; öğrencilerin planlı ve programlı ders çalışması, zamanını etkili ve verimli bir şekilde kullanmasıdır. Öğrenci bu davranışları sergilemesi halinde verimli ders çalışmaya olan enerjisi ve motivasyonu artar ve bu başarılı olmasını sağlayabilir (Dinçel, Kızıldağ, Yıldırım ve Zorbaz, 2016).

2.1.2.5. Derse Yönelik Tutum

İnsan algısını yönlendiren psikolojik temel bir kavram olan tutum, bireyin belli bir kişiye, gruba, kuruma, nesnelere veya olaylara yönelik düşünce, duygu ve davranışlarını organize eden bir eğilimdir (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Tutum somut bir nesne veya soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarına yön veren öğrenilmiş öz eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1992; Ülgen, 1994). Demirel (2001: 93) ise Eğitim Sözlüğü'nde tutumları, "bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" olarak tanımlamaktadır.

Tutumlar, tutum nesneleriyle ilişkili olan bilişlerle, duygularla ve davranışlarla bağlantılı eğilimlerdir (Atkinson, 1999; Cüceloğlu, 2002). Tutum yalnız bir düşünce ya da duygu değildir. Tutumlar, kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duyuşsal ve gözlenebilir etkinlik ve hareketleri içeren davranışsal öğeleri içerir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden oluşan ve bu öğeler arasındaki tutarlılık olarak tanımlanan tutumlar, bireyin bir konuya ilişkin bakış açısını, duygularını ve davranışlarını şekillendirebilir. Dolayısıyla bireyin konuya ilişkin bakış açısı değiştiğinde, ona yönelik duyuşsal ve davranışsal yaşantıları da değişebilmektedir.

Yapılan araştırmalar, bir derse yönelik olumlu tutumun, öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Bölükbaş, 2004; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Saracaloğlu, 2000; She ve Fisher, 2002). Derse ya da konuya karşı olumlu tutumu olan bir öğrenci öğrenme sürecinde, kendini içsel olarak

güdüler ve bu durumda öğrencinin o dersi öğrenmesini kolaylaştırabilir. Öğrencinin bir derste elde ettiği başarı ve bu başarısıyla ilgili algıları, öğrencinin başarıda kararlılığını ve kendine olan güvenini arttırabilmektedir (Bloom, 1979). Dolayısıyla öğrencinin derse yönelik tutumu ve kendisiyle ilgili olumlu algıları başarısını etkilemektedir. Atkinson (1999) tutumların; deneyimleri temel aldığında, güçlü ve tutarlı olduklarında aynı zamanda tahmin edilebilen davranışlarla ilişkili olduklarında en iyi davranış göstergeleri olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Buna göre öğrencinin bir derse yönelik olumlu tutumu, o derse daha çok çalışacağını ve derste başarılı olacağını gösterebilir.

2.1.2.6. Motivasyon

Motivasyon insanı belli bir amaç için davranışa iten ya da harekete geçiren çeşitli iç ve dış etkenlerle bunların işleyişini sağlayan mekanizmalardır (Aydın, 2014). Motivasyon ya da güdülenme öğrencinin, belli bir öğrenme durumuna ayırmak istediği vakit olarak da tanımlanabilir. Motivasyon öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirlemede etkili olmaktadır. Dolayısıyla motivasyonu yüksek bir öğrencinin, öğrenmeye ve öğrenme için zaman ayırmaya istekli ve hazır olduğu söylenebilir (Alemdağ vd., 2014). Öğrencinin amacı doğrultusunda aktif bir şekilde ders çalışması ve başarılı olması; öz- yeterliliğine, akademik benlik saygısına ve öğrenmeye yönelik motivasyonu ile ilişkilidir. Bu açıdan öğrencinin motivasyonunu etkileyecek etmenlerin belirlenmesinin, öğrenme sürecinin etkili ve verimli hale getirilebilmesi ve öğrenci başarısının arttırılmasında büyük bir önemi vardır (Karataş ve Erden, 2012). Öğrenci motivasyonu öğrencilerin öğrenme sürecine katılma isteğiyle ilişkilidir. Ancak öğrenciler motive olsalarda, motivasyon kaynakları birbirinden farklı olabilir. Öğrencinin amacına ulaşması ve başarıyı yakalamasında iç ve dış motivasyon kaynakları etkili olmaktadır. Motivasyonu etkileyen ailenin beklentileri, öğretmenin yaklaşım ve tutumları, uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, arkadaş ortamı gibi faktörler dış motivasyon kaynakları olarak sayılabilirken; bireysel hedefler, psikolojik ihtiyaçlar, kendine güven, öz yeterlilik, ilgi ve merak gibi faktörlerde iç motivasyon kaynakları olarak sayılabilir (Bayraktar, 2015). Öğrencinin başarıya ulaşmasında içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının dengeli bir şekilde olması önem taşır.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek benlik saygısı ve akademik başarıya ulaştıkları gözlenmiştir (Boyd, 2002; Gottfried, 2001). Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise motivasyon ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır (Mitchell ve Pietkowska, 1974; Ringness, 1965; Ugurogu ve Walberg, 1979; Akt Öncü, 2000). Ünal ve Sürücü (2018) araştırmasında öğrencilerin motivasyonunun akademik başarısında kritik bir faktör olduğu ve öğretmen davranışlarının motivasyonu arttıran temel faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.2.7. Benlik Saygısı

Psikolojide benlik konusuna ilişkin ilk açıklamaları olan William James (1963) benliği, kişinin kendisinin ne olduğunu söyleyebileceği her şeyin toplamı şeklinde tanımlamaktadır. Benlik, insanın düşünebilen, duyabilen, eylemde bulunabilen ve diğer insanlardan farklı kılan bir varlık olarak kendini fark etmesidir. Yani insanın kendisini tanımasıdır (Onur, 2014). Benlik saygısı ise; bir insanın benlik özelliklerini beğeni durumu olarak ifade edilebileceği gibi insanın kendiyle barışık olması, şeklinde de tanımlanabilir. Dolayısıyla öğrencinin kendini olumlu algılaması; onun kendini değerli hissetmesi, yetenek ve bilgilerini ortaya koyup başarılı olması açısından önem taşımaktadır (Choi, 2005). Benlik saygısı bedensel, zihinsel, toplumsal ve duygusal öğeleri içermektedir. Benlik saygısının gelişiminde kişinin kendi bedenini beğenmesi, toplum tarafından beğenildiğini hissetmesi, bilgi ve becerilerini ortaya koyup amaçlarına ulaşması ve kendini değerli hissetmesi etkili olmaktadır. Benlik saygısının gelişimini sağlayan dört öge bulunmaktadır. Bunlar bireyin; hayatında önemli bulduğu kişilerden gördüğü onay, bireyin o andaki konumu, kişinin belirlediği hedeflere varması ve başkalarının kendisiyle ilgili tepkileridir (Coopersmith, 1967). Dolayısıyla öğrencinin benlik saygısının oluşmasında ve gelişmesinde ailesi, arkadaş çevresi, öğretmenleri ve sosyal çevresinin etkisi büyük önem taşımaktadır.

Öğrencinin akademik başarısı benlik saygısına göre değişebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde olumlu benlik kavramı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Özkan, 1994; Yenidünya, 2005). Bazı araştırma sonuçlarında ise benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin, bilişsel etkinliklere katılma ve bilişsel becerilerini benlik saygısı düşük olan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları sonuçlarına rastlanmıştır (Akt; Garzarelli, Everhart ve Lester, 1993; Fittz, 1972; Bandura, 1982). Aynı zamanda benlik saygısı düşük olan öğrencilerin, öğrenmek için yeterli çaba, sabır ve kararlılığı göstermedikleri aynı zamanda etkili ve yaratıcı bir şekilde öğrenme stratejilerini kullanmadıkları ve öz-değerlendirme yapamadıkları tespit edilmiştir. Belli bir derste başarı inancı yüksek olan ve kendine güvenen öğrenciler ise,

başarıya ulaşmak için çabalarını sürdürür (Thomas, Iventosch ve Rohver, 1987). Okuldaki başarının, öğrencinin benlik kavramı ile özsaygısını olumlu yönde etkilediğini (Bandura, 1986, Akt: Ülgen, 1994); öğrencinin başarıya ulaşmada kendine olan güveninin akademik çalışmalarda çalışkan, kararlı, sabırlı olmasını sağladığı ve verimli ders çalışma tekniklerini daha çok kullandığı yönünde (Thomas et al. 1987) bulgularına ulaşılmıştır.

2.1.2.8. Öz- Yeterlik

Öz-yeterlik, bireyin bir işe başlarken hedeflediği başarıya ulaşabilmesinde sahip olduğu bilgi ve yeteneklerine olan inancıdır. Belli bir alandaki davranışı ortaya koymak için algılanan yapabilme becerisi de öz-yeterlik olarak tanımlanabilir (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öz-yeterlik, bireyin inançlarını, amaçlarına ulaşmada istekliliğini, çabasını, güdülenme düzeylerini ve düşünme süreçlerini etkilemektedir.

Öz-yeterlilik, bireyin bir görevi yerine getirmesinde karşılaşılabileceği olası zorlukların üstesinden gelebilmesinde sahip olduğu kapasite ve potansiyele inancı ve motivasyonu ile ilişkilidir (Bandura, 1994; Akkuzu, 2014). Öz-yeterlilik bireyin başarıya ulaşmasında özgüven duygusuyla ilişkili olduğundan birey o durum ya da konuyla ilgili yetenek sahibi olmasa bile harekete geçerek deneyim kazanır ve kişisel becerilerini geliştirebilmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Güçlü bir öz-yeterliliğe sahip olan birey bu durumla ilgili başarı sağlayabildiği gibi başarısızlıkla da karşılaşsa kendisini başarıya ulaştıracak bir şekilde yeniden organize eder ve çabasını sürdürür. Öz-yeterliliği düşük bireyler ise böyle bir durumda başarısızlık korkusu yaşabilmektedirler (Morgil vd., 2004).

Öz-yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Jakson, 2002; Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009), yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin, düşük öz-yeterliliğe sahip öğrencilerden ders başarı düzeyleri ve öğrenme performanslarının daha yüksek olduğu (Ormrod, 1999, Akt., Tokinan, 2008) bulgularına rastlanmıştır. Pajares ve Kranzler (1995) araştırmalarında öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve matematik dersindeki performanslarıyla ilişkili bilişsel becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.2.9. Bedensel - Fiziksel Faktörler

Öğrencinin başarıya ulaşmasında zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özelliklerinin yanı sıra bedensel özellikleri de büyük bir öneme sahiptir. Öğrenme duyuların zihinde anlam kazanması sonucunda oluşan algılar yoluyla gerçekleşir. Bu açıdan öğrencinin sağlıklı bir fizyolojik yapıya sahip olması başarı üzerinde olumlu bir etki sağlar (Senemoğlu, 2005). Öğrencinin duyu organları ile ilgili rahatsızlıkları, işlev bozuklukları ya da bazı yetersizlikleri öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşip başarıya ulaşılmasında engel teşkil edebilmektedir (Oktay,1982).

2.1.2.10. Aileden Kaynaklanan Faktörler

Toplumun en küçük sosyal birimi olan aile, çocuğun sağlıklı ve sağlam bir kişiliğinin oluşmasında önemli bir role sahiptir. Ailenin desteği çocuğun okul ve sosyal hayatında da başarılı olmasını sağlar (Yıldırım, 1998; 2000; 2006). Ailenin öğrencinin okul hayatıyla yakından ilgilenmesi, ona güvenmesi, başarıya ulaşması için uygun çalışma koşullarını sağlaması ve bu konuda yol göstermesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Savaş, Taş ve Duru, 2010).

Çocuğun kişiliğinin oluşumu ve gelişimi büyük ölçüde rol modeli alınan anne-babanın kişilik özellikleriyle bağlantılıdır. Buna göre çocuk anne babanın olumlu ve olumsuz davranışlarını da gözlemleyerek öğrenebilir ve bu şekilde kendini yönlendirebilir. Fakat anne- baba- çocuk ilişkisinin nitelikli olması çocuğun, anne ve babayı model alması açısından önem taşımaktadır (Yavuzer, 2005). Öğrencinin akademik başarısını arttırmasında aile ortamında uygun koşulların sağlanması gerekmektedir. Bunlardan bazıları;

- Ailenin öğrenciyi motive etmesi,
- Ailenin öğrenciye okulla ilgili sorumluluklarında rehberlik etmesi,
- Ailenin çalışma ortamlarını eğitime elverişli hale getirmesi,
- Çocuğun boş zaman etkinlikleriyle birlikte okul çalışmalarını yapmaya elverişli bir çalışma planı hazırlayıp uygulaması ve bu planın izlenmesine yardımcı olması,
- Aile içi ilişkilerin temelinde karşılıklı sevgi ve saygının olmasıdır (Başaran, 1997).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde ebeveynlerin; tutumları, eğitim durumları ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile eğitim sürecine katılım ve desteğinin öğrencin başarısını etkileyen aileden kaynaklı faktörler olarak tespit edilmiştir (Özer ve Anıl, 2011; Özkan ve Yıldırım, 2013; Şevik, 2014). Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları benlik saygısı ile aile desteğinin akademik başarılarıyla olumlu yönde bir ilişki olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır (Román, Cuestas ve Fenollar, 2008). Babaoğlu (2017) araştırmasında öğrenci başarısında en fazla ailelerle ilgili sorunların etkili olduğunu; bunların, aile ilgisizliği ve ailenin sosyo- ekonomik durumu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin başarısında rol oynayan yanlış ebeveyn tutumlarından biri de öğrencinin başkalarıyla kıyaslanmasıdır. Ailenin çocuğu sürekli kardeşleri ya da çevresindeki başka çocuklarla kıyaslaması onun düşük akademik benlik geliştirmesine neden olabilmekte ve bu durum öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle başarı konusunda ailenin kardeşler arasında yaptığı kıyaslama, başarısı diğerine göre düşük olan çocuğun özgüvenini zedelediğı gibi kardeşler arası ilişkilere de zarar verebilmektedir (İzci, 1999).

Ailenin çocuğun okul hayatının başlangıç aşamasından itibaren destekleyici tutum ve davranışlara sahip olması, çocuğun daha sonraki aşamalarda da akademik başarısını ve okula uyumunu olumlu yönde etkilediğı gözlenmiştir (Carlson, 1999). Hollingsworth ve Hoover (1999), ailenin çocuğun eğitiminde doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkili olduğu için anne ve babayı evdeki öğretmenler olarak nitelmişlerdir. Bu yüzden öğrencinin okulda kazandığı bilgi ve beceriler, anne ve baba tarafından pekiştirilebileceğı gibi kolayca da bozulabilir. Küçükahmet'e (2001) göre, ebeveynlerin yanlış tutumlar (aşırı koruyucu, otoriter, ilgisiz, tutarsız gibi) sergilemeleri öğrencilerin ders çalışma performansında ve başarıya ulaşmasında engel teşkil edebilmektedir.

Başar (2001) araştırmasında başarısızlık yaşıyan öğrencinin aile içinde sürekli eleştirilmesinin okula karşı olumsuz algı ve tutumlarının gelişmesine neden olduğu; ayrıca ebeveynlerin çocuklarından beklentisinin düşük ya da çok yüksek olmasının çocukların akademik başarısında etkili olduğu bulgularına ulaşmıştır. Aile içi ilişkiler; ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişkiyi, çocuklarıyla ilişkilerini ve kardeşler arası ilişkileri kapsamaktadır. Çocuklar genellikle bir davranışı ya da bilgi, beceriyi model alma yoluyla öğrenir; bu yüzden aile içindeki ilişki ve davranışlara dikkat etmek gerekmektedir. Aile içindeki ilişkilerin sevgi ve saygı temeline bağılı olarak kurulması; ailenin okul çalışmalarına gönüllü katılması ve çocuğuna okulda verilen görev ve sorumluluklarda destek sağlaması çocuğun okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Şad, 2012).

Çocuğa okulda verilen ödev ve çalışmalarında ailenin yardımcı olması, anne- babanın eğitim ve kültür seviyesiyle ilişkili olabilmektedir. Eğitim ve kültür düzeyi düşük olan aileler genellikle çocuklarına okul çalışmalarında destek olmazlar ve bu durum çocuğun okul başarısının düşük olmasına neden olur. Eğitim ve kütür seviyesi yüksek ailelerde ise durum tersi bir şekilde yaşanır, aile çocuğuna ödev ve çalışmalarında yardımcı olur ve bu da çocuğun başarıya ulaşmasını sağlar (Ergün, 1994). Anıl (2009) araştırmasında anne-baba eğitim durumu ve kültür seviyesi ile okul başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrencinin okul başarısında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin önemli bir etkisinin olduğuna dair bulgulara da ulaşılmıştır (Kocaman, 2008; Polat, 2009; Özer ve Anıl, 2011; Arıcı, 2007). Ebeveynlerin çocuğun başarısını sağlamasının ön koşulu çocuğunu iyi tanımasıdır. Aile çocuğun başarısının kendine özgü ve özel olduğunu biliponun kapasitesi ve becerilerine göre başarı beklemelidir (Yavuzer, 2005). Dolayısıyla ailenin çocuğun kapasitesi üstünde hedefler koyması başarısız olmasına neden olabilmektedir (Oktay, 1982).

2.1.2.11. Öğretmenden Kaynaklanan Faktörler

Eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi de öğrencilerde istendik davranışlar kazandırmayı sağlamaktır. Eğitim süreci içerisinde; öğrencinin özellikleri, okul sınıf ortamı, aile ve aile dışındaki çevrenin etkisi vardır. Ancak okullarda öğrenme ve öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri de öğretmendir (Arıcı, 2007).

Öğretmenler, çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde etkisi olan kişilerdir. Öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri, mesleki bilgi ve değerleri öğrencilerde istenilen davranışların kazanılması açısından önemlidir (Sadık, 2002). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin olumlu ve destekleyici tutum ve davranışları öğrencinin okul başarısını arttırmasında ve okulla ilgili olumlu algılar geliştirmesinde etkili olmaktadır (Kızıldağ, 2009).

Eğitim sisteminin en temel bileşenleri olan öğrenci ve öğretmenler bu süreçte birbirleriyle en fazla ilişkili olan ve birbirlerini etkileme oranı en yüksek olan öğelerdir. Bu açıdan öğretmenin mesleğindeki bilgi ve becerileri, eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirilmesini sağlar (Eskicumalı, 2002). Eğitim sürecinde rol oynayan etkenler ve bu etkenler arası ilişkilerin niteliği, öğrencinin başarısını etkilemektedir. Öğrencinin başarıya ulaşması, kendi çabası dışında öğretmen- öğrenci ilişkisinin niteliğine, öğretmen tutum ve davranışlarına, öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerine de

bağlıdır (Aydın, 1993; Celep, 1997; Demirtaş, 1999; Sadık, 2002). Öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını otoriter veya demokratik olarak tanımlayan Wubbels ve arkadaşları, otoriter öğretmenlerin, öğrencileri dikkatlerinin dağılmaması için sürekli kontrol altında tutmaya çalıştıklarını, demokratik öğretmenlerin ise öğrencileri öğrenmeye güdülemek ve başarısını arttırmak için sınıf ortamında daha rahat, eğlenceli ve ödüllendirici çalışmalara ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Güçlü, 2000).

Okul içerisinde eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer sınıflardır. Öğrenmenin büyük oranda gerçekleştiği yer olan sınıflar, öğretmenler ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmak için sahip oldukları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları, yapılandırılmış ortamlardır. Öğretmenin sınıf ortamında demokratik, pozitif ve destekleyici ilişkilerin oluşmasını sağlaması, olumlu bir sınıf atmosferinin oluşması ve öğrencilerin başarısını arttırmasında etkili olmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde öğrencinin başarıya ulaşmasında etkili olan bir başka değişkende de öğretmenin, öğrencilerin sınıf içindeki çalışmalara aktif bir şekilde katılımını sağlamasıdır. Öğrenci katılımını sağlamak için öğretmenin (Anderson, 1991):

- Başarı için hedefler koyması ve öğrencileri her türlü yaşantı ile karşılaştırması,
- Öğrenmede çaba harcayan ve başarılı olan her öğrenciyi pekiştirmesi,
- Öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme stillerini bulmalarına ve geliştirmelerine yardım etmesi,
- Sınıf ortamında öğrencileri etkileme gücüne sahip olması,
- Derslerde öğrencinin dikkatini artıran, ayrıca derse katılımını sağlayan teknikler kullanması,
- Öğrencilerle sözlü ve sözsüz iletişimi sağlıklı bir şekilde kurması,
- Ders esnasında, öğrencilerin arasında dolaşarak, onlarla yakından ilgilenmesi ve gerektiğinde yardımcı olması gibi yaklaşım ve tutumlarının büyük bir önemi olduğunu belirtmiştir.

Öğrencinin başarılı olmasını sağlayan bir başka etken de sınıf ortamında öğretmenin etkili öğretme becerilerine sahip olmasıdır. Öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlayabilecek bu beceriler (Ryan ve Cooper, 1980, Akt. Açıkgoz, 1998);

- Öğrencinin düşünme süreçlerini geliştiren çeşitli soru sorma teknikleri kullanma yeteneği,
- Öğretim yöntem tekniklerinde teknolojiden yararlanma yeteneği,
- Bazı öğrenci davranışlarını uygun bir şekilde pekiştirme yeteneği,
- Derste kullanacağı öğretim materyellerinin seçimi ve uygunluğunu değerlendirebilme yeteneği,
- Öğrencinin derse katılımını sağlayacak biçimde çeşitli öğretim yöntem tekniklerini uygulama yeteneği,
- Öğrencinin ilgi ve dikkatini neye verdiğini bilmesi ve bunu derse yönlendirmesinde kullanma yeteneği,
- Bir dersin hedeflerini öğrenci davranışlarıyla tanımlaması,
- Öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayabilme yeteneğinin olması gerekmektedir.

2.1.2.12. Okuldan Kaynaklanan Faktörler

Eğitim ve öğretimin planlı ve programlı olarak yapıldığı yerler okullardır (Arı, 2007). Okullar öğrencilerde eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda davranış değişiklikleri yapmayı hedefler. Bu amaçla okulların yöneticisi, iklimi, fiziki yapısı, kültürü gibi faktörler okulla ilgili öğrenci başarısını etkileyen faktörler olarak sayılabilir. Okulların fiziki yapısının uygun olması, araç gereç bakımından yeterli donanıma sahip olması, öğretmenin niteliği, olumlu sınıf ikliminin ve kültürünün olması ve öğretmen ve yöneticilerin olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi öğrenci başarısında olumlu bir etki sağlayabilmektedir (Başaran, 1994). Buna karşın olumsuz bir okul ortamı ya da çevre (Ulular, 1997) ile olumsuz öğretmen tutumları (Eskicumalı, 2002) öğrencinin başarısız olmasına neden olabilmektedir.

Bu konuda yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde öğrenci başarısını etkileyen okul kaynaklı faktörlerin derse yönelik tutum, öğretmen tutum ve davranışları, yöneticilerin liderlik özellikleri ve okul kültürü faktörlerinin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bulduklu, 2014; Dağdelen, 2013; Günal, 2014; Şevik, 2014).

Eğitim öğretim sürecinde hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi, okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlıdır. Bu açıdan okul yöneticilerinin özellikle de okul müdürünün liderlik özelliklerine sahip olması büyük bir öneme sahiptir. Okul müdürü, öğretmenleri ve diğer personelleri etkili bir şekilde yönetme ve denetleme, öğrenci

merkezli okul iklimini oluşturma, okulun fiziki şartlarını düzenleme ve eğitim- öğretim için gerekli kaynakları sağlama, çevreyle iyi ilişkiler geliştirme, her açıdan öğrencilerin gelişimini takip etme gibi sorumlulukları vardır. Bu eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi liderlik özelliği olan okul müdürüne bağlıdır (Şişman, 2014). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul müdürünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Leithwood ve Jantzi, 2000; Sarı ve Cenkseven, 2008).

Okul iklimi; okulun öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler açısından nasıl algılandığıyla ilişkili bir kavramdır. Okulun bireysel bir kişiliği olarak da tanımlanan okul iklimi, okulun fiziksel özelliklerini, okuldaki öğrenci, öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin kültürel ve demografik yapısını ve bu kişilerin inançlar, değerler ve tutumlarını kapsamaktadır (Hoy, 2003; Akt. Çalık ve Kurt, 2010).

Yapılan araştırmalarda olumlu bir okul ikliminin; öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamının oluşmasını bu durumda öğrenci başarısını, öğrenci ve öğretmen motivasyonunu da arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır (Macneil, Prater ve Bucsh, 2009; The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2009).

Okul kültürü, okulun kendine özgü, değer, inanç ve normlarının bileşkesidir (Şişman, 2014). Öğrencinin kişiliğinin oluşmasında, okul hayatındaki başarısında okul kültürü önemli bir etkiye sahiptir (Fuller and Clarke, 1994). Bir okulun yaşam tarzı olarak görülebilen okul kültürü, okuldaki öğretmen, yönetici, ebeveyn ve özellikle öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Balcı, 2001).Demirtaş (2010) araştırmasında, öğrenci başarısı ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrenci başarısında etkili olan diğer bir etmen de okulun fiziksel koşullarıdır (Lyons, 2001). Eğitim-öğretim sisteminde belirlenen amaçlara ulaşmak için uygun ortamlara ihtiyaç vardır (Kayhan, 1991).Yapılan araştırmalarda okulun fiziki koşulları ile öğrenci performansı arasında önemli bir ilişkinin olduğu ve bu koşulların öğrenci başarısını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilediği bulgularına rastlanmıştır (Vandier, 2011).

Öğrencinin okulda en fazla zamanını geçirdiği ve eğitim ve öğrenme sürecinde en önemli destekleyici öğelerden biriside sınıflardır. Sınıflarda, öğrencinin başarısında etkili olan internet erişimli bilgisayar, akıllı tahtalar vb. teknolojik donanımların bulunması, fiziki şartlarının (ses, ışık, sıcaklık, sıra, masa, mekan gibi) uygun olması önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar sınıf mevcutları ile başarı arasında ilişki olduğunu ve

kalabalık sınıflarda başarının öğrenci sayısının az olduğu sınıflara göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Güvenli ve düzenli okul çevresi, istenmeyen davranışların (yıkıcı ve zarar verici davranışlar gibi) olmadığı ancak istenen davranışların (işbirlikli öğrenmeler ve akran öğrenmeleri gibi) görüldüğü, fiziksel anlamda zarar tehditlerinin bulunmadığı düzenli ve amaçlı yerlerdir (Lezotte, 1991; Akt. Badavan ve Çobanoğlu, 2017). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmelerinin, okulun güvenli ve düzenli bir çevresinin olmasının, öğrencinin öğrenmesinde ve akademik başarısında etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Marzano, 2003; Marsden, 2005).

2.1.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel davranışçı yaklaşım, bireyin düşünce yapısının, algılarının ve olayları yorumlama şeklinin duygusal tepki ve davranışlarını belirlediği bir temele dayanan yaklaşımdır. Bu yaklaşım bireyin akılcı ve işlevsel olmayan düşünceleri üzerinde çalışarak, bireyin düşüncelerini yeniden yapılandırıp gerçekçi ve akılcı düşüncelerle değiştirmesini sağlamayı amaçlar.

ABC Modeli: Bilişsel davranışçı yaklaşım; düşünce, duygu ve davranış üçgeninde bireyin yaşadığı duygusal ve psikolojik rahatsızlıkların sebeplerini açıklayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma dayalı tedavide bireyin düşünce yapılarını değiştirmek için ABC modeli uygulanmaktadır.

ABC modeline göre bireyin çevresinde algıladığı olay veya durumlardan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilir. Bireyin çevresindeki algıladığı olaylar A; olaylarla ilgili gelişen inançları B; olaylarla ilgili duygusal ve davranışsal tepkileri ise C olarak tanımlanmaktadır. Çoğu zaman akılcı olmayan inançlara sahip olan birey olayın gerçekliğine bağlı olmadığı halde sonuçları (C), olaya (A) bağlar. Ancak bu yaklaşım duygu ve davranışların, inançların etkisiyle oluştuğunu varsayarak bireyin olayla ilgili akılcı ve işlevsel inançlar geliştirmesini sağlamada yardımcı olur (Ellis, 1993). Bu doğrultuda birey olaya (A) ilişkin akılcı bir inanca (B) sahipse, duygu ve davranışları da (C) olayın gerçekliğine uygun bir biçimde oluşacaktır. Dolayısıyla akılcı inançlar bireyin amaçlarına ulaşmasını ve mutluluk, olumlu benlik algısı, olumlu tutum, kendine güven gibi duyguların yaşanmasını sağlarken; akılcı olmayan inançlar ise bireyin amaca ulaşmasını engelleyebilir ve üzüntü, karamsarlık, öfke, olumsuz tutum, pişmanlık gibi olumsuz duygular yaşanmasına neden olabilir (Ellis, 1973).

Bilişsel davranışçı yaklaşımda, ruhsal anlamdaki rahatsızlıkların A-B-C'sinin yanı sıra terapötik süreç içerisinde D, E ve F basamakları üzerinde de çalışılmaktadır. Buna göre, bireyin akılcı olmayan inançları tartışması (D) öğretilerek; bu tartışma ve sorgulama sonucunda birey üzerinde bilişsel ve davranışsal bir etki (E) oluşur ve böylece bireyin akılcı olmayan düşünceleri ve olumsuz duyguları değişerek bireyde yeni ve olumlu duygular (F) oluşur. (Corey, 2001).

Bu bakış açısına göre insanların yaşadığı olaylar karşısında duygular ile olaylar arasında doğrudan bir ilişki yoktur, hepsinde aracı süreç bilişlerdir. İnsanların genel günlük yaşantısında, başkalarıyla iletişimde ve hatta okul hayatında bazı derslerde karşılaştığı ve yaşadığı durumlara gösterdiği duygu ve davranışların bu bilişlere göre şekillendiği söylenebilir.

Matematik, ergenlerin akademik gelişiminde ve kariyer planlarında mevcut ve gelecekteki yaşamında önemli bir rol üstlenir. Ayrıca bu durum ebeveynlerin de üzerinde durdukları konuların başında gelmektedir (Choi ve Chang, 2011). Ancak, bazı öğrenciler için matematik, angarya, öğrencinin korkulu rüyası, bir an önce kurtulmak istediği bir ders iken, bazıları içinse kendisini başarıya ulaşmasını sağlayan, eğlenceli ve en sevdiği derslerden birisidir (Sertöz, 2008). Matematik dersine yönelik olumlu veya olumsuz tutumu şekillendiren inançlardır, bu inançlara göre duygular ve davranışlar oluşur (Zan and Di Martino, 2007). Matematik dersi ve matematik dersinin öğretmeni, öğrencilerin buna yönelik değerlendirme yapmadan önce herhangi diğer bir ders ve o dersin öğretmenlerinden farklı bir uyaran veya olay değildir. Yani ne zor veya kolay ya da sıkıcı veya eğlenceli değildir.

ABC modeline göre Matematik dersi ve dersin öğretmene yönelik olumsuz algının oluşumu, A noktasında olay veya durum olan Matematik dersi ve dersin öğretmeni yer alırken, B noktasında öğrencinin A noktasındaki durumla ilgili akılcı olmayan (ne yaparsam yapayım bu dersi başaramam, öğretmen beni sevmiyor, bu ders işime yaramayacak, öğretmen bana taktı gibi) inançları yer alır. Öğrencinin bu akılcı olmayan inancı (B) ise A noktasındaki olayın gerçekliğine uygun değildir. C noktasında (duygusal ve davranışsal sonuçlar); ders başarısızlığı, düşük performans, öğretmenle kötü ilişkiler, derse çalışmama, dersin öğretmene tavrı gibi sonuçlar oluşabilmektedir. Benzer şekilde öğrenci, olaya (A) ilişkin akılcı bir inanç (B) sahipse, duygu ve davranışları da (C) olaya uygun bir biçimde oluşacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, tezin araştırma konusu olan verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik grup rehberliği ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği çalışmaları, akademik başarıyı arttırma, matematik dersine karşı tutum, matematik dersi başarısını etkileyen faktörler, öğrencilerin ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları ve öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere yönelik tutum ve davranışları ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Aşağıda verimli ders çalışma alışkanlıkları ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının akademik başarı, benlik saygısı, akademik güdülenme ve sınav kaygısı üzerindeki etkisi ile bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan ortaokul, lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan deneysel çalışmalar özetlenmiştir.

Subaşı (2000), araştırmasında verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu deneysel araştırmanın örneklem grubunu üniversite ikinci sınıfta öğrenim gören yaklaşık 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından bir kontrol ve iki deney grubu oluşturularak çalışma uygulanmıştır. Birinci deney grubuna verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi ve buna yönelik dönüt-düzeltilme işlemi uygulanırken; ikinci deney grubuna sadece verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi verilmiştir. Bu süre içinde kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin ÖSYM puanları ve psikolojiye giriş dersi başarı puanlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada üç gruba da işlem öncesi ve sonrası Akademik Benlik Kavramı Envanteri, Başarı Testi, Çalışma Davranışları Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik benlik kavramlarında ve çalışmaya başlama ve sürdürme davranışlarında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bilinçli çalışma, öğrendiğini kullanma davranışları ve akademik başarı açısından deney grupları lehine farkın anlamlı olduğu; okuma alışkanlıkları ve tekniklerini uygulama davranışlarında da birinci deney grubunun, ikinci deney grubu ve kontrol grubundan anlamlı olarak farkının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bozanoğlu (2005), bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği çalışmasının, sınıf tekrarı yapan, başarısızlık nedeniyle okuldan atılma riski olan lise öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, sınav kaygısı ve akademik başarıya etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemiştir. Ön-test, son-test ve izleme-testinin

uygulandığı bu deneysel çalışma, resmi akademik bir lisede öğrenim gören dokuzuncu sınıf 102 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin seçiminde dokuzuncu sınıfta olma, bir önceki yıl yeterli başarıya ulaşmamış olma, sınıf tekrarı yapmış olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Dört bağımlı değişkene ilişkin bilgilerin toplandığı bu çalışmada; değişkenin özelliğine bağlı olarak, akademik güdülenme, akademik benlik saygısı ve sınav kaygısı hakkında bilgi toplamak için kendini değerlendirme temelli ölçekler kullanılırken, başarı değişkeni için öğrencilerin okulda aldığı notlardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği çalışmasına katılan öğrenciler, çalışmaya katılmayan öğrencilere nazaran akademik özellikler açısından programın genelinden olumlu yönde daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca grup rehberliği programının öğrencilerin akademik güdülenmelerini yükselttiği, akademik benlik saygılarını arttırdığı ve sınav kaygılarını azalttığı yönünde sonuçlarda ortaya çıkmıştır.

Demirci ve Erden (2016), araştırmalarında bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu deneysel araştırma, bir ortaokulda öğrenim gören seçkisiz atama yoluyla belirlenen 15'er kişilik deney ve kontrol grupları ile yürütülmüştür. Veriler Friedben Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma çalışması deney grubuna haftada bir oturum yaklaşık 90 dakika olmak üzere toplam sekiz oturum uygulanmış bu süreçte kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda grupla psikolojik danışma uygulamasının öğrencilerin sınav kaygısını düşürmede etkili olduğu ayrıca öğrencilerin sınav kaygılarının verimli ders çalışma davranışlarıyla ilişkili olduğu bulgularına rastlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarısızlık durumunda ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından algılanış biçimlerinin sınav kaygılarını arttırdığına yönelik sonuçlarda ortaya çıkmıştır.

Aşağıda verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarı, başarı korkusu, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenler, derse yönelik algının öğrenme tercihinine etkisi, öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algı ile ilgili lise ve üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

Kaya (2001), resmi bir lisede öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel araştırmada, verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmada grup rehberliği programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın yapıldığı lisedeki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin tümüne, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri uygulanmış ve

bu uygulama sonucunda 15'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna haftada bir oturum olmak üzere 12 oturum süren verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi verilirken kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırma grup rehberliği uygulamasına katılan deney ve kontrol gruplarının ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile bu etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları son testleri arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Ancak verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırma grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ders başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yörük (2007), akademik başarı, başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında farklı lise türlerinde (Genel ve Anadolu) öğrenim gören 317 kız ve 345 erkek olmak üzere toplam 662 öğrenciyle çalışmayı yürütmüştür. Araştırmada Başarı Korkusu Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin başarı korkusunun, verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğu; cinsiyete göre ise öğrencilerin başarı korkusu puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Verimli ders çalışma alışkanlıkları puanlarında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan Genel Lise öğrencilerinin başarı korkularının Anadolu Lisesi öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarına göre başarı korkusu puanları ve verimli ders çalışma alışkanlığı puanlarında anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Araştırma grubundaki Anadolu Lisesi öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları Genel Lise öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Özdiyar (2008), sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin başarılarının ve başarısızlıklarının sebeplerini neye yüklediklerini belirlemek amaçlı yaptığı araştırmada 252 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma verileri 45 maddelik anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgularla anket bulgularının birbiriyle paralellik gösterdiği araştırmada; öğrenciler başarılarını, öğretmenlerin kendi derslerine sevgi, ilgi ve merak uyandıracak ve dersin içeriğini anlamayı sağlayacak şekilde yöntem ve teknikler kullanmasına bağlarken;

başarısızlıklarını ise derse ve dersin öğretmenine yönelik olumlu duygularının (sevgi, ilgi, merak gibi) olmamasına ve ölçme araçlarının (sınav sonuçlarının) anlaşılır olmamasına bağlamışlardır. Araştırmada kız öğrencilerin başarılarını, dersin içeriğini anlamayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine; erkek öğrencilerin ise, derse yönelik ilgi ve merak duymalarına yükledikleri bulgusuna da ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenleri başarı düzeylerine göre değerlendirildiğinde; akademik başarısı düşük olan öğrencilerin başarısızlıklarını, derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz tutumlara bağlı duyuşsal faktörlere yükledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Şahin ve Yıldırım' ın (2010) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin almakta oldukları derslere yönelik algıları ve bunların öğrenme tercihleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, katılımcıların öğrenme tercihlerini (öğretmen merkezli öğrenme, bireysel öğrenme, işbirlikli öğrenme) belirttikleri bir bölümünde olduğu toplam 28 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Araştırmaya üniversitenin farklı fakültelerinde ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören 237 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin öğrencilerin ders memnuniyetini; izlence, içerik, materyaller, sınıf düzeni, öğretim, değerlendirme ve genel olmak üzere yedi başlıkta ölçmek için uygun olduğunu; ayrıca öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerine sahip olduğu ve bu tercihler ile öğrencilerin ders algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik betimsel bulgulara da ulaşılmıştır.

Bilasa (2016) resmi bir akademik lisede öğrenim gören dokuzuncu sınıf 239 öğrencinin oluşturduğu çalışma grubuyla yaptığı araştırmasında, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 165 öğrenci katılmış, ancak 158 öğrenciden geçerli veriler alınabilmektedir. Verileri toplamak için Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algıların iyi düzeyde olduğu; tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejilerine ilişkin alt boyutlarda ise algılarının orta düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları çalışma yardımcıları alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği; kız öğrencilerin, notları karşılaştırma, ders çalışırken şekil ve grafikler ile satır aralarını işaretleme, özetleme, not alma gibi ders çalışma stratejilerini erkek öğrencilere göre daha etkili kullandığı saptanmıştır. Araştırmada babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden kaygı alt boyutu arasında; evde internetin olması durumuna göre ise zaman yönetimi ve kendini test etme

alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulgularına da ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algıları, günlük ders çalışma süreleri, tutum, zaman yönetimi, konsantrasyon ve test stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği araştırmanın bir başka bulgusudur.

Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında öğrencilerin matematik ders başarısını etkileyen faktörler ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğrencilerin özelliklerine göre değişip değişmediği ile ilgili öğretmenlerle yapılan çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Dursun ve Dede'nin (2004) matematik dersi öğretmenlerine göre öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada literatüre dayalı olarak matematik dersi başarısını etkileyen faktörler tespit edilmiş ve bu faktörler 10 madde altında toplanmıştır. Bu maddeler Sivas ilinde bulunan sekiz farklı okulda görev yapan 38 matematik öğretmenine soru olarak yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik başarılarında pek çok faktörün etkili olduğunun bilincinde olduklarını ayrıca bu faktörlerden öğrencilerin derslerde aktif bir dinleyici olamamalarının en önemli faktör olduğu; öğrencilerin cinsiyetinin ise daha az öneme sahip bir faktör olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tarım (2005) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının, öğrencilerin özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye yönelik yaptığı çalışmada Ankara ilinde 32 ilköğretim okulunda görev yapan 330 sınıf öğretmeniyle çalışmıştır. Veriler Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, başarısızlığın en önemli sebebinin ailenin ilgisizliğinin olduğunu; öğrencinin bilişsel düzeyde sınıfının gerisinde olma durumunu ise daha az öneme sahip bir sebep olduğunu; aile ile ilgili başarısızlık nedenlerinden ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve çocuklarına yönelik tutumlarının da etkisinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Literatür tarandığında lise öğrencilerine yönelik yapılan öğrencilerin algılarına göre matematik ders başarısını etkileyen faktörleri inceleyen betimsel çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Sezgin (2007), matematik dersi başarısına etki eden faktörleri belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, İstanbul ilinde resmi bir akademik lisede öğrenim gören onuncu sınıf öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçtiği 42 kız, 50 erkek toplam 92 öğrenciyle çalışmayı yürütmüştür. Araştırmada veri toplama amacıyla Genel Yetenek Testleri,

Matematik Tutum Ölçeği, Matematik Kaygı Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Matematik başarısı için öğrencilerin 1. dönem matematik dersi karne notu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin matematik başarısıyla; genel yetenek testinin hacim yeteneği ve matematik tutumu arasında pozitif yönde ilişki, matematik kaygısı arasında da negatif yönde ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Matematik dersi başarısına etki eden faktörlerin başında harf serileri yetenekleri geldiği ardından matematik tutumları, hacim ve şekil yetenekleri, problem çözme becerisi ve matematik kaygılarının geldiği; ancak sadece matematik tutumları ve harf serileri yeteneklerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; diğer dört değişkenin ise matematik başarısını yordamada anlamlı yordayıcı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Balkı, Dane ve Kudu (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin algılarına göre, matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörleri incelemek ve bu konuda alınabilecek önlemleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini MEB' e bağlı Sivas ilinde rastgele seçilen altı farklı ortaöğretime devam eden, 152 kız ve 134 erkek olmak üzere toplam 286 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, Lise Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıkları ve Nedenlerine Bakışlar Anketi uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılma durumunun; öğrencilerin derse hazırbulunuşluk düzeylerinin ve ailenin desteğinin matematik ders başarısında etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin algılarına göre, öğretmenlerin dersi hızlı işlemeleri, çok fazla problem çözmemeleri ve sadece başarılı öğrencilerle ilgilenmeleri gibi öğretim süreçleriyle ilgili olumsuz faktörlerin, öğrencilerin Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine ve ders başarısının düşük olmasına neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda tezin araştırma konusuyla ilgili özetlenen çalışmalarda, öğrencilerin verimli ders çalışma becerilerine sahip olmalarının akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları ile olumlu yönde ilişkili olduğu, verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik grup rehberliği programı ve bilişsel davranışçı yaklaşımına dayalı grup rehberliği programı çalışmalarının akademik başarı, benlik saygısı, akademik güdülenme ve sınav kaygısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algısı olan onuncu sınıf öğrencilerinin bu algılarını değiştirmeye yönelik verimli ders çalışma davranışlarını takip çalışmasıyla desteklenen bilişsel davranışçı yaklaşıma göre planlanmış sekiz oturumluk psiko-eğitim programının, öğrencilerin derse ve dersin öğretmenine yönelik algısı ile ders başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma ön test- son test matematik dersi başarısı açısından eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. Modelin simgesel görünümü aşağıda gösterilmiştir.

Grup		Ön test	İşlem	Son test
Deney (D)	M	O_1	X	O_3
Kontrol (K)	M	O_2		O_4

M : Matematik ders başarısı puanı açısından eşleştirme

O_1 : Deney grubu ön test

O_2 : Kontrol grubu ön test

O_3 : Deney grubu son test

O_4 : Kontrol grubu son test

X : Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Psiko-eğitim Programı ve Verimli Ders Çalışma Davranışlarının Takibi Uygulaması

Şekil 1. Araştırma deseninin simgesel gösterimi

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Çalışma Adana il merkezine bağlı Yüreğir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mehmet Akif İnan Anadolu Lisesi'nde 10. sınıfta öğrenim gören 16 kız ve 14 erkek toplam 30 öğrenciyle yapılmıştır. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula uyum sorunları ve buna yönelik çalışmaların olması, onbir ve onikinci sınıf öğrencilerinin ise üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık çalışmalarının olmasından dolayı onuncu sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerini seçerken; öğretmen

görüşleri, öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler ve 2018/2019 eğitim öğretim yılı 1. dönemin Matematik dersi 1. ve 2. yazılı puanlarının ortalaması (performans puanları hariç) ölçüt alınmıştır. Matematik dersi başarı puan aralığı 22-42 arasında olan 36 öğrenci arasından 16 kız ve 14 erkek toplam 30 öğrenci seçilerek matematik ders başarı ortalamaları açısından denek eşleştirme yoluyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu işlem sonucunda deney ve kontrol gruplarında sekiz kız ve yedişer erkek olmak üzere toplam 15'er öğrenciden oluşturulmuştur. Ayrıca öğrenciler dört farklı şubeden ve Matematik dersini dört farklı öğretmenden alan sınıflardan seçilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Matematik dersi hariç dokuzunun Fizik, Kimya dersleri, ikisinin sadece kimya dersi ve diğer dördünün Türk Dili Edebiyatı ve Yabancı Dil derslerinde başarısız oldukları ayrıca 2. Dönem 10. Sınıfların ders seçimi haftası olmasından dolayı bu öğrencilerin ders seçimlerini yedisinin ağırlıklı olarak fen alanı derslerini, yedisinin ağırlıklı olarak Türkçe- Matematik alanı derslerini, birinin de Yabancı Dil ağırlıklı dersleri seçtikleri belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ise Matematik dersi hariç altısının Fizik, Kimya derslerinin üçünün sadece fizik dersinden, dördünün Türk Dili Edebiyatı ve Kimya derslerinde başarısız oldukları diğer iki öğrencinin ise matematik dışında başarısız oldukları başka ders olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin sekizinin ağırlıklı olarak fen alanı derslerini, yedisinin ağırlıklı olarak Türkçe- Matematik alanı derslerini seçtikleri gözlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmene Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencinin başarı puanı öğretmenin Matematik dersi için hazırladığı testlerin sonuçları kullanılmıştır. Öğretmenin 2018/2019 eğitim öğretim yılının 1. döneminde yaptığı 1. ve 2. yazılı sınav puanlarının ortalaması (performans puanları hariç) ön test başarı puanı ve aynı öğretim yılının 2. döneminde yapılan 1. yazılı puanları da son test başarı puanları olarak kullanılmıştır. Başarının izleme ölçümü olarak da 2. dönemin 2. yazılı sınav puanları alınmıştır.

3.3.1 Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Türkiye'de öğrenim gören lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Çermik, Güner ve

Yaşar (2014) tarafından geliştirilmiştir. Farklı türdeki liselerde öğrenim gören toplam 430 öğrenciden toplanan veriler ile ölçeğin psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Ölçekte olumlu ve olumsuz formüle edilen 35 madde yer almaktadır. Likert tipi cevap şeklinde olan olumlu maddeler 5-4-3-2-1, olumsuz maddeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte elde edilebilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175’dir.

Ölçeğin kapsam geçerliliği çalışması yapılmış ayrıca ölçeğin yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, tutum ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Pilot çalışmanın ardından yapılan istatistiksel analizler sonucunda madde sayısı 41’e indirilmiştir. Uygulanan ölçme aracının iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayısını hesaplamak için madde-toplam korelasyonuna bakıldığında 41 maddeden altı maddenin toplam korelasyonu 0.30’un altında çıktığından, bu maddelere ait veriler analize dâhil edilmemiştir. Bu işlemten sonra, geriye kalan 35 maddeye ait veriler kullanılarak ölçme aracının yapı geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Toplam 35 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0.967 olarak bulunmuştur. Ki-Kare (Chi-Square) test istatistiği ($X^2 = 487766.112$; $p < 0.05$) anlamlı çıktığı için, kullanılan verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu ve dört faktörlü çıktığı tespit edilmiştir. Faktör yük değerlerinin, dört faktör için de 0.42 ile 0.78 arasında olduğu görülmüştür. Matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin kendisi ve alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Toplam 35 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Birinci ve ikinci faktörde toplam onar madde yer alırken üçüncü faktör sekiz, dördüncü faktör ise yedi maddeden oluşmaktadır. Matematik dersi tutum ölçeği ile ölçeğin alt faktörlerine ait güvenirlik katsayıları; Keyif alma , 0.90 ; Korku, endişe ve sıkıntı, 0.92 ; Matematğin yaşamdaki yeri, önemi, 0.89; Algılanan akademik başarı, 0.87 ; Ölçek geneli 0.94’tür.

Bu araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun yer aldığı okuldaki öğrencilerle (N=241) Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin madde toplam puan korelasyonu 0,33 ile 0,85 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmene Yönelik Tutum Ölçeği

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenci başarı düzeyi ile öğretmene yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere hazırlanan ölçeğin (Arıcı, 2007) geliştirilmesi sürecinde öncelikle, literatür taraması yapılmış, öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bir taslak oluşturulmuştur. Ardından, bu taslak; teknik, içerik, dil açısından incelenerek şekillendirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine uygunluğunun (dil, içerik, süre v.b.) denetlenmesi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi amacıyla, 99 öğrenci üzerinde, 2004-2005 öğretim yılında ön deneme çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları: Ön deneme uygulamasından sonra yapılan faktör analizine göre, madde faktör yük değerleri 0.40 ‘ın altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Puanlama yapılırken, olumlu tutumları ifade eden maddelerdeki, “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5 puan, “katılıyorum” seçeneğine 4 puan, “kararsızım” seçeneğine 3 puan, “katılmıyorum” seçeneğine 2 puan, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Olumsuz tutumları ifade eden maddelerde puanlama tersine yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Ölçekte sadece ortaya düşen "Kararsızım" seçeneği işaretlendiğinde alınabilecek puan 57'dir. Yüksek puan olumlu bir tutum, düşük puan ise olumsuz bir tutum düzeyinin göstergesi olmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin yeterliliğini saptanması amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Sphericity testi uygulanmış ve test sonuçlarına göre yeterlik puanı 0.95 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ölçeğin faktör analizi için “mükemmel” seviyede uygun ve örneklemden elde edilen verilerin yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi ve madde analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktör yük değerlerinin, 0.52 ile 0.76 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve öğrencilerin dersin öğretmenine yönelik tutum düzeylerini ölçmektedir. Ölçekteki, tek bir faktörün açıkladığı varyans % 46’dır. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının da 0.48 ile 0.72 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin alfa katsayısının 0.93 olması da güvenirlik düzeyinin çok yüksek derecede olduğuna işaret etmektedir.

Ölçek, İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutum ölçeği olarak geliştirilmiş, 6. ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır ve ancak ölçek

maddeleri incelendiğinde lise öğrencilerine de uygulanabileceği gözlenmiştir. Ölçeğin lise öğrencilerine uygunluğunu incelemek üzere bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Bu araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun yer aldığı okuldaki öğrencilerle (N=241) Matematik Dersi Öğretmenine Yönelik Tutum Ölçeğinin madde toplam puan korelasyonu değerleri 0,30 ile 0,79 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Matematik Ders Başarısı Ölçümü

Öğretmenin Matematik dersi için 2018/2019 eğitim öğretim yılının 1. Döneminde yaptığı 1. ve 2. yazılı sınav puanlarının ortalaması (performans puanları hariç) ön test başarı puanı ve aynı öğretim yılının 2. Döneminde yapılan 1. yazılı puanları da son test başarı puanları olarak çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Matematik ders başarısı hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. İkinci dönem 2. sınav başarı puanları ise izleme ölçümü olarak ele alınmıştır.

3.4. Psiko-eğitim Programının Hazırlanması

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programı geliştirilirken öncelikle bilişsel davranışçı yaklaşımın temel felsefesi, insan doğasına bakışı, kuramsal yapısı, terapi süreci ve kullanılan yöntem ve teknikler incelenmiştir. Pilot çalışmada uygulanan program hazırlanırken, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı yapılandırılmış grup rehberliği programları ve derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algı/ tutumla ilgili literatür incelenmiştir. Derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algı ile ilgili literatür taraması ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı başarı, algı, matematik dersi başarısı, matematik dersi ve öğretmenine yönelik algılar ve yükleme stilleriyle ilgili konuları içeren sekiz oturumluk program hazırlanmıştır. Program hazırlandıktan sonra alanda uzman bir akademisyen tarafından program değerlendirilmiş, geri bildirimlere göre program düzenlenmiş, eklemeler yapılmış ve pilot çalışması için hazır hale getirilmiştir.

3.4.1. Programın İçeriğine Yönelik Pilot Çalışma

Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algısı olan lise öğrencilerinin bu algılarını değiştirmeye yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma göre planlanmış sekiz

oturumluk psiko-eğitim programını hazırlamaya yönelik pilot çalışma, Adana il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir akademik lisede on birinci sınıfta öğrenim gören sekiz kız, yedi erkek toplam 15 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışma 2017/2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde yürütülmüştür. Çalışmanın yapıldığı grupla haftada bir oturum yaklaşık 45-50 dakika olmak üzere toplam sekiz oturum halinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencileri seçerken, Matematik dersinden başarısız olma, Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algıya sahip olma ölçütleri dikkate alınmıştır.

Psiko-eğitim programı oturumlarında ilk oturumda sürecin yapılandırılması, son oturumda da sürecin değerlendirmesi ve sonlandırması yapılmıştır. 2.- 7. oturumlarda, bir önceki oturumun özetlenmesi, üyelerin bir önceki oturumdan sonraki yaşantılarıyla ilgili duygu durumlarının sorulması, ev ödevlerinin değerlendirilmesi, oturum gündeminin paylaşılması ve oturumun özetlenmesi, üyelerin oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerin alınması basamaklarıyla süreç ilerlemiştir. Oturumların işleniş biçimi aşağıda özetlenmiştir.

Birinci oturumda grup üyelerinin birbirini tanıyarak, grup kurallarını öğrenerek, gruba katılım amaçlarını ortaya koymaları sağlanmıştır. Grupla rehberliği süreci, genel amaçları, özellikleri, sürecin yapılandırılması hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin matematik ders başarısını arttırmak amacıyla grup çalışmasında istekli oldukları görülmüştür.

İkinci oturumda başarının tanımı yapılmış, öğrencilerin okul başarısında Matematik ders başarısının önemi ve Matematik dersi başarısızlık nedenleri ile ilgili grupla paylaşımda bulunmaları sağlanmıştır. Öğrencilere kendi başarısızlık nedenleri hakkında farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır.

Üçüncü oturumda öğrencilerle algının tanımı, matematik dersinde algının etkisi ve önemi ayrıca öğrenci algısını etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili paylaşımda bulunmaları sağlanmış ardından bu konularla ilgili videoların izlenmesi takip etmiştir. Algının nasıl oluştuğu somutlaştırıldıktan sonra öğrencilerin bir kısmının da çok olumsuz algısının oluşmasında öğretmenin yaklaşım tutumunun etkili olduğu (Öğretmen dersi anlatamıyor, beni sevmiyor, hoşlanmıyorum...), diğerlerinin de daha çok dersle ilgili olumsuz düşüncelerinin (Matematik dersini başaramam, zor, sevmiyorum, korkuyorum...) sebep oluşturduğu yönünde paylaşımlar yapılmıştır.

Dördüncü ve beşinci oturumda öğrencilere Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algı ile ilgili otomatik düşüncelerin nasıl tespit edileceğinin öğretilmesi

amaçlanmıştır. Öğrencilerin doldurdıkları düşünce kayıt formundaki otomatik düşünceler arasından Matematik dersine yönelik olumsuz algıyı en çok hangi düşüncelerin neden olduğunu belirlemeleri istenmiş ve bunun ne gibi sonuçlar yarattığı ile ilgili farkındalık kazandırılması hedeflenmiştir. Ardından düşünceyi destekleyen ve desteklemeyen kanıtların değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Altıncı oturumda Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algıyla ilgili olumsuz otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmaların yerine işlevsel, akılcı alternatif düşünceler geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Grup üyelerine otomatik düşüncelerin ve şemaların gerçekçi, akılcı ve işlevsel olmadığı durumlarda Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıya hatta okul başarısının düşmesine neden olabileceği tekrar hatırlatılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı ders ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algılarının akılcı olmayan düşüncelere sahip olmalarından kaynaklı olduğunu fark ettikleri gözlenmiştir. Grup üyelerinden alternatif düşünceler geliştirmeye yardımcı sorular aracılığıyla alternatif düşünce geliştirmeye çalışmaları istenmiştir.

Yedinci oturumda öğrencilerle okul başarısında yükleme stili üzerinde çalışılmıştır. Böylece her öğrencinin başarı ve başarısızlığını hangi faktörlere yüklediğini bulmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin başarılı oldukları derslerdeki başarılarının kaynağının neler olduğunu paylaşımları sağlanmıştır. Özellikle başarılı olunan derslerde verimli ders çalışıldığı ve dersin öğretmenine karşı olumlu duygu ve düşünceler hissedildiği gözlenmiştir. Bu amaçla öğrencilere verimli ders çalışma yöntemlerinin başarıdaki rolü fark ettirilmiştir. Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algıların yerine olumlu algılar yerleştirilmesi ile ilgili pano çalışması yapılmıştır.

Son oturum olan sekizinci oturumda, oturumlardaki çalışmaların genel değerlendirilmesi yapılmış, sürecin katılımcıları nasıl etkilediği paylaşılmıştır. Grup üyelerinin kendilerini değerlendirmeleri ve derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıyı değiştirmek amacıyla neler yapabileceklerini, süreçte öğrendikleri konuları paylaşımları istenmiştir.

Değerlendirmenin sonucunda genel itibarıyla öğrencilerin ifadelerinde derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algılarının olduğu bu algıya çalışmayla değiştiği ancak dersten başarısız olacaklarına yönelik kaygılarının devam ettiği gözlenmiştir.

Yapılan programın içeriğine yönelik pilot çalışmayla ilgili gözlem ve değerlendirmeler sonucunda hazırlanan programa ek olarak iki konuda ekleme yapılmasına karar verilmiştir. Bunlardan birisi 7. oturumdaki yükleme stilleriyle daha

ayrıntılı çalışmasıyla birlikte verimli ders çalışma tekniklerinin takibi üzerinde çalışılması uygun görülmüştür. Programın içeriği ayrıntılı olarak ek-1 de sunulmuştur.

3.4.2. Programın Uygulanmasına Yönelik Pilot Çalışma

Hazırlanan sekiz oturumluk psiko-eğitim programının uygulanmasına yönelik pilot çalışma, birinci pilot çalışmanın yapıldığı lisede onuncu sınıfta öğrenim gören sekiz kız, yedi erkek toplam 15 öğrenciyle 2018/ 2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Öğrencileri seçerken, Matematik dersi (1. Yazılı puanlarının 30- 48 aralığında olması) başarısız olma, Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algıya sahip olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Yapılan program hazırlamaya yönelik pilot çalışmayla ilgili gözlem ve değerlendirmeler sonucunda hazırlanan programdaki eksiklikler (öğrencilerin verimli ders çalışma becerilerinin takip edilmesi, yükleme stili üzerinde çalışmaların yapılması) tamamlanmış ve ek olarak ayrıca öğrencilerin ders çalışma davranışlarını takip etmek ve geribildirim vermek üzere uygulamanın yapıldığı gün ve saat dışında haftada bir oturum olmak üzere sekiz haftalık 30- 40 dakikalık küçük gruplar(3-4 öğrenci) halinde verimli ders çalışma davranışlarını gözden geçirmek ve çalışma davranışlarını takip etmek üzere toplanılmıştır.

Psiko-eğitim programı oturumlarında ilk oturumda sürecin yapılandırılması, son oturumda da sürecin değerlendirmesi ve sonlandırması yapılmıştır. 2.- 7. oturumlarda, bir önceki oturumun özetlenmesi, üyelerin bir önceki oturumdan sonraki yaşantılarıyla ilgili duygu durumlarının sorulması, ev ödevlerinin değerlendirilmesi, oturum gündeminin paylaşılması ve oturumun özetlenmesi, üyelerin oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerin alınması basamaklarıyla süreç ilerlemiştir. Oturumların işleniş biçimi aşağıda özetlenmiştir.

Birinci oturumda öncelikle grup üyelerinin birbirlerini ve grup liderini tanınması sağlanmıştır. Üyelere grup amaçları ve kurallarını içeren formlar dağıtılıp, grupla psiko-eğitim programı süreci, genel amaçları, özellikleri, sürecin yapılandırılması hakkında bilgi verilmiştir. Üyelere grup sürecinde, kullanılacak yöntemler ve ev ödevlerinin önemi konusunda bilgi verilmiştir. Gruba katılım konusunda üyeler cesaretlendirilmeye, kendi duygularını ifade etmenin ve paylaşmanın önemi üzerinde durulmuştur. Oturumun sonunda üyelerin matematik ders başarısını arttırmak amacıyla grup çalışmasında istekli oldukları görülmüştür, soruları olmadığı anlaşılmış, genel bir özetleme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumda grup üyelerine “Sizce başarı nedir?”, “Başarı denince aklımıza gelenler nedir?” soruları sorulup, grup üyelerinin fikirleri alınmıştır. Üyelerin ‘yüksek not alma, hedefine ulaşma, üstesinden gelme, iyi bir karne alma, belge alma, iyi bir meslek gibi’ tanımları grupla paylaşımları sağlanmıştır. Ardından grup lideri tarafından üyelere başarının tanımı yapılmış, okul başarısında Matematik ders başarısının kısa ve uzun vadeli önemi açıklanmıştır. Matematik dersi başarısızlık nedenleri ile ilgili üyelere form dağıtılmış tanınan süre sonunda üyelere gönüllü olanlara Matematik dersi başarısızlık nedenlerini paylaşımları sağlanmıştır. Öğrencilerin Matematik dersini sevmeme, derse verimli çalışmama, yeterli tekrar yapmama, dersin öğretmenini sevmeme ve buna bağlı dersini önemsememe, bu dersi başaracağına dair inancının olmaması gibi sebeplerinin olduğu yönünde grupla paylaşımları olmuştur. Bir sonraki oturuma kadar ev ödevi olarak Matematik dersi başarısızlık sebeplerini düşünüp bunların başarısızlıklarındaki etki düzeylerini puanlamaları istenmiştir.

Üçüncü oturumda bir önceki oturum özetlenmiş ve verilen ödev hakkında üyelerin fikirlerini paylaşımları sağlanmıştır. Üyelerin en yüksek puanladıkları Matematik dersi başarısızlık sebeplerinin bireysel faktörlerden derse karşı olumsuz algı ve buna bağlı verimli ders çalışma yöntemlerini uygulamama olduğu ayrıca öğrencilerin dersin öğretmenine karşı olumsuz algıları (öğretmeni sevmeme, öğretmenin düşük not verdiği, kendisine güvenmediği gibi) olduğu tespit edilmiştir. Ardından üyelere algının tanımı, matematik dersinde algının etkisi ve önemi ayrıca öğrenci algısını etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili paylaşımda bulunmaları sağlanmış, konuyu somutlaştırma amaçlı algının oluşumuyla ilgili videolar izlettirilmiştir. ‘Matematik dersine yönelik algılarımız’ başlıklı pano çalışması yapıp bütün üyelerin bu konudaki fikirleri grupla paylaşması sağlanmıştır. Üyelere var olan Matematik dersi ya da dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıların (zor, sıkıcı, karmaşık, başaramam, korku, öğretmeni sevmiyorum gibi) başarısızlığa neden olabileceği belirtilerek olumlu algıların başarıdaki rolü ve önemi açıklanmıştır.

Dördüncü oturumda Matematik dersine yönelik durum örnekleri (Matematik dersinden düşük not aldım, ders performansım düşük, Matematik dersinde çok başarılıyım gibi) tahtaya yazılarak üyelerin olumsuz algı ile ilgili otomatik düşüncelerini nasıl tespit edileceği öğretilmesi amaçlanmıştır. Üyelere düşünce düzenleme tekniği olan ABC modeli hakkında açıklamalar yapılmıştır. Üyelerin tahtaya yazılan durum örnekleriyle ilgili fikirleri alınarak akılcı olmayan inançları yakalayıp sorgulanması sağlanmıştır.

Beşinci oturumda da dördüncü oturumdaki süreç gibi öğretmene yönelik algı üzerinde çalışılmıştır. Matematik dersi öğretmenine yönelik durum örnekleri (Matematik dersi öğretmeniyle iletişim kuramıyorum, beni sevmiyor, bana düşük not veriyor ya da en sevdiğim öğretmen gibi) tahtaya yazılarak üyelerin olumsuz algı ile ilgili otomatik düşüncelerini tespit edip akılcı olmayan inançlarını yakalayıp sorgulaması sağlanmıştır.

Altıncı oturumda önceki oturum özetlendikten sonra üyelerin dört ve beşinci oturumlardaki ev ödevi olarak verilen Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıya ilişkin Düşünce Kayıt Formları hakkındaki fikirleri paylaşmaları sağlanır. Üyelere D (disputing) E (effect) F (feeling) dizgesi açıklanarak üyelerin akılcı olmayan inançları çürütmesi, bu çürütmenin etkisi ve ortaya çıkan yeni duyguyu fark etmeleri sağlanmıştır.

Yedinci oturumda öğrencilerle okul başarısında yükleme stili üzerinde çalışılmıştır. Her üyenin ders başarısını hangi faktörlere yüklediğini bulması sağlanmıştır. Öğrencilerin başarılı oldukları derslerdeki başarılarının kaynağının neler olduğunu paylaşmaları sağlanmıştır. Üyelerin yükleme profilleri (yetenek, verimli ders çalışma, çaba, dersin kolay olması, şans, öğretmeni sevmek) frekansları tahtaya yazılmış ve genel tabloya bakıldığında üyelerin başarısını verimli ders çalışmaya, derse ve öğretmene yönelik olumlu tutum ifadeleri kullanmaya başladıkları gözlenmiştir.

Sekizinci oturumda grup üyelerine bir önceki oturum özetlenmiş verilen ödevleriyle ilgili paylaşımları alınmıştır. Program ilk oturumdan itibaren son oturuma kadar birkaç cümleyle özetlenmiştir. Her bir üye için programın başından sonuna kadar kendilerinde gözlemlenen olumlu değişimleri paylaşılmış ve üyelerde gözlemlenen olumlu değişimlerin okul hayatında işlevsel olmasının önemi belirtilmiştir.

Üyelere verilen psiko-eğitim programının dışında haftada bir gün 30-40 dakikalık verimli ders çalışma davranışlarını takibe yönelik üçerli ve dörderli gruplar halinde çalışmalar yapılmış ve Matematik dersine yönelik çalışmaları takip edilmiştir. Üyelere oturumlarda verimli ders çalışmanın tanımı, verimli ders çalışma yöntemleri, test çözme teknikleri, derse hazırlıklı gelmenin önemi, Matematik dersine yönelik tekrarın yapılma şekli, yazılı ve sözlülere hazırlık ile ilgili bilgiler verilmiş üyelerin bu konudaki fikirleri paylaşmaları sağlanmıştır. Üyelerin oturumların başında Matematik dersine çok fazla düzenli çalışmadıkları anlaşılmış, üçüncü oturumdan sonra bazı üyelerin çalışmalarında düzen oluşturdukları ancak birkaçının düzenli ders çalışmada istikrar sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu üyelerle verimli ders çalışma konusunda yaşadıkları problemler hakkında

görülmüş ve sonraki haftalarda daha düzenli ders çalışmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Yapılan program uygulanmasına yönelik pilot çalışmanın sonucunda ilk uygulamadan sonra programa eklenen konular ve ders çalışma davranışını takipten sonra yapılan gözlem ve üyelere alınan geribildirimler sonucunda programın bu içerik ve süreçle deneysel çalışmada uygulamaya hazır hale geldiği anlaşılmıştır.

3.5. Psiko-eğitim Programının Uygulama Süreci

Psiko-eğitim programı uygulamasına yönelik yapılan çalışma, deney grubuna yaklaşık 45-50 dakika süren haftada bir oturum olmak üzere toplam sekiz oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca haftada bir gün 30 dakikalık verimli ders çalışma davranışlarını takibe yönelik üçerli iki grup ve dördü ve beşli birer gruba çalışma yapılmış ve Matematik dersine yönelik çalışmaları takip edilmiştir. Kontrol grubunda grup lideri, gruba çalışmanın süreci ve hedeflerini tanıtır çalışmanın 2019/2020 eğitim öğretim yılının 1. döneminde yapılacağını sadece bu dönem ön test ve son testin uygulanacağını ifade etmiştir.

3.5.1. Psiko-eğitim Programının Uygulanması

3.5.1.1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Uygulama

Psiko-eğitim programı oturumlarında ilk oturumda sürecin yapılandırılması, son oturumda da sürecin değerlendirilmesi ve sonlandırması yapılmıştır. 2.- 7. oturumlarda, bir önceki oturumun özetlenmesi, üyelerin bir önceki oturumdan sonraki yaşantılarıyla ilgili duygu ve düşünce durumlarının sorulması, ev ödevlerinin değerlendirilmesi, oturum gündeminin paylaşılması ve oturumun özetlenmesi, üyelerin oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerin alınması basamaklarıyla süreç yürütülmüştür. Oturumların uygulama süreci aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Oturum: Grup lideri deney grubuna kendini tanıtarak, grup çalışması süreci ve hedefleri ile ilgili genel bilgilendirme yapılmıştır. Her bir üyeye grubun amaçlarının yer aldığı form dağıtılıp grup üyelerine grup çalışmasının amaçları açıklanmıştır. Ardından grup lideri grup üyelerinin birbirlerini tanıdıklarını belirtmelerine yönelik tanışma etkinliğini isim tombalasını yaparak üyelerin tombaladan çektikleri isimleri gruba tanıtmalarını istemiştir. Grup üyelerinin paylaşımlarından sonra üyelere grup kuralları ile ilgili form dağıtılmış, üyelerin grup kuralları ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur.

Üyelerin bu çalışmaya katılmaktan memnun oldukları ve grup kurallarına uymada istekli oldukları gözlenmiştir. Grup üyelerinden söz alan dört üye 1. dönem Matematik dersine çalışmadıklarını, beş üye dersin öğretmeninden hiçbir şey anlamadıklarını bu yüzden çaba harcamadıklarını diğer üyelerinde hem Matematik dersine yeterince çalışmadıkları hem de derse yönelik “zor karmaşık gereksiz, benim işime gelecekte pek yaramayacak” şeklinde olumsuz algılarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Matematik dersi öğretmeniyle ilgili olumsuz görüşleri olan üyelerin görüşlerinin grup üyeleri tarafından öğretmene ulaştırılması konusunda endişeleri olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda da grup üyelerinden grupta konuşulanların gizliliği kuralına dikkat edilmesi istenmiştir. Grup üyelerine oturumun sonuna doğru Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır. Grup sürecinde, kullanılacak yöntemler ve ev ödevlerinin önemi konusunda bilgi verilip, gruba katılım konusunda öğrenciler cesaretlendirilmeye, duyguları ifade etmenin ve paylaşmanın önemi üzerinde durulmuştur. Grup lideri tarafından grup üyelerine hem psiko-eğitim programı programı oturumları hem de verimli ders çalışma davranışlarını takip için haftada iki farklı gün toplanılacağı belirtilmiştir. Oturumun sonunda üyelerin matematik ders başarısını arttırmak amacıyla grup çalışmasında istekli oldukları görülmüştür, konuyla ilgili soruları olmadığı anlaşıldıktan sonra genel bir özetleme yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

2. Oturum: Bu oturumda grup üyelerine “Sizce başarı nedir?”, “Başarı denince aklımıza gelenler nelerdir?” soruları sorulup, beyin fırtınası yapılması sağlanmış, grup üyelerinin fikirleri alınmıştır. Üyelerin “çaba, istek, yetenek, yüksek not alma, hedefine ulaşma, mutluluk, üstesinden gelme, başarı belgesi alma, iyi bir meslek sahibi olma, üniversite sınavında başarılı olma” gibi tanımları gruba paylaşmaları sağlanmıştır. Ardından grup lideri tarafından üyelere başarının tanımı yapılmış, öğrencilerin hayatlarında başarılı oldukları alanlardan gruba örnek vermeleri istenmiştir. Üyelerden üçü sporda, biri şiir yazmada, biri resim yapmada, biri yabancı dilde diğerleri ise Matematik dersi haricinde başka bazı derslerde başarılı olduklarını bunu da ilgi, merak, yetenek ve düzenli çalışmaya bağladıklarını ifade etmişlerdir. Grup lideri üyelere başarıyı sağlamanın yollarını özetledikten sonra Matematik dersi başarısının önemi, kısa ve uzun vadeli sonuçları hakkında bilgi vermiştir. Üyelerin daha önce belirtmiş oldukları ders seçimleri ile ilgili gruba paylaşımları olmuş ve seçimlerini ağırlıklı olarak Fen, Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil dersler şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Üyelerle bu konuda yapılan değerlendirmede yaptıkları her üç tür seçimde de Matematik dersinin büyük önem arz ettiği yönünde hem fikir olunmuştur.

Grubun ortak noktası olan Matematik dersi başarısızlık nedenleri ile ilgili üyelere form dağıtılmış formu doldurmaları için beş dakika zaman tanınmıştır. Zaman bitiminde üyelere gönüllü olanlara Matematik dersi başarısızlık nedenlerini grupla paylaşımları için söz hakkı verilmiştir. Üyelerin başarısızlık sebeplerinin ‘‘tekrar yapmama, soru çözümünün azlığı, dersi sevmeme, öğretmene ve derse yönelik olumsuz düşüncelerinin olması, çalışmayı erteleme’’ gibi sebeplerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Oturum sonlandırılmadan önce üyelerin soruları ya da bir fikirleri olup olmadığı sorulmuştur. Bir sonraki oturuma kadar ev ödevi olarak Matematik dersi başarısızlık sebeplerini düşünüp başarıları üzerindeki etki düzeylerini puanlamaları (0 ile 100 puan arasında) istenmiştir.

3.Oturum: Çalışmanın üçüncü oturumunda grup üyelerine bir önceki oturumda neler yapıldığı, hangi konuların ele alındığı sorularak oturuma başlanmıştır. Üyeler bir önceki oturumla ilgili hatırladıklarını ve verilen ödev hakkında fikirlerini grupla paylaşmıştır. Üyelerin grupla paylaştıkları cevaplar tahtaya yazılarak Matematik dersi başarısızlık sebeplerinin bireysel, öğretmen, aile, arkadaş, çevre, ortam şeklinde başlıklar altında toplanmıştır. Üyelerin en yüksek puanladıkları Matematik dersi başarısızlık sebeplerinin bireysel faktörlerden derse karşı olumsuz algı ve buna bağlı verimli ders çalışma yöntemlerini uygulamama; ayrıca öğretmene yönelik olumsuz algıların(dersin öğretmene yönelik olumsuz algı, öğretmeni sevmeme) olduğu tespit edilmiştir. Bu paylaşımlara bağlı olarak grup üyelerine ‘‘Sizce algı ne demektir?’’ sorusu sorulup, üyelerin fikirleri alınarak paylaşımları tahtaya yazılmıştır. Üyeler‘‘anlama, yorumlama, duyu organlarıyla aldığımız tüm mesajlar’’ gibi yanıtlar vermiştir. Daha sonra üyelere algının ne olduğu, nasıl oluştuğu ve algıladığımız olay ve olguları nasıl anlamlandırdığımızı somut bir şekilde kavratmak amacıyla görseller izletilmiştir. ‘‘Matematik dersine yönelik algılarımız’’ başlıklı pano çalışması yapıp bütün üyelerin bu konudaki fikirleri grupla paylaşımları sağlanmıştır. Üyelerin küçük kartlara yazdıkları ‘‘ zor, sıkıcı, karmaşık, kötü, çok çalışmak gerek, başaramam, korku’’ gibi yanıtları panoya asmaları sağlanmıştır. Panoda yer alan Matematik dersine yönelik algıların ‘‘derse mi yoksa dersin öğretmene mi?, olumlu mu yoksa olumsuz algı mı? ‘‘olduğu grup üyeleri arasında tartışılarak üyelerin verdikleri cevapların büyük bir kısmının Matematik dersine yönelik olumsuz bir algı şeklinde olduğu; ayrıca buna bağlı olarak da öğretmene de gelişen olumsuz algısında var olduğu yönünde sonuçlar çıkmıştır. Üyelere var olan Matematik dersi yada dersin öğretmene yönelik olumsuz algıların başarısızlığa neden olabileceği belirtilerek olumlu algıların başarıdaki rolü ve önemi açıklanmıştır. Üyeler

daha önce belirtmiş oldukları Matematik dersi dışındaki başarısız oldukları dersleri grup üyeleriyle tekrar paylaşarak bu başarısızlıklarının bu derslere yönelik olumsuz algılarının neden olduğunu grupla paylaşmışlardır. Üyelerin paylaşımları dinlenip soruları cevaplandıktan sonra Matematik dersine yönelik olumsuz algılarının neler olduğu ve ne gibi sonuçlar yarattığını düşünmeleri ev ödevi olarak verilmiştir.

4.Oturum: Oturuma önceki oturumla ilgili konuşulan konu üyelerin katılımıyla özetlenerek başlanmıştır. Önceki oturumda verilen ödevle ilgili üç üye Matematik dersine yönelik olumsuz algılarının ortaokul zamanından beri geliştiğini fark ettiklerini ve bu durumu değiştiremediklerini belirtmişlerdir. Grup lideri yapılan paylaşıma benzer yaşantıları olan üyelerin olup olmadığını sormuş ve beş üyenin daha benzer yaşantılarının olduğunu ifade ettikleri gözlenmiştir. Grup lideri tarafından üyelere olumsuz algıların nasıl oluştuğunu açıklamak amacıyla tahtaya durumlar, duygular ve düşünceler şeklinde üç sütun çizilmiş, üyelere tahtada Matematik dersine yönelik durum örnekleri (Matematik dersinden düşük not aldım, ders performansım düşük, Matematik dersinde çok başarılıyım gibi) yazılmıştır. Gönüllü üyelerin tahtaya yazılan durum örnekleriyle ilgili “korku, kaygı, isteksizlik, sıkıntı ya da mutluluk, güven” gibi duygularının olduğu ve “bu dersi sevmiyorum, öğretmen iyi anlatmıyor, sıkıcı anlatıyor, bu ders çok zor ya da bu dersi başarıyorum, kendime güveniyorum” gibi düşüncelerinin de olduğu yönünde paylaşımları olmuştur. Üyelere “duyguları belirleyen durumlar mıdır yoksa başka bir şey mi var?” sorusu sorularak üyelerin “düşünceler” cevabını bulması sağlanmıştır. Üyelere bu paylaşım esnasında olası aynı duruma farklı tepkiler gösterilebileceği, farklı duygular hissedilebileceği örnek durumlarla fark ettirilmiştir. Üyelere düşünce düzenleme tekniği olan ABC modeli hakkında açıklamalar yapılmıştır. Derse yönelik olumsuz algılarının özellik ve etkileri hatırlatılmış akılcı olmayan inancı yakalama yöntemi ve akılcı olmayan inançları sorgulamayla ilgili formlar dağıtılarak üyelerin akılcı olmayan inançları yakalayıp sorgulaması gönüllü üyelerin katılımıyla uygulamalı olarak gösterilmiştir. Doldurulan formlara göre üyelerin çoğunun akılcı olmayan inançlara sahip olduğunu göstermiştir. Grup lideri ve üyeler oturumdaki paylaşımlardan akılcı olmayan inançlara sahip olmanın Matematik dersine yönelik olumsuz algının oluşmasına neden olduğu ayrıca kısa ve uzun vadeli olumsuz sonuçlar yarattığı konusunda hem fikir olduğu görülmüştür. Oturum özetlendikten sonra grup lideri üyelere bir sonraki oturuma kadar Matematik dersine yönelik olumsuz algılarına ilişkin hafta boyunca düşünce kaydı tutmaları için form dağıtarak oturumu sonlandırmıştır.

5.Oturum: Bu oturumda bir önceki oturum özetlenerek ev ödevi olarak verilen düşünce kayıt formlarını üyelerin grupla paylaşımları sağlanmıştır. Üyelerin dördünden durum olarak Matematik dersinden düşük not alma, duygu olarak dersi sevmeme, korkma, önemsememe buna bağlı olarak da davranışların derse çalışmama, ders çalışmayı erteleme şeklinde olduğu yönünde geribildirimler alınmıştır. Diğer grup üyelerinin ise ‘‘matematik dersi önemli, çalışınca başarabileceğim bir ders, derse katılmaya başladım’’ gibi yeni düşünceler geliştirdikleri ve buna bağlı olarak güven duygusunun olduğu ve ders çalışmaya başladıkları ancak bu üyelerden bazılarının davranış olarak henüz pek ders çalışmadıkları yönünde dönütler alınmıştır. Paylaşımlardan matematik dersine yönelik olumsuz algısı olan ve henüz ders çalışma davranışı sergilemeyen üyelerin dersin öğretmenine yönelik olumsuz algılarının olduğu ve verimli ders çalışma yöntemlerini uygulama konusunda eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır. Bu durumla ilgili olarak önceki oturumda tahtada uygulamalı olarak yapılan durum, duygu, düşünce etkinliği bu oturumda Matematik dersi öğretmenine yönelik durum örnekleri (Matematik dersi öğretmeniyle iletişim kuramıyorum, benden hoşlanmıyor, bana düşük not veriyor, öğretmen anlatamıyor ya da en sevdiğim öğretmen gibi) verilerek yapılmıştır. Üyelere ABC modeli, akılcı olmayan inancı yakalama yöntemi ve akılcı olmayan inançları sorgulama tekniği tekrar hatırlatılmıştır. Gönüllü üyelerin tahtaya yazılan durum örnekleriyle ilgili ‘‘öğretmeninden hiçbir şey anlamama, ilgisizlik, önemsememe, öfke ya da sevgi, güven’’ gibi olumlu ve olumsuz duygularının olduğu ve bazı üyelerin ‘‘bu dersin öğretmenini sevmiyorum, bana karşı ilgisiz, bana taktı, öğretmen iyi anlatmıyor, dersine katılmıyorum, ders puanımı kırıyor, sıkıcı anlatıyor ya da öğretmeni seviyorum, benimle çok ilgileniyor, ona güveniyorum’’ gibi olumlu ve olumsuz düşüncelerinin de olduğu yönünde paylaşımları olmuştur. Üyelere dersin öğretmenini sevmenin ve ona yönelik olumlu duyguların olmasının başarıdaki etkisi üzerinde durulduktan sonra oturum özetlenip bir sonraki oturuma kadar Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algıyla ilgili Düşünce Kayıt Formu ödev olarak verilip hafta boyunca düşünce kaydı tutmaları istenmiştir.

6.Oturum: Oturum başında önceki oturum özetlendikten sonra üyelerin dört ve beşinci oturumlardaki ev ödevi olarak verilen Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıya ilişkin Düşünce Kayıt Formları üzerinde sokratik sorgulama, tanımlama, tartışma teknikleri ile paylaşımları sağlanmıştır. D (çürütme) E (etki) F (duygu) dizgesi açıklanarak üyelerin akılcı olmayan inançları çürütmesi, bu çürütmenin etkisi ve ortaya çıkan yeni duyguyu fark etmeleri sağlanmıştır. Üyelerin kendi düşünceleri

üzerinde düşünceleri için süre verilmiş ve bununla ilgili paylaşım yapmaları sağlanmıştır. Grup üyelerinden bazılarının dersin öğretmeninin kendilerine karşı özellikle olumsuz tutum ve düşüncelerinin olmadığını, bazılarının Matematiğin zor bir ders olabileceği ancak derse karşı olumlu algılar geliştikçe ve düzenli çalıştıkça başarıyı yavaş yavaş yakaladıkları yönünde grupla paylaşımları olmuştur. Üyelerden ikisinin öğretmene karşı olumsuz algılarının değiştiği ancak derse karşı olumsuz algılarının az da olsa “zor, karmaşık, başaramayacağım sanırım” şeklinde devam ettiği yaptıkları paylaşımlardan anlaşılmıştır. Bu üyeler ortaokuldan beri Matematik dersinden sürekli başarısız olduklarını ve bu durumu değiştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu üyeler için derste başarı duygusunu oluşturmak amacıyla “küçük adımlar ilkesi” doğrultusunda düzenli tekrar yapma ve ders çalışma, derse katılma konularında verimli ders çalışma takip çalışmasında bu konu üzerinde durulacağı belirtmiştir. Ardından grup üyelerine Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumlu algıların geliştirilmesi amaçlı form dağıtılmıştır. Formda önce olumsuz algıları ile ilgili düşünceleri sıralamaları ardından bu düşüncelerin alternatiflerini bulmaları sağlanmış ve grupla paylaşımları istenmiştir. Üyelerin alternatif düşüncelerinin “matematik çalışılınca kolay bir ders, başarabileceğime inanıyorum, amaçlarıma ulaşmam için en önemli derslerden biri, dersin öğretmeni benimle yakından ilgileniyor, performansımı iyileştirmeye başladım, kendime güveniyorum, başarısızlık eksikimi görmemi sağlar ancak bunu düzenli çalışırsam düzeltebilirim, öğretmenim notları verirken adil davranıyor” gibi olumlu ve akılcı düşünceler olduğu paylaşımlarından anlaşılmıştır. Oturumu özetledikten sonra üyelere ödev olarak Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik geliştirilen olumlu algıların avantajları ve olumsuz algıların dezavantajlarının düşünülmesi istenmiştir. Ayrıca bir sonraki oturumda çalışılacak yükleme stili konusuna hazırlıklı olmaları amacıyla okul hayatında “yaptım” ve “yapamadım” dediklerinde “neden?” sorusuna verdikleri yanıtları düşünceleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

7.Oturum: Bu oturumda önceki oturumun özetlenmesinden sonra verilen ödevleringrupta paylaşılması sağlanmıştır. Söz hakkı alan gönüllü üyelerden bazıları “Yabancı Dil dersinde başarılıyım çünkü ilgim, merakım var; voleybolda iyiyim çünkü yetenekliyim, Coğrafya dersinde iyi notlar alıyorum çünkü bu dersi seviyorum; Kimya dersini seviyorum çünkü dersi de öğretmeni de seviyorum; Edebiyat, Tarih, Coğrafya derslerinde başarılıyım çünkü amacıma ulaşmamı sağlayacak dersler” gibi yanıtlar vermişlerdir. Üyelerin paylaşımlarından sonra üyelere yükleme stillerini belirlemeyle ilgili form dağıtılıp doldurmaları istenmiştir. Ardından üyelerin yükleme stilleri (yetenek,

verimli ders çalışma, çaba, dersin kolay olması, şans, derse yönelik olumlu algı ve dersin öğretmenine yönelik olumlu algı) frekansları tahtaya yazılmış ve üzerinde tartışılmıştır. Genel tabloya bakıldığında en fazla frekansın sırasıyla derse yönelik olumlu algı, öğretmene yönelik olumlu algı ve verimli ders çalışma ile çaba şeklinde sıralandığı gözlenmiştir. Üyelere yetenek kavramı ve mevcut potansiyel yeteneğin ortaya çıkarılabileceği ile ilgili açıklama yapılmıştır. Çabaya yüklemenin işlevselliği vurgulanmış ve uygun çabanın da verimli ders çalışma ile ilgili olduğu üzerinde durulmuştur. Üyelerle başarıda dersi veya dersin öğretmenine karşı olumlu duyguların hissedilmesinin başarıdaki önemi üzerinde tartışılmıştır. Oturum özetlenerek sonlandırılmadan ödev olarak üyelere bir sonraki oturuma kadar kendilerinde oluşan farklı düşünce, duygu ve davranışları belirleyip grupla paylaşmak için gruba getirmeleri istenmiştir.

8.Oturum: Programın son çalışması olan bu oturumda grup üyeleriyle bir önceki oturum özetlenerek başlanmış ve bir önceki oturumda verilen ödevleri ile ilgili paylaşımları alınmıştır. Grup üyelerinin çoğu programın başında derse ve öğretmene karşı olumsuz algılarının olmasının yanı sıra düzenli ders çalışmadıkları bu yüzden de başarısızlıklarının devam edebileceği yönünde düşünceleri taşıdıkları; ancak şu anda dersi daha çok önemsemeye başladıklarını, çalışılınca başarılacak kolay bir ders olduğu, dersin öğretmenlerinin de ilgili ve destekleyici olduklarını, öğretmenleri ve kendilerine daha çok güvenip düzenli ders çalışmaya başladıklarını grupla paylaşmışlardır. Programda ilk oturumdan itibaren son oturuma kadar neler üzerinde çalışıldığı grup lideri tarafından özetlenmiştir. Her bir üye için programın başından sonuna kadar lider tarafından kendisinde gözlemlenen olumlu değişimleri ifade edilmiştir. Her bir üyeden programdan kazanımlarını grupla paylaşmaları istenmiş ve arkadaşlarında gözledikleri olumlu değişimleri de ifade etmeleri sağlanmıştır. Grup üyelerinden daha önce derse yönelik olumsuz algısı devam eden üyelerin son iki oturum derse olumlu algılar geliştirmeye başladıkları, derse katılımlarının artmaya da başladığı ifade ettikleri gözlenmiştir. Grup üyeleriyle son olarak hedefledikleri Matematik ders başarısına ulaşmada derse ve dersin öğretmenine yönelik algının temel olduğu bununla birlikte verimli ders çalışmanın ıngırlılığını açıklamak amacıyla temsili olarak denge tahtalarıyla bir etkinlik yapılmıştır. Etkinlikte her üyeye sıra verilerek düşüncelerini grupla paylaşması sağlanmıştır. Etkinliğin sonunda üyeler bu çalışmadan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Üyelerde gözlemlenen olumlu değişimlerin okul hayatında işlevsel olmasının önemi belirtilmiştir. Grup üyelerine böyle bir çalışmayla kendilerini

geliştirmek amacıyla katıldıkları için takdir edilerek çalışmaya olan katkıları için teşekkür edilerek süreç tamamlanmıştır.

3.5.1.2. Verimli Ders Çalışma Davranışları Takibinin Uygulanması

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı uygulama dışında haftada bir öğrencilere verilen küçük gruplar halindeki verimli ders çalışma davranışlarının takibi ile ilgili bilgilendirici çalışmalarda birinci çalışmada üyelerin nasıl ders çalıştıkları hakkında bilgi alınmış ve öğrencilerin çoğunun çalışmalarını düzenli ve istikrarlı bir şekilde yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada üyelerin ders çalışmalarının düzenli ve planlı olmama sebepleri üzerinde durulmuş ve çözüm önerileri üzerinde tartışılmıştır.

İkinci çalışmada ise üyelerin etkili ders çalışma davranışları gözden geçirilerek verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir. Her bir üyeye günlük tekrar ve soru çözme takip çizelgesi verilip ders çalışma programı hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırlanan programları uygulamada istekli oldukları gözlenmiştir.

Üçüncü çalışmada verimli ders çalışma yöntemlerini uygulama kontrol listesi uygulanmış, verimli ders çalışma yöntemlerini yeterince uygulamayan üç öğrenci olduğu tespit edilmiş ve bu durumun sebepleri belirlenip çözülmeye çalışılmıştır. Bazı üyeler çalışmalarını düzenli yapmaya başladıklarını ve olumlu gelişmeler olduğunu paylaşmışlardır.

Dördüncü çalışmada üyelerin tekrar ve soru çözüm çizelgeleri ve derse katılım davranışları kontrol edilmiş ve bunun sonucunda üyelerin çoğunda olumlu gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Grup lideri üyelere Matematik dersi öğretmenleri tarafından kendileriyle ilgili yaptıkları değerlendirmeleri (dersime daha çok katılmaya başladı, takıldığı ve çözemediği soruları gelip soruyor, başaracağına inanıyorum, çok çabalıyor, benimle iletişimi arttı gibi) paylaşmış ve olumlu gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Ancak üyelerden ikisinin derse yeterince katılmadığı, üçünde derse katılımlarının olmadığı gibi soru çözme sayısının yetersiz olduğu gözlenmiştir. Üyelerden ikisinin kendine güven problemi olduğu birinin de ailevi problemi olduğu anlaşılmış ve bu sorunlar üzerinde çalışılmıştır.

Beşinci çalışmada önceden üyelerin durumu hakkında öğretmenlerden alınan dönütler üzerinde durulmuş ve üyelerin hepsinde olumlu gelişmeler olduğu, geçmiş oturumlardaki çalışma davranışında problemi olan üç üyeden ikisinin çalışmaya başladığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma davranışı problemi olan bir üyenin ailevi problemleri ve

ev çalışma ortamını düzenlemek amacıyla üyenin kendisi ve velisiyle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Altıncı çalışmada çalışma davranışlarını değerlendirmeler yapılmış üyelerden “kendime güveniyorum, günlük tekrar ve soru çözüm sayımı arttırdım, öğretmene daha çok soru sormaya ve derse katılmaya başladım” gibi kendine güven ve derse karşı olumlu algılar geliştiğine dair geribildirimler alınmıştır. Ailevi problemi olan üyenin de yapılan görüşmeler sonucunda evdeki çalışma ortamının yeniden düzenlendiği ve çalışmalarını ertelemeden yapmaya başladığı yönünde öğrencinin paylaşımları olmuştur.

Yedinci çalışmada üyelerin yaklaşan Matematik sınavına hazır oldukları ve çalışmalarındaki tekrar ve soru çözme alıştırmalarını arttırdıkları yönünde paylaşımları olmuştur. Ayrıca üyeler çalışma gruplarında matematik dersinde başarı sağlayacaklarına dair olumlu açıklamalarda bulunmuştur.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama bölümü için öncelikle Adana il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı resmi bir akademik lisede çalışmayı yapmak amacıyla yazılı izinler alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilk oturuma başlamadan önce aynı günde Matematik Dersi ve Öğretmene Yönelik Tutum Ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin 2018/2019 eğitim öğretim yılı 1. Dönem Matematik dersi 1. ve 2. yazılı puanları okul müdürlüğünden alınmış ve bu puanların ortalamaları Matematik ders başarısı için ön test ölçümü olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubuna Matematik Dersi ve Öğretmene Yönelik Tutum Ölçekleri son oturum bittikten sonra aynı gün içinde kontrol grubuna ise aynı gün ancak farklı bir ders saatinde son test olarak tekrar uygulanmıştır. Aynı öğretim yılının 2. Dönem Matematik dersi 1. yazılı puanları okul müdürlüğünden alınmış ve ölçümler Matematik dersi başarısı son test ölçümü olarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarıyla son test ölçümlerinden sonra herhangi bir çalışma yapılmamıştır. İzleme çalışması için altı hafta sonra tekrar Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik tutum ölçekleri hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Aynı öğretim yılının 2. Dönem Matematik 2. yazılı puanları izleme ölçümleri olarak değerlendirilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS22.0 istatistik paket programıyla çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutum ve öğretmene yönelik tutum ön test ve son test puanlarının Kolmogorov Smirnov- Z değerlerinin 0.10 ile 0.21 arasında değiştiği ($p>0.05$) ve bu sonuca bakılarak ölçümlerin tüm analiz birimleri için normallik sayıltısını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının matematik başarıları, derse ve öğretmene yönelik tutum ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda matematik başarıları ($t=0.16$) ve derse yönelik tutum puanları ($t=1.74$) arasında anlamlı farkın olmadığı ($p>0.05$); öğretmene yönelik tutum puanlarında ise kontrol grubu lehine anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($t=2.34; p<0.05$). Bu sonuçlara bakarak deneysel işlemin değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığının incelenmesinde matematik başarıları ve derse yönelik tutum ölçümlerinde 2×2 lik karışık desen için Varyans Analizi, öğretmene yönelik tutum puanlarının analizinde ise ön test puanları analizlere kovaryat olarak dahil edildiği Kovaryans Analizi tekniği kullanılmıştır. İzleme çalışmasında analizler deney ve kontrol gruplarının üç ölçümünün karşılaştırılması bir faktörlü tekrarlanmış ölçümler için Varyans Analizi tekniği ile kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda kurulan hipotezlere ilişkin yapılan analizlerde ulaşılan bulgular yer almaktadır. Araştırmanın hipotezlerine ilişkin sonuçlar sırasıyla ele alınmıştır.

4.1. Matematik Dersi Başarısına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test Matematik başarı puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Ders Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm Grup	Ön Test			Son Test	
	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney	15	32,53	5,84	48,07	15,97
Kontrol	15	32,57	5,71	33,80	14,86

Deney grubu Matematik ders başarıları ön test puan ortalaması $\bar{x}=32,53$ iken son testte bu değer $\bar{x}=48,07$ ’ e yükselmiştir. Kontrol grubu için bu değerler ön test için $\bar{x}=32,57$, son test için ortalama ise $\bar{x}=33,80$ ’ dir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Matematik ders başarıları ön test ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek için varyans analizi tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Matematik Ders Başarı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Grup	759,70	1	759,70	5,55	0,026
Hata	3831,92	28	136,85		
Ölçüm	1054,20	1	1054,20	7,84	0,009
Grup× Ölçüm	766,84	1	766,84	5,70	0,024
Hata	3764,58	28	134,45		

Analiz sonucunda grup ($F=5,55$) ve ölçüm ana etkileri ($F=7,84$) ile grup X ölçüm ortak etkisinin ($F=5,70$) öğrencilerin Matematik başarıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Grup X ölçüm ortak etkisinin anlamlı olması sonucuna göre grupların puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puanları lehine bir değişim olduğu gözlenmektedir. İzleme çalışması için kullanılan Matematik dersi ikinci yazılı sınav puan ortalamaları deney ($\bar{x}=55,87$; $ss=3,34$) ve kontrol ($\bar{x}=39,07$; $ss=15,70$) gruplarında deney öncesi ve deney sonrası puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında deney grubundaki değişimin kalıcı olduğunu göstermiştir ($F=10,98$; $p<0,01$). Deney grubunun puan ortalamaları incelendiğinde son test ve izleme ölçümü puan ortalamalarının ön test ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunda puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F=1,14$; $p>0,01$). Bu sonuca göre araştırmanın "Uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin Matematik ders başarıları üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezi doğrulanmıştır.

4.2. Matematik Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test Matematik dersine ilişkin tutum puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm \ Grup	Ön Test		Son Test	
	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$ ss
Deney	15	87,47	11,29	126,73 10,90
Kontrol	15	96,53	16,79	96,13 16,98

Deney grubu derse yönelik tutum ön test puan ortalaması $\bar{x}=87,47$ ' den tutum son testte puan ortalaması $\bar{x}=126,73$ ' e yükselmiştir. Kontrol grubunda ise ön test puan ortalaması $\bar{x}=96,53$; son test puan ortalaması ise $\bar{x}=96,13$ ' dir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derse yönelik tutum ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için varyans analizi tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Grup	1738,82	1	1738,82	4,46	0,044
Hata	10914,87	28	389,82		
Ölçüm	5664,82	1	5664,82	307,83	0,000
Grup× Ölçüm	5900,42	1	5900,42	320,63	0,000
Hata	515,27	28	18,40		

Analiz sonucunda grup ($F=4,46$) ve ölçüm ana etkileri ($F=307,83$) ile grup× ölçüm ortak etkisinin ($F=320,63$) öğrencilerin Matematik dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Grup X ölçüm ortak etkisinin anlamlı olması sonucuna göre grupların puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu son test puanları lehine bir değişim olduğu gözlenmektedir. İzleme çalışmasında uygulanan Matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin puan ortalamaları deney ($\bar{x}=130,93$; $ss=10,67$) ve kontrol ($\bar{x}=96,60$; $ss=11,31$) gruplarında deney öncesi ve deney

sonrası puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında deney grubundaki değişimin kalıcı olduğunu göstermiştir ($F=176,00$; $p<0,01$). Deney grubunun son test ve izleme ölçümü puan ortalamaları ön test ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Kontrol grubunda puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=0,12$; $p>0,01$). Bu sonuca göre araştırmanın "Uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin Matematik dersine yönelik tutumu üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezi doğrulanmıştır.

4.3. Öğretmene Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmene yönelik ön test ve son test puan ve düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmene Yönelik Tutum Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Betimsel Değerleri

Ölçüm	Ön Test			Son Test		Düzeltilmiş Son Test
	n	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$
Grup						
Deney	15	59,33	9,11	79,67	7,24	81,90
Kontrol	15	65,73	5,19	65,47	4,63	63,23

Deney grubu öğretmene yönelik tutum ön test puan ortalaması $\bar{x}=59,33$ iken son test puan ortalaması $\bar{x}=79,67$ ’ dir. Kontrol grubu öğretmene yönelik tutum ön test puan ortalaması $\bar{x}=65,73$ iken son test puan ortalaması $\bar{x}=65,47$ ’ dir. Ön test puanları analize kovaryat olarak dahil edilerek son test puanları arasında farkın olup olmadığını kovaryans analizi tekniği ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6 ‘ da sunulmuştur.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretmene Yönelik Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kontrol Edilen					
Değişken	324,87	1	324,82	30,90	0,000
(Ön Test Puanları)					
Grup	2178,27	1	2178,27	207,19	0,000
Hata	283,86	27	10,51		
Toplam	2545,37	29			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmene yönelik ön test puanları analizlere birlikte değişken olarak dahil edildiğinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=207,19$; $p<0,01$). Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları deney grubu için 81,90 ve kontrol grubu için 63,23 olduğu görülmektedir. İzleme çalışmasında uygulanan Matematik dersi öğretmenine yönelik tutum ölçeğinin puan ortalamaları deney ($\bar{x}=82,80$; $ss=8,29$) ve kontrol ($\bar{x}=66,33$; $ss=4,45$) gruplarında deney öncesi ve deney sonrası puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında deney grubundaki değişimin kalıcı olduğunu göstermiştir ($F=158,70$; $p<0,01$). Deney grubunun son test ve izleme ölçümü öğretmene yönelik tutum puan ortalamalarının ön test ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunda puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($F=0,54$; $p>0,01$). Bu sonuç araştırmanın "Uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin Matematik ders öğretmenine yönelik tutumu üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezini doğruladığı saptanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ilgili alan yazında yer alan bulgular çerçevesinde, yurt içi ve yurt dışında yapılan konuyla ilgili çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan bu araştırmada Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algısı olan deney grubu öğrencilerine ders çalışma davranışlarını gözden geçirmek ve kontrol etmeye yönelik takip çalışmasıyla desteklenen psiko-eğitim programı sonucunda öğrencilerin eğitimin verilmediği kontrol grubu öğrencilerine göre Matematik ders başarı puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonunda öğrencilerin Matematik dersi ve öğretmenine yönelik tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerine yönelik psiko-eğitim programı ile birlikte verimli ders çalışma becerilerini gözden geçirme ve kontrol etmeye yönelik takip çalışması öğrencilerde Matematik ders başarı puanlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Özellikle deney grubu öğrencilerinin verimli ders çalışma becerilerine yönelik takip çalışmasındaki “ kendime güveniyorum, günlük tekrar ve soru çözüm sayımı arttırdım, öğretmene daha çok soru sormaya ve derse katılmaya başladım” şeklindeki geri bildirimlerinden anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin günlük tekrar yapmaları, derse hazırlıklı gelmeleri, verilen dersle ilgili sorumluluklarını ertelemeden yerine getirmeleri, soru çözmeye ağırlık vermeleri ve performanslarının artmasının öğrencilerin başarılarında, derse ve öğretmene yönelik olumlu algıların gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Kaya (2001) lise öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik verdiği grup rehberliği programı çalışması sonucunda deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre ders başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Ayrıca akademik ders başarısı ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında olumlu anlamda ilişkili olduğu yönündeki birçok araştırmanın ortak bulgusuyla (Babaoğlu, 2017; Bıyıklı, 2017; Yörük, 2007) çalışmanın bu bulgusu paralellik gösterdiği gözlenmiştir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak deney grubu öğrencilerine verilen psiko-eğitim programı öğrencilerin derse ve öğretmene yönelik olumsuz algılarının değişmesinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak öğrencilere verilen programların verimli ders çalışma becerilerinde, sınav kaygısında,

akademik başarılarının arttırmasında olumlu bir etkisi olduğu benzeri araştırmalarda da görülmektedir (Subaşı, 2000; Bozanoğlu, 2005; Demirci ve Erden, 2016).

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik tutum ile ders başarı puanları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Matematik ders başarısı ile matematik dersine yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğunu (Sezgin, 2007), lise öğrencilerinde matematik dersine yönelik olumsuz algıların ders başarısını olumsuz yönde etkilediği (Balkı ve ark.; 2009); ayrıca öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algının (Bilasa, 2016) ve öğretmen tutumlarının (Şerefli, 2003; Koç, Öztürk ve Şahin, 2003) başarıyla ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu konuda yapılan pek çok çalışmada, tutum ve başarı arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Tekindal, 1988; Baykul, 1990; Berberoğlu, 1990; Saracaloğlu, 2000; Savaş ve Duru, 2005). Mirasyedioğlu ve Peker'in (2003) araştırma sonuçları da Matematik dersine yönelik olumlu algılar ve tutum geliştikçe matematik ders başarı puanlarında artış olduğunu desteklemektedir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen psiko-eğitim programı çalışmasında öğrencilerin çoğunun beşinci oturumdan itibaren “matematik dersi önemli, çalışınca başarabileceğim bir ders, derse katılmaya başladım” şeklindeki paylaşımları matematik dersine yönelik yaptıkları çalışmalar ve derse katılımları arttıkça tutumlarının olumlu anlamda değişmeye başladığını ifade ettikleri gözlenmiştir. Özlü (2001)' nün çalışmasında öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının algıladıkları matematik ders başarılarıyla ilişkili olduğu yönündeki bulgusu da bu çalışmadaki verilerle paralellik göstermektedir.

Araştırmada uygulanan psiko-eğitim programında öğrencilerden alınan geribildirimlerden öğretmenin öğrenciye yaklaşım ve davranışlarının öğrencinin öğretmeni ve dersi algısında etkili olduğu; öğretmenin öğrenciye güven duyması, ilgilenmesi, başarıyı yakalamasında destekleyici tutum sergilemesinin deney grubu öğrencilerinde derse ve dersin öğretmenine karşı olumlu algıların gelişmesini sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca Yıldırım (2000) ve Günay (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu görüşü desteklemiştir. Bu sonuç da öğretmenin öğrenciyle kurduğu ilişkinin öneminin ders başarısında etkili olduğunu göstermektedir. Şama ve Tarım'ın (2007) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin, olumlu davranışlarını pekiştirmeye yönelik tutum ve davranışları önemli ölçüde gerçekleştirdikleri tespit edilmiş, bu durumun öğrencinin ders başarısına da olumlu anlamda etkilediği gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin dersinde başarısız olarak

algıladıkları öğrencilere yönelik olumlu ve destekleyici tutumun olmadığı, öğretmenin yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilerin düşük beklenti geliştirdiği öğrencilere göre hem sosyal hem de akademik davranışlar açısından anlamlı derecede olumlu bir performans gösterdiği yönündeki bulgular gözlenmiştir (Öztaş, 2001; Koç, Öztürk ve Şahin, 2003). Literatür taramasındaki bulgularla paralellik gösteren bu araştırma sonuçlarına göre de öğretmenin öğrenciye karşı tutumunun olumlu ve destekleyici olmasının öğrencinin hem ders başarı puanlarının artışında hem de öğrencilerin derse ve dersin öğretmenine yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dersin öğretmenine yönelik tutum ve algılarının ilgili dersin başarısıyla ilişkili olduğu; öğretmene karşı olumlu tutum ve algılar geliştikçe derse daha çok ilgi duyulduğu, öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini uygulamalarında etkili olabileceği söylenebilir. Özdiyar (2008) yaptığı araştırmasında öğrencilerin başarılarını öğretmen davranışlarına yükledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca literatürde Matematik ders başarısı ile okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutları arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu gözlenmektedir (Giorgetti ve Bahçetepe, 2015). Buna göre, öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışlarının başarıyla ilişkili olduğu bu araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada deney grubuna verilen psiko-eğitim programı ve verimli ders çalışma becerilerini takip çalışmalarındaki paylaşımlardan gruptaki bazı öğrencilerin Matematik dersine yönelik ortaokuldan beri başarısızlık yaşadıkları ve bu nedenle başarılı olacaklarına dair inanç ve çabalarının olmadığı gözlenmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerde öğrenilmiş bir çaresizlik olduğu söylenebilir. Akademik başarı, derse yönelik inançlar ve öğrenilmiş çaresizlik arasında ilişkilerin olduğu alanla ilgili literatürdeki bilgilerle paralellik göstermektedir. Avcı'nın (2008) yaptığı araştırma bulgularında öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düştüğü; ayrıca ders başarısında duyuşsal faktörlerin bilişsel faktörleri etkileme gücüne sahip olduğu, matematik dersine ilişkin başarı inancı ve öğrenilmiş çaresizlik arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğuna yönelik araştırma bulguları da mevcuttur (Ağaç ve Masal, 2017).

Psiko-eğitim programının oturumları sürecinde deney grubundaki bazı öğrencilerin derse ve dersin öğretmenine yönelik ''matematik çalışılınca kolay bir ders, bu dersi sevmeye başladım, dersin öğretmeni ilgili, bana yardımcı oluyor'' şeklinde olumlu yönde algılar geliştirmelerine rağmen Matematik dersine çalışma davranışlarında

ve başarısında tek başına olumlu tutumun yeterli olmadığı, bunun yanı sıra evdeki çalışmaların etkili olabilmesi için ailenin desteği ve ev çalışma ortamının da etkisinin büyük bir önemi olduğu söylenebilir. Ailenin desteği ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu (Fan ve Chen, 2001; Nunn, 2014), öğrenci başarısızlığında aile faktörüyle ilgili etmenlerden ilgisizliğin önemli sebep olduğu (Babaoğlu, 2017) gözlenmiştir. Lise öğrencilerinde okul başarısında ailenin oynadığı rolü açısından incelendiğinde ailevi sorunları olan öğrencilerin okul başarılarının, ailevi bir sorunu olmayan ve ailesinden destek gören öğrencilerin okul başarılarından daha düşük olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Dam, 2008). Ayrıca eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksek olduğuna dair benzeri bulguların mevcut olduğu gözlenmiştir (Çelenk, 2003).

Literatüre bakıldığında öğrencinin başarısında derse ve öğretmene yönelik tutumlar, verimli ders çalışma davranışları, aile desteği, ev çalışma ortamı gibi değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada deney grubu öğrencileriyle öğrenci başarısında rol oynayan bu değişkenlerden derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algı ile verimli ders çalışma davranışlarının takibi birlikte ele alınmıştır. Deney grubu öğrencileriyle sekiz oturumluk psiko-eğitim programı ve verimli ders çalışma davranışını takip çalışmalarında bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak akılcı olmayan düşünceleri bulma, sorgulama, düşünce kayıt formları tutma ve yükleme davranışı üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların sonunda verilen psiko-eğitim programı ve verimli ders çalışma davranışını takip çalışmalarının ders başarısı, derse ve öğretmene yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı gözlenmiştir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri araştırmada öğrenci başarısı, öğrencinin derse ve öğretmene yönelik algısında etkili olan aile ve öğretmen faktörleri ile çalışılmamasıdır. Bir başka sınırlılığı araştırmada öğrencinin akademik başarısında sadece derse ve dersin öğretmenine yönelik tutum ve ders çalışma becerileri takibi ele alınmıştır. Ancak akademik başarıda bu etmenlerin yanı sıra öğrenme ortamı, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, arkadaş, aile, ev çalışma ortamı, algılanan sosyal destek gibi faktörlerinde rol alabileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla kullanılan testler, geçerlik ve güvenirliği tartışılmalı olsa da öğretmenlerin öğretim sürecinde başarıyı ölçmek için hazırladıkları testlerdir. Kullanılan bu sınav sonuçları çalışmada ulaşılan sonucun iç geçerliliği için bir sınırlılık taşıdığı kabul edilse de sonucun dış geçerliğini güçlü hale getiren bir özellik taşıdığı da söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Çalışma davranışlarını takip çalışmasıyla desteklenen psiko-eğitim programının verildiği araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Bu eğitimin,

1. Öğrencilerin Matematik ders başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.
2. Öğrencilerin Matematik dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir.
3. Matematik dersinin öğretmenine yönelik tutumları olumlu yönde etkilemiştir.

6.2. Öneriler

Aşağıda çalışma sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler ve çalışma konusuyla ilgili yapılabilecek araştırmalar hakkındaki öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Lisede çalışan psikolojik danışmanlar bu programı derslerde başarısız ve derse ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algısı olan öğrencilerle uygulayabilirler.
2. Öğretmenlere yönelik öğrencilere karşı tutumlarının öğrencilerin ders başarısında etkililiğini kavratmak amacıyla seminer çalışmaları ya da hizmet içi eğitimler verilebilir.
3. Öğrencilerin derse yönelik olumlu algı ve tutumlarının gelişmesi için öğretmenler kendi derslerine karşı ilgi ve merakı uyandıracak nitelikte öğretim yöntem teknikleri kullanmaları önerilebilir.

4. Sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenlerine sınıfında başarısız olan öğrencilere karşı tutumlarında daha hassas davranmaları ve sorunun kaynağına yönelik tespit çalışmalarını okul rehberlik servisi ve aile işbirliğiyle yapabilir ve çözüm için çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.
5. Okul rehberlik servisleri derslerde başarısız olan derse ya da dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıları olan öğrencilere yönelik psiko-eğitim programı çalışmaları yapabilir. Bu olumsuz algılara sahip öğrencilerin aileleriyle bu algıların oluşmasındaki rollerine dair bireysel görüşmeler ve eğitimler planlayabilir.
6. İlkokul ve Ortaokul düzeyindeki öğrencilerde başarısızlık sebepleri belirlenerek başarıyı iyileştirme amacıyla müdahale programları uygulanabilir. Başarısızlık sebepleri üzerinde sadece davranışsal boyutlara değil duyuşsal boyutlara da ağırlık verilerek algı ve tutumların rolü belirlenebilir ve bu amaçla okulda çalışmalar yapılabilir.
7. Bu çalışmada Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik tutumlar üzerinde çalışılmıştır. Matematik dersi haricindeki dersler için de benzeri problemler varsa belirlenen derslere yönelik olumlu algılar geliştirme amaçlı dersin öğretmenleri tarafından okullarda kendi derslerine yönelik öğrencilerde olumlu tutum oluşturmak amaçlı proje, yarışma ya da etkinliklere ağırlık verilebilir.
8. Her kademedeki okullarda sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar öğrencilerin ihtiyaç ve düzeyleri doğrultusunda verimli ders çalışma becerilerini kazandırma, geliştirme ve takip çalışmaları yapıp bu davranışların kalıcılığını ve ev ortamında takibi sağlamak amacıyla velilerle işbirliği yapabilirler.

6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma ortaöğretim 10. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda ortaokul ve üniversite düzeyindeki öğrencilerle yapılabilir.
2. Benzer çalışmalar lisede farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülebilir.
3. Bu çalışmada ortaöğretim Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik tutumlar üzerinde çalışılmış ancak benzeri çalışmalar öğrencilerin başarı durumları ve ihtiyaç duyulan başka dersler için de gerçekleştirilebilir.

4. Bu çalışmada öğrencilerin ders başarılarını etkileyen ders ve dersin öğretmenine yönelik tutum ile verimli ders çalışma davranışları takip etmenin rolü üzerinde çalışılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda ailenin rolü, öğretmen tutumları, öğretim yöntem teknikleri, yetenek, anne, baba eğitim düzeyi, ev çalışma ortamı, öğretmenlerin başarısız öğrencilere yönelik algısı, hazır bulunuşluk düzeyi, algılanan sosyal destek, öz yeterlik inancı gibi öğrenci başarısı ve algıda rol alan başka değişkenlerin etkisi de deneysel çalışmalarla incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaç, G. ve Masal, E. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme hakkındaki düşünceleri, matematiksel inançları, öğrenilmiş çaresizlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Gaziantep University Journal of SocialSciences* (GAUN-JSS), 16(1), 216-229
- Akça, H., (2002). *Başarının sekiz temel direği*. İstanbul: Tuğra Yayınevi.
- Akkuzu, N. (2014). The role of differenttypes of feedback in there ciprocalinteraction of teaching performance and self-efficacy belief. *Australian Journal of Teacher Education*. 39(3), 36-66.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)’nda Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 152(34), No 152
- Arı, A. (2007). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 176, 169-179.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. Ankara Örneği*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Arkonaç, S.A. (1998). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi* (2. Baskı). Alfa Yayınları,
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Atkinson, R. L. & Atkinson, R.C. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çeviren: Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Avcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, Y. (1993). Matematik öğretmeni nasıl yetiştirilmeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 109–114.

- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, A.; Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından pisa matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Babaoğlu, E. (2017). Yozgat'ta öğrenci başarısı: başarı engelleri ve başarıyı artırmak için yapılabilecekler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 23-40
- Badavan, Y. ve Çobanoğlu, F. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Social Agency. *American Psychologist*, 37, 1
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human Behavior*, (Vol. 4, p. 71-81), New York: Academic Press.
- Balkı, N., Dane, A. ve Kudu, M. (2009). Lise öğrencilerinin algılarına göre, matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler. *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2-1.
- Baltaş A. (1994). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, II(2), 116-124.
- Başaran, İ. E.(1997). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Baykul Y. (1990). *Matematik ile ilgili düşünceler anketi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayraktar, V. H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 10/3.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*, 76, 16- 27.
- Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (Temmuz 2017/II)
- Bilasa, P. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi Örneği). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, XIII(I),79-122

- Bloom, B. S. (1979). *Human Characteristics and School Learning*. New York: Mc Graw-Hill Inc., 1976 *İnsan Nitelikleri ve Okulda öğrenme*. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bloom, B.S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik), İstanbul: MEB Yayınları.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257–277.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği*. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Bulduklu, E. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Cansever, G. (1982). *Klinik psikolojide değerlendirme yöntemleri*. İstanbul Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi: Gözlem Matbaacılık.
- Carlson, E. (1999). Early environments support ve elementary school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*. 14(1), 72-94.
- Celep, C.(1997). Öğretmenlik yeterlilik duygusu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, İstanbul, Ocak/Şubat.
- Choi, N. (2005). Self-Efficacy and self-concept as predictors of college students academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205
- Choi, N. & Chang, M. (2011). Inter play among school climates, gender, attitude to ward mathematics and mathematics performance of middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(1), 15–28.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. Freeman, San Francisco.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.

- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çermik, H., Güner, N., Yaşar, M. (2014). Türkiye’deki lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları ve bu tutumlarını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 41-64
- Cohen J., Pickeral T., and Mc Closkey M. (2009). Assessing school climate, *Educational Leadership*, 66, 45-48.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H, E, (1995). *İlkokul 2.- 5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Dede, Y ve Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Demirci, İ. Ve Erden, S.(2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 43, 67-83.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Demirtaş, H.(1999). Orta öğretim kurumlarında sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi. *Öğretmen Dünyası*, 238 .
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35, 158 .
- Demirtaş, H., Çınar. İ. (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya İli Örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Dil, S. ve Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 17-24.

- Dinçel, F.E., Kızıldağ, S., Yıldırım, İ., Zorbaz, D. S. (2016). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 1.
- Doğanay, A. ve Demir, Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2021-2043.
- Duru, A., Savaş, E. ,Taş, S. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113–132.
- Edwards, N. C. (2006). School facilities and student achievement: student perspectives on the connection between the urban learning environment and student motivation and performance. Doctorate Thesis, Philosophy Department of the Ohio State University, Ohio, America.
- Efil, İ. (2000). *Zaman yönetimi*. (Ed: L. Küçükahmet) Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy the rational-emotive approach*. (Ed. Edward Sagarin) NewYork: The Institute for Rational Living, Inc.
- Ellis, A. (1993). Fundamentals of rational-emotive therapy for the 1990s. W. Dryden & L. K. Hill (Ed.), *Innovations in rational emotive therapy* (ss. 1-32). Newbury Park: Sage Publications.
- Erdamar Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Erden, M. ve Akgül, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısının ve öğretmen sosyal desteğinin matematik başarısını yordama gücü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*.
- Erden, S. ve Demirci, İ. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 43, 67-83.
- Ergün, M., (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Ergün, H. Özdemir, M. Çorlu, M. A., (2004). Dil ve sayısal yetenekler ile fizik başarısı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, (2): 361368.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Eyyam, R., Meneviş, İ. ve Doğruer, N. (2010). Çoklu zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Kasım, Antalya.*
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1),1-22.
- Fuller, B.,&Clarke, P. (1994). Raising school effect swhileignoring culture - local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review Of Educational Research, 64*, 119-57.
- Garzarelli, P, Everhart, B ve D. Lester (1993). Self concept and Academic Performance In Gifted and Academically Weak Students. *Adolescence, 28*, 109.
- Giorgetti, M. F. ve Bahçetepe, Ü. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Journal of Innovation in Education. 1*(3), 83-101.
- Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academi cintrinsic motivation from child hood throughlate adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13.
- Güçlü, N.(2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim. 147*.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration, 47*(2), 227-249.
- Hollingsworth, P.M. Hoover, H.H.(1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. (Çev.Tanju Gürkan). Ankara Ü. Yayınevi.
- Jackson, W. J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education, 70*, 243-254.
- James, W. (1963). The varieties of religious experience. *University Boks, New York.*
- Jansen, E. P. W. A. &Suhre, C. J. M. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies, 36*(5), 569–580.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.

- Karaarslan, G. (2010). *Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi*. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Karacık, Ş. (1998). *Lise öğrencilerinin genel yetenek düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 7(4), 983-1003.
- Karasakaloğlu, N.;Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 343-362.
- Kaya, F. ve Oğurlu, Ü. (2015). Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 951-965.
- Kaya, M. (2001). *Lise 1. Sınıf öğrencilerine verimli çalışma alışkanlıkları kazandırmada psiko-eğitim programının etkisi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaya, M.F. (2011). Öğrencilerin coğrafya dersinde hazır bulunurluk düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 737-754.
- Kayhan, Ü. (1991). *Eğitim araçlarından yararlanmada karşılaşılan sorunlar ve ileriye dönük hedefler*. İstanbul.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, N. (1981). Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkinliğine ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları* No:104
- Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel

- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L.(2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Lackney, J. A. (1999). Why optimal learning environment matter. Mississippi: Mississippi State University, Mississippi State Educational Design Institute.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leader ship on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Liu, X.,&Koirala, H. (2009). Theeffect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students. *Paper presented at the annual conference of the Northeastern Educational Research Association, University of Connecticut, Connecticut*.
- Lyons, J. B. (2001). *Do school facilities really impact a childs education*. Issuetrak, CEFPI Brief. November 2001.
- Macneil, A.,Prater, D. AndBusch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 73–84.
- Mammadov, E. ve Keser, E. (2016). Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 13(3), 85-101.
- Marsden, D. B. (2005) Relations between teacher perceptions of safeandorderlyenviron mentand studen tachieve mentamong ten better performing, high poverty schools in one southern California elementary school district (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pepperdine University.
- Marzano, R. J. (2003). Using data: Twowrongsand a right. *Educational Leadership*, 56–60.
- Mirasyedioğlu, Ş. ve Peker, M., (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 14
- Morgil, İ.,Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6(1), 62-72.
- Nunn, L. M. (2014). *Defining student success: The role of school and culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Oktaý, A., 1982. Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(39), 127-138.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Onur, B. (2014). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınevi
- Önen, E. (2003). *Orta öğretim kurumları öğrenci seçme yerleştirme sınav başarıları ve lise 1.sınıftaki akademik başarıya ilişkin bir yordama geçerliği Çalışması: Fen Lisesi Örneği*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Ölçme ve Değerlendirme/Psikometri Programı), Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Öncü, H. (2000). Motivasyon. (Ed: L. Küçükahmet) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel :Yayıncılık, s.113- 114.
- Özdiyar, Ö. (2008). *Başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özgüven, İ., E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 3(3), 4-9.
- Özkan, E., ve Yıldırım, S. (2013). Geometri başarıları, geometri öz-yeterliliği, ebeveyn eğitim durumu ve cinsiyet arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 249-261.
- Özlü, Ö. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematiğe karşı tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztaş, R. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, B; Koç, G. ve Şahin, F.T. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1) s. 109-120

- Pajares, F., ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem- solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Patterson, M., Perry, E., Decker, C., Eckert, R., Klaus, S., & Wendling, L. (2003). Factors Associated With High School mathematics performance in the United States. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 91-108.
- Peplau, L.A., Sears, D.O., Taylor, S.E. (2010). *Sosyal Psikoloji*(2). (A, Dönmez, çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), 46-61.
- Rafoth, M. A. & DeFabo, L. (1990). *Study skills. What research says to the teacher?* West Haven, Connecticut: NEA Professional Library, ED 323 184.
- Richter, J. ve Scandrette, O. (1982). Öğrencinin akademik başarısı ile öğretmen tarafından yapılan kişilik derecelendirmeleri arasındaki ilişki. Çev: Nizamettin Koç. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 15(2), s. 27-33.
- Roman, S., Cuestas, P. J., & Fenollar, P. (2008). An examination of the inter relationships between self esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138.
- Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9.
- Sarı, M., ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 3-16.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Factor affecting students' achievement in mathematics'. *İnönü University Journal of Faculty of Education*, 11, 113-132.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.
- Saracaloğlu, A.S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim* (115)25: 65-72.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 609-627.
- Seban, D. ve Perdecı, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in*

Education, 4(3), 106-126. [Online]: <http://www.enadonline.com>, DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretimi*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Şad, S.N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math, and Science & Technology Achievement. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173-196.
- Şahin, S. ve Yıldırım, S. (2010). Öğrenme Tercihleri ve Ders Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 153-168.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burn out: mediation analyses. *International Association of Applied Psychology, Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171
- Sertöz, S. (2008). *Matematiğin aydınlık dünyası*. Tübitak Popüler Bilim Kitapları (23.Baskı). Ankara.
- Sezgin, M. (2007). *Öğrencilerinin matematik başarısına etki eden faktörler (10. Sınıf Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- She, H. C.; Fisher, D. (2002). Teacher Communication Behavior and its Association With Students. Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63-78.
- Sıgır, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Siva, L. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilkökul başarısına etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış), İstanbul.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin, akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 117, 50-56.
- Şahin, S. ve Yıldırım, S. (2010). Öğrenme tercihleri ve ders algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 153-168.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara, 5 (1):135-154.

- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* Pegem yayıncılık, Ankara.
- Tarım, K., (2005). *Sınıf öğretmenlerinin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekindal, S. (1988). Okula ilişkin tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Çağdaş Eğitim*, 139, 29–33.
- Temelli, A. & Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 27-36.
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2009). Developing a positive school climate. Learning Point Associates. (Çevrimiçi) <http://www.centerforcsri.org>, 20 Temmuz 2011.
- Thomas, A. (1993). *Studyskills*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council. University of Oregon. (Eric Document Reproduction Service) ED 355 616.
- Thomas, H.A. (1993) *Cognitive and Affective Learning Strategies*. Academic Press. New York.
- Thomas, J.W, Iventosch, L. ve Rohwer, D.W. (1987). Relation ships Among Student Characteristics, study Activities, and Achievement as a Function of course characteristics. *Conteniporary Educational Psychology*. 12, 344-364
- Tokinan, B. Ö. (2008). Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Ortaokul öğrenci görüşlerine göre başarısızlığın nedenleri. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân, *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar Sayı, 153-154.
- Uluğ, F. (1981). *Verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ulular, G.F. (1997). *Ortaokul öğrencilerinin okul başarılarını etkileyen zihinsel olmayan etmenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (1994). Başarı beklentisi önemli mi? *Ankara Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 112.
- Ünal, A ve Sürücü, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 8(8), 14. Nisan, 2018. ISSN: 2528-9527 E-ISSN: 2528- 9535.
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2012). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2012 Niğde, Türkiye.
- Vandier, B. (2011). The impact of school facilities on the learning environment. Doctorate Thesis, Capella University, America.
- Yavuzer, H. (2005) . *Ana-Baba ve Çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir? *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 251-268.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K., ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 132–146.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, İ., (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 21(4), 301-308.
- Yılmaz N. Y. Ve Taş A. M. (2016). Başarılı zeka kuramının kuramsal yapısı ve eğitime yansması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 98-107.

- Yörük, Dilek. (2007). Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yu, D. D. (2011). How much do study habits, skills and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses? *New Horizons in Education*, 59 (3), 1-15.
- Zan, R. & DiMartino, P. (2007). Attitude toward mathematics: Over coming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast. Monograph*3, 157-168.



EKLER

Ek 1. Psiko-Eğitim Programı

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Uygulaması

Program toplam sekiz oturum halinde hazırlanmıştır. Her oturumdaki amaç, hedef davranışlar, içerik ve uygulama sürecine yönelik programa ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

1.Oturum

Amaç: Grup üyelerinin, grup lideri ve birbirleriyle tanışmalarını sağlamak, grup kurallarını belirlemek ve grup üyelerini süreç hakkında bilgilendirmek.

Hedef Davranışlar : Üyeler;

- Birbirlerini ve grup liderini tanırlar.
- Grup süreci ve işleyişini anlarlar.
- Grup kurallarının önemini kavrarlar.
- Grubun amacını kavrarlar.
- Grup sürecine ilişkin kuralları bilirler.
- Grup sürecine aktif katılımın önemini kavrarlar.

Materyal

- Form 1 (Grubun Amaçları)
- Form 2 (Grup Kuralları)

Süreç:

- Grup lideri, gruba, kendini tanıtır daha sonra grup üyeleri, ikişerli olarak eşleştirilir. Her bir üyenin, eş olduğu diğer üyeye, kendini tanıtması söylenerek, bunun için beş dk. zaman verilir. Zaman bitiminde, her bir üye tanımaya çalıştığı diğer üyeyi, gruba tanıtır ve böylece grup üyelerinin birbirleriyle tanışmaları sağlanır. Her bir üyeye Form 1 dağıtılır ve grubun amaçları grup üyelerine açıklanır.
- Grubun amaçları belirlenir, üyelerin kendi kişisel amaçları ile grup amaçlarının benzer ve farklı yönlerini ifade etmeleri istenir.

- Grup çalışması ve oturumlarla ilgili genel bilgilendirme yapılır, bu oturumun hedeflerinden bahsedilir. Grupta güven oluşturulmaya çalışılarak, üyeler grup kuralları hakkında bilgilendirilir ve Form 2 dağıtılır. Üyelerin grup kuralları ile ilgili ne düşündükleri sorulur ve uyulması gereken başka kural olup olmadığıyla ilgili düşünceleri öğrenilir.
- Grup sürecinde, kullanılacak yöntemler ve ev ödevlerinin önemi konusunda bilgi verilir.
- Gruba katılım konusunda üyeler cesaretlendirilmeye çalışılır, duygularımızı ifade etmenin ve paylaşmanın önemi üzerinde durulur.
- Genel bir özetleme yapılarak oturum sonlandırılır.



Form-1**Grubun Amaçları**

1. Grup üyelerinin kendilerini tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmak.
2. Grup üyelerinin birbirlerini tanıyıp anlamalarına yardımcı olmak.
3. Üyelerin duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade edebilecekleri samimi ve güvenli ortamı oluşturmak.
4. Üyelerin başkalarını dinlemelerine ve başkalarının yaşantılarına duyarlılık kazanmalarına yardımcı olmak.
5. Üyelerin Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algılarını belirlemek.
6. Üyelerin Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıların yerine olumlu algılar geliştirmesini sağlamak.

Form-2**Grup Kuralları**

1. Her hafta bir oturum yapılacak şekilde toplam sekiz hafta toplanılacaktır.
Grup oturumları 50 dakikadır.
2. Grupta konuşulanlar gizlidir ve grup üyelerinin bunları grup dışında konuşmamaları beklenmektedir.
3. Her üyenin gruba katılması duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade etmesi beklenmektedir.
4. Grup üyeleri birbirlerini saygıyla dinlemeye, anlamaya çalışacaktır. Gruba iki kez üst üste katılmayan, toplam üç kez katılmayan üye gruptan çıkarılır.
5. Grup üyeleri ev ödevlerini yapmakla yükümlüdür.

2.Oturum

Amaç: Grup üyelerine, başarı kavramı, okul başarısında Matematik ders başarısının önemi kavratılarak bu dersteki başarısızlığın sebepleri ile ilgili farkındalık kazandırmak.

Hedef Davranışlar : Üyeler;

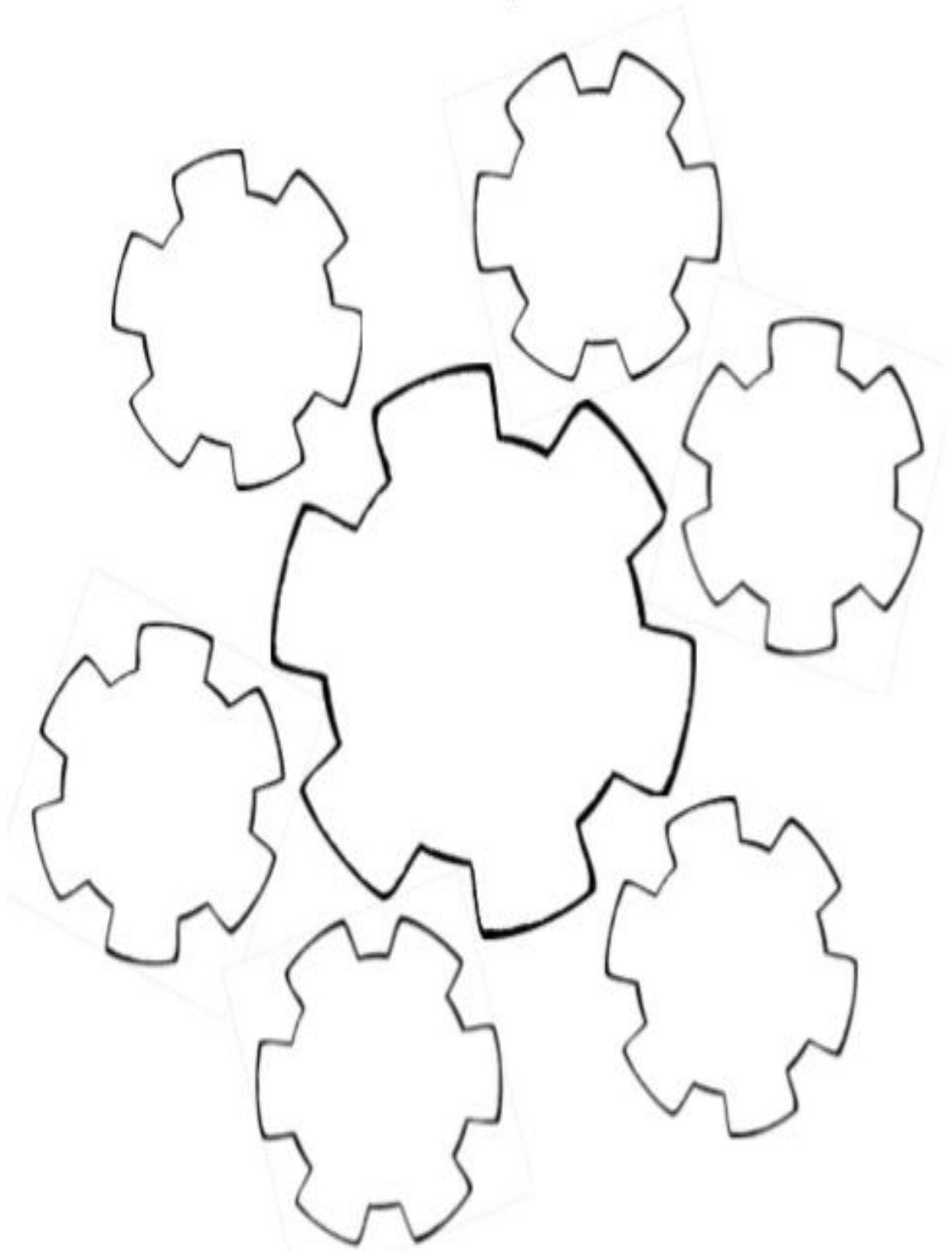
- Başarının tanımını yaparlar.
- Üyeler okul başarısında Matematik ders başarısının önemini kavrarlar.
- Matematik dersi başarısızlık nedenleri hakkında farkındalık kazanırlar.

Materyal

- Yazı tahtası
- Kağıt kalem
- Form 3 (Dişli Çark)

Süreç:

- Grup üyelerine “Sizce başarı nedir?”, “Başarı denince aklımıza gelenler nedir?” soruları sorulur, beyin fırtınası yapılır, grup üyelerinin fikirleri alınır ve üyelerin açıklamaları küçük yazı tahtasına yazılır. Ardından başarının tanımı üyelere açıklanır.
- Grup üyelerinin kendi okul hayatlarındaki başarı yaşantılarını grupla paylaşmaları sağlanır.
- Üyelerin okul başarısında Matematik ders başarısındaki rolü açıklanır. Özellikle karne notları, teşekkür-takdir belgesi alma, yıl sonu notunun yüksek olması, üniversiteye yerleşme, günlük hayatta kullanımının önemi gibi kısa ve uzun vadedeki önemi örneklerle açıklanır.
- Matematik dersi başarısızlık nedenleri ile ilgili üyelere Form 3 dağıtılarak doldurmaları için beş dk zaman tanınır. Zaman bitiminde üyelere gönüllü olanlara Matematik dersi başarısızlık nedenlerini paylaşmaları sağlanır. Üyelerin Matematik dersi başarısızlık sebeplerinden ortak ve farklı olan nedenler belirlenir.
- Oturumu bitirmeden önce soracakları bir soru veya söyleyecekleri bir fikirleri olup olmadığı sorulur. Bir sonraki oturuma kadar ev ödevi olarak Matematik dersi başarısızlık sebeplerini düşünüp kendi başarıları üzerindeki etki düzeylerini puanlamaları istenir.

Form-3**Dışlı Çark**

3.Oturum

Amaç: Grup üyelerini, algı kavramı, Matematik ders başarısında derse yönelik algının önemi kavratılarak üyelerin algısını etkileyen etmenlerin neler olduğu ile ilgili farkındalık kazandırmak.

Hedef Davranışlar : Üyeler;

- Algının tanımını yaparlar.
- Matematik dersi başarısında algının önemini kavrarlar.
- Derse yönelik algılarını etkileyen etmenleri bilirler.

Materyal

- Yazı tahtası
- Kağıt kalem

Süreç:

- Grup üyelerine bir önceki oturumda neler yapıldığı, hangi konuların ele alındığı sorularak oturuma başlanır. Üyelere bir önceki oturum hatırlatıldıktan sonra verilen ödev hakkında düşünceleri paylaşmaları sağlanır. Matematik dersi başarısızlık sebepleri bireysel, aile, öğretmen, okul, arkadaş ve çevre etkenli sebepler olarak kategorilenmesi sağlanır. Ardından bu oturumda bireysel faktörlerden biri olan algı üzerinde çalışılacağı hakkında gruba bilgi verilir.
- Grup üyelerine “Sizce algı nedir ?” sorusu sorulur, beyin fırtınası yapılır ve üyelerin fikirleri alınarak açıklamaları küçük yazı tahtasına yazılır. Üyelere algının nasıl oluştuğu ve algıladığımız olay ve olguları nasıl anlamlandırdığımızı somut bir şekilde kavratmak amacıyla görseller izletilir.
- “Matematik dersine yönelik algılarımız” başlıklı pano çalışması yapılır. Bütün üyelerin katılımı sağlanacak şekilde bu konu hakkındaki fikirlerini kartlara yazmaları sonrasında panoya asmaları istenir. Panoda yer alan Matematik dersine yönelik algıların “derse mi yoksa dersin öğretmenine mi”, olumlu mu yoksa olumsuz algı mı”olduğu grup üyeleri arasında görüşülerek belirlenir ve üyelerin cevapları sınıflandırılır. Var olan derse yada dersin öğretmenine yönelik olumlu algıların başarıya, olumsuz algıların da

başarısızlığa neden olabileceği belirtilerek algıların matematik ders başarısındaki rolü üyelere açıklanır.

- Oturum özetlenir, üyelere konuyla ilgili sorackları ve söyleyecekleri bir fikirleri olup olmadığı sorulduktan sonra üyelerden gelecek oturuma kadar Matematik dersine yönelik olumsuz algılarının neler olduğu ve ne gibi sonuçlar yarattığını düşünmeleri ev ödevi olarak istenir.



4.Oturum

Amaç: Grup üyelerinin Matematik dersine yönelik olumsuz algılarını belirlemesini sağlayarak bu algının yarattığı olumsuz sonuçları fark ettirmek.

Hedef Davranış : Üyeler;

- Matematik dersine yönelik olumsuz algıyı bilirler.
- Matematik dersine yönelik olumsuz algının sonuçlarını bilirler.
- Matematik dersine yönelik hangi akılcı olmayan düşüncelerin olumsuz algıyı oluşturduğunun farkına varırlar.

Materyal

- Yazı tahtası
- Kağıt kalem
- Form 4 (Akılcı Olmayan İnançları Yakalama)
- Form 5 (Akılcı Olmayan İnançları Sorgulama)
- Form 6 (Düşünce Kayıt Formu)

Süreç:

- Önceki oturum üyelerin katılımıyla özetlenerek başlanır. Tahtaya durumlar, duygular ve düşünceler şeklinde üç sütun çizilir. Üyelere tahtada Matematik dersine yönelik durum örnekleri (Matematik dersinden düşük notaldım, ders performansım düşük, Matematik dersinde çok başarılıyım gibi) yazılır. Gönüllü üyelerden tahtaya yazılan durumla ilgili duygu ve düşünceleri yazmaları istenir. Üyelere “ duyguları belirleyen durumlar mıdır yoksa başka bir şey mi var? sorusu sorularak üyelerin “düşünceler” cevabını bulmasına kadar üyelerle tartışmaya devam edilir. Üyelere bu paylaşım esnasında olası aynı duruma farklı tepkiler gösterilebileceği, farklı duygular hissedilebileceği gösterilir.
- Üyelere ABC modelinin düşünce düzenleme tekniği olduğuyla ilgili açıklama yapılır. Bu tekniğin düşüncelerdeki çarpıtmaları bilmek açısından önemi belirtilir. Üyelerin derse yönelik olumsuz algılarının özellik ve etkileri hatırlatılır ve üyelere Form 4 dağıtılır. Üyelere akılcı olmayan inancı yakalama yöntemi gösterildikten sonra Form 5 dağıtılır akılcı olmayan inançları sorgulaması uygulamalı olarak gösterilir. Üyelerin bu konudaki

fikirleri paylaşmaları sağlanır ve doldurulan formlar doğrultusunda Matematik dersine yönelik olumsuz algının ne gibi sonuçlar yarattığı açıklanır.

- Oturum özetlenip sonlandırılırken üyelere bir sonraki oturuma kadar Matematik dersine yönelik olumsuz algıya ilişkin Form 6 dev olarak verilip hafta boyunca düşünce kaydı tutmaları istenir.



Form- 4**Akılcı Olmayan İnançları Yakalama Formu**

Adı Soyadı:

Mantıksız İnançlar bizim düşüncelerimiz arasına gizlenmiştir ve biz bunları doğrudan ve kolayca fark edemeyiz. Aşağıda yaşanan herhangi bir problemde mantıksız inançların katkısı olup olmadığını belirlemenin bazı pratik yolları verilmiştir:

1. Eğer problemi çözmeye çalışırken kendinizi kısır bir döngünün içinde buluyorsanız,
2. İçinizde henüz ne olduğunu bulamadığınız bir şeyin bu problemin çözülmesini engellediğini hissediyorsanız,
3. Bu problemi çözmek için kafanızda sürekli sizin ve başkalarının kesinlikle yapması, düşünmesi, hissetmesi gereken şeyler varsa,
4. Kendinizi, bu problemin gerçekte nasıl olduğunu unutup nasıl olması gerektiğini düşünürken yakalıyorsanız,
5. Bu durumu sık sık hayalinizde çözüyor ya da sihirli bir gücün sizi bu durumdan hemen ve kolayca kurtarmasını istiyorsanız,
6. Bu problemi çözmeye çalışırken başkalarının sizin hakkınızda ne düşüneceğinden çekiniyorsanız,
7. Aslında çözümü biliyor ve uygulayamıyorsanız,
8. Problem hakkında düşünürken sıklıkla "...evet, ama..." cümleleri kuruyorsanız,
9. Daha çok çözümü ertelemeyi, dikkatinizi problemden uzaklaştırmayı ve problemi görmezden gelmeyi tercih ediyorsanız,

Büyük ihtimalle bu problemde gizlenmiş mantıksız inanç veya inançlarınızın katkısı oldukça fazladır.

Form- 5**Akılclı Olmayan İnancı Sorgulama Formu**

Adı Soyadı:

Önce belirlediğiniz inancı aşağıda verilen boşluğa yazdıktan sonra bu belirlediğiniz inancı düşünerek aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Belirlenen inanç:

Bu inancın her zaman ve kesinlikle doğru olduğun kanıtlayacak gerçek kanıtlara sahip misiniz?	Evet	Hayır
Bu inanç sizin kendinizi mutlu ve güçlü hissetmenize yardımcı oluyor mu?	Evet	Hayır
Bu sahip olduğunuz inanç gelecekte karşınıza çıkabilecek problemleri çözmenizde size yardımcı olabilecek mi?	Evet	Hayır
Bu inanç sizin amaçlarınıza ulaşmanıza katkı sağlıyor mu?	Evet	Hayır
Bu inanç sizin başkalarıyla açık, dürüst ve sağlıklı ilişkiler kurmanıza yardımcı oluyor mu?	Evet	Hayır
Bu inanç sizin yaratıcı düşünmenize, problemler karşısında alternatif düşünceler üretmenize yardımcı oluyor mu?	Evet	Hayır

Eğer tablodaki soruların tamamına ya da bir kısmına hayır demişseniz, bu inancın yerine alternatif gerçekçi inanç yerleştirmenin zamanı gelmiştir.

Form- 6

Düşünce Kayıt Formu

Adı Soyadı:

[illegible]

5.Oturum

Amaç: Grup üyelerinin Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algılarını belirlemesini sağlayarak bu algının yarattığı olumsuz sonuçları fark ettirmek.

Hedef Davranış : Üyeler;

- Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algıyı bilirler.
- Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algının sonuçlarını bilirler.
- Matematik dersi öğretmenine yönelik hangi akılcı olmayan düşüncelerin olumsuz algıyı oluşturduğunun farkına varırlar.

Materyal

- Yazı tahtası
- Kağıt kalem
- Form 6 (Düşünce Kayıt Formu)

Süreç:

- Bu oturumda bir önceki oturum özetlenerek ev ödevi olarak verilen düşünce kayıt formlarını üyelerin grupla paylaşımları sağlanır. Bir önceki oturumda tahtada uygulamalı olarak yapılan durum, duygu, düşünce etkinliği bu oturumda Matematik dersi öğretmenine yönelik durum örnekleri (Matematik dersi öğretmeniyle iletişim kuramıyorum, beni sevmiyor, bana düşük not veriyor ya da en sevdiğim öğretmen gibi) verilerek yapılır.
- Üyelere ABC modeli tekrar açıklanır. Üyelerin Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algılarının özellik ve etkileri hatırlatılır ve bu konuda üyelere akılcı olmayan inancı yakalama yöntemi ve akılcı olmayan inançları sorgulama tekniği tekrar hatırlatılır. Üyelerin Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algısının ne gibi sonuçlar yarattığı ile ilgili sokratik sorgulama yöntemi kullanılarak belirlemeleri sağlanır.
- Oturum özetlenip sonlandırılırken üyelere bir sonraki oturuma kadar Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algıya ilişkin Form 6 ödev olarak verilip hafta boyunca düşünce kaydı tutmaları istenir.

Form- 6

Düşünce Kayıt Formu

Adı Soyadı:

[illegible]

6. Oturum

Amaç: Grup üyelerinin Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algılarını değiştirme yollarını bulmalarını sağlamak.

Hedef Davranış : Üyeler;

- Matematik dersine yönelik olumsuz algıyı değiştirme yollarını bilirler.
- Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algıyı değiştirme yollarını bilirler.
- Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algıyı değiştirme yollarını kullanmaya başlarlar.

Materyal

- Yazı tahtası
- Kağıt kalem
- Form 7 (Olumlu Düşünme)

Süreç:

- Bir önceki oturum ayrıntılı olarak özetlenir. Üyelerin dört ve beşinci oturumlardaki ev ödevi olarak verilen Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumsuz algıya ilişkin Düşünce Kayıt Formları üzerinde sokratik sorgulama, tanımlama, tartışma teknikleri ile paylaşımları sağlanır.
- D (disputing- çürütme) E (effect) F (feeling) dizgesi açıklanır.
- Üyelerin akılcı olmayan inançları yerine bu inançları çürüten alternatif düşünceleri grupla paylaşması sağlanır. Bu paylaşımlardan sonra grup üyelerinin her birinde ortaya çıkan yeni duyguyu (kendine güven, özyeterlilik olumlu akademik benlik gibi) fark etmeleri sağlanır.
- Üyelerin kendi düşünceleri üzerinde düşünmeleri için süre verilir ve varsa fikirleri paylaşımları sağlanır. Üyelere Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik olumlu algıların geliştirilmesi amaçlı Form 7 dağıtılır. Formda önce olumsuz algıları ile ilgili düşünceleri sıralamaları ardından bu düşüncelerin alternatiflerini bulmaları sağlanır ve grupla paylaşımları istenir.
- Oturumu özetledikten sonra üyelere ödev olarak Matematik dersi ve dersin öğretmenine yönelik geliştirilen olumlu algıların avantaj ve dezavantajlarının düşünülmesi istenir. Ayrıca okul hayatında “yaptım” ve “yapamadım”

dediklerinde ‘’ neden?’’ sorusuna verdikleri yanıtları düşünmeleri istenerek bir sonraki oturumda çalışılacak yükleme stili konusuna hazırlıklı olmaları sağlanır.



Form- 7**Olumlu Düşünme**

Adı Soyadı:

Tarih:

Çoğumuz farkında bile olmadan kendimizi engelleyen, bizi kötü hissettiren şeyler düşünür, zaman zaman bunları başkalarına da söyleriz: ‘‘ Tembelim, elimde değil, bu derse çalışamıyorum, yapamam, öğretmen beni sevmiyor, öğretmen bana düşük not veriyor ’’ ve daha başkaları. Bu tür düşünce ve konuşmalar bizi gerçekten engeller ve çoğu zaman da bize acı verir. Bu düşünceleri kontrol edip değiştirmenin ilk adımı bunların neler olduğunu bulup yazmakla başlar.

Beni engelleyen, benim kendimi kötü hissetmeme neden olan düşüncelerim ve kendim hakkında başkalarına söylediklerim:

1.

2.

3.

4.

5.

Bizi engelleyen negatif düşüncelerimizi belirledikten sonra bunları kontrol edip değiştirmenin oldukça pratik ve etkili bir yolu vardır. Ben bunu ‘‘ Düşünsel Destekleme’’ olarak adlandırıyorum. Kısaca düşünsel destekleme, ‘‘ Kendimiz hakkında kendimize olumlu şeyleri tekrar ve tekrar söyleme’’ olarak tanımlayabiliriz. Örneğin kendi hakkında ‘başarısızım’ diye olumsuz düşünen bir öğrenci kendi kendine ve defalarca ‘ Ben çalışkan bir öğrenciyim’ demeye başladığında ve bu doğrultuda verimli ders çalışmaya başladığında çok kısa sürede değişimin nasıl gerçekleştiğini görecektir.

Şimdi yukarıda belirlediğiniz kendinizi engelleyen negatif düşüncelerden (ND) üç tanesini seçerek aşağıya tekrar yazıp altına Düşünsel Destekleme Cümlelerinizi (DDC) yazın.

1. Negatif Düşünce (ND):

Düşünsel Destekleme Cümlesi (DDC)

2. Negatif Düşünce (ND):

Düşünsel Destekleme Cümlesi (DDC)

3. Negatif Düşünce (ND):

Düşünsel Destekleme Cümlesi (DDC)

Şimdi yukarıda yazdığınız Düşünsel Destekleme Cümlelerinizi sırasıyla ve her birini en az beş kez gerçekten inanıp hissederek kendi kendinize yüksek sesle tekrar edin ve gün içinde sık sık mümkünse sesli değilse sessizce bu cümleleri kendinize söyleyin. Değişim düşüncelere inanıp bunu destekleyen duygularla davranış haline gelecektir.

7. Oturum

Amaç: Grup üyelerine yükleme stilinin başarıda rolünü kavratmak ve Matematik dersi ve öğretmenine yönelik olumsuz algıların yerine olumlu algılar yerleştirilmesini sağlamak.

Hedef Davranış : Üyeler;

- Yükleme stilinin tanımını kavrarlar.
- Yükleme stilinin başarıda rolünü kavrarlar.
- Matematik dersine yönelik olumsuz algıların yerine olumlu algılar yerleştirirler.
- Matematik dersi öğretmenine yönelik olumsuz algıların yerine olumlu algılar yerleştirirler.

Materyal

- Yazı tahtası
- Kağıt kalem
- Form 8 (Yükleme)

Süreç:

- Oturum önceki oturumun özetlenmesiyle başlatılır ve verilen ödevleri öğrencilerin üyelerle paylaşması sağlanır.
- Üyelere Form 8 dağıtılıp doldurmaları istenir. Üyelere yükleme stilinin tanımı açıklandıktan sonra üyelerin yükleme stilleri (yetenek, verimli ders çalışma, çaba, dersin kolay olması, şans, öğretmeni sevmek) frekansları tahtaya yazılır ve genel tablo üzerinde tartışılır.
- Üyelere yetenek kavramı ve yeteneğin geliştirilebilir olduğu ile ilgili açıklama yapılır. Çabaya yüklemenin işlevselliği vurgulanır ve uygun çabanın da verimli ders çalışma ile ilgili olduğu üzerinde durulur.
- Üyelerle başarıda dersi veya dersin öğretmenine karşı olumlu duyguların hissedilmesinin başarıdaki önemi üzerinde tartışılır.
- Oturumu özetleyerek sonlandırılmadan ödev olarak üyelerden bir sonraki oturuma kadar kendilerinde oluşan farklı düşünce, duygu ve davranışları belirleyip gruba paylaşmak için gruba getirmeleri istenir.

Form- 8**YÜKLEME**

Eğer Türk Dili Edebiyatı dersinden başarılı olmuşsan bu:

- a) Bu konuda zaten yetenekli olduğumdandır.
- b) Bu dersi öğrenmek için verimli ve düzenli ders çalıştığumdandır.
- c) Bu ders çok kolay olduğundandır.
- d) Bu dersin öğretmenini sevdiğimdendir.
- e) Bu dersisevdiğimdendir.
- f) Bu derste şanslı olduğumdandır.

Eğer Fizik dersinden başarılı olmuşsan bu:

- a) Bu konuda zaten yetenekli olduğumdandır.
- b) Bu dersi öğrenmek için verimli ve düzenli ders çalıştığumdandır.
- c) Bu ders çok kolay olduğundandır.
- d) Bu dersin öğretmenini sevdiğimdendir.
- e) Bu dersisevdiğimdendir.
- f) Bu derste şanslı olduğumdandır.

Eğer Matematik dersinden başarılı olmuşsan bu:

- a) Bu konuda zaten yetenekli olduğumdandır.
- b) Bu dersi öğrenmek için verimli ve düzenli ders çalıştığumdandır.
- c) Bu ders çok kolay olduğundandır.
- d) Bu dersin öğretmenini sevdiğimdendir.
- e) Bu dersisevdiğimdendir.
- f) Bu derste şanslı olduğumdandır.

Eğer Kimya dersinden başarılı olmuşsan bu:

- a) Bu konuda zaten yetenekli olduğumdandır.
- b) Bu dersi öğrenmek için verimli ve düzenli ders çalıştığumdandır.
- c) Bu ders çok kolay olduğundandır.
- d) Bu dersin öğretmenini sevdiğimdendir.
- e) Bu dersisevdiğimdendir.
- f) Bu derste şanslı olduğumdandır.

Eğer Coğrafya dersinden başarılı olmuşsan bu:

- a) Bu konuda zaten yetenekli olduğumdandır.
- b) Bu dersi öğrenmek için verimli ve düzenli ders çalıştığumdandır.
- c) Bu ders çok kolay olduğundandır.
- d) Bu dersin öğretmenini sevdiğimdendir.
- e) Bu dersisevdiğimdendir.
- f) Bu derste şanslı olduğumdandır.

8. Oturum

Amaç: Grubun kazanımlarını ifade etmesini ve bu kazanımlarını okul hayatında işlevsel olarak kullanmasını sağlamak.

Hedef Davranış : Üyeler;

- Grubun kazanımlarını ifade ederler.
- Grup kazanımlarının okul hayatında işlevsel olmasının önemini kavrarlar.
- Grup kazanımlarını işlevsel olarak kullanmaya başlarlar.

Materyal

- Yazı tahtası
- Kağıt kalem

Süreç:

- Grup üyelerine bir önceki oturum özetlenir ve ödevleri ile ilgili paylaşımları alınır.
- Program ilk oturumdan itibaren son oturuma kadar birkaç cümleyle özetlenir. Her bir üye için programın başından sonuna kadar kendisinde gözlemlenen olumlu değişimleri ifade edilir ve teşekkür edilir.
- Her bir üyeden programdan kazanımlarını gruba paylaşmaları istenir ve arkadaşlarında gözledikleri olumlu değişimleri de ifade etmeleri sağlanır. Söz hakkı alan üyelerden bazıları kendilerinde ve arkadaşlarında derse ilginin arttığı, öğretmenle ilişkilerin düzeldiği, derse katılımının arttığı gibi olumlu gelişmelerin yaşandığını belirttiler. Üyelerde gözlemlenen olumlu değişimlerin okul hayatında işlevsel olmasının (motivasyon, kendine güven, sınavlarda başarılı olma, amaçlarına ulaşma gibi) önemi belirtilir. Grup üyelerine teşekkür edilip süreç sonlandırılır.

Verimli Ders Çalışma Davranışlarını Takip Çalışması

Üyelere programın verilmesi planlanan gün dışında haftada bir gün ayrıca verimli ders çalışma yöntemleri ve bu yöntemlerin uygulanmasının kontrolünü yapmak amacıyla toplanılır. Üyelere verimli ders çalışmada hedef belirlemek, motivasyon, plan hazırlamak, çalışma ortamı, dikkat, etkin okuma ve dinleme, not tutma, tekrar yapma, sınavlara hazırlık gibi başarı öğelerinin önemi hakkında açıklamalar yapılır. Verimli ders çalışmanın ders başarısını arttırabileceği bunun da derse ve dersin öğretmenine karşı olumlu algıların oluşmasında yarar sağlayabileceği kavratılır. Verimli ders çalışma davranışlarını etkili bir şekilde gösteren üyelerle verimli ders çalışma planları hazırlandı, soru çözüm takip çizelgesi oluşturuldu.



Ek 2. Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği(Örnek Maddeler)

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek ile Matematik dersinin başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Soruları dikkatlice okuyup, size uygun düşen seçeneği, kendi düşüncelerinizi yansıtacak biçimde **X** işareti ile belirtiniz. Lütfen her soruyu cevaplandırınız. Boş soru bırakmamaya özen gösteriniz. Vereceğiniz bilgiler hiç bir kişiye bildirilmeyecek, bilimsel amaçla kullanılacaktır. İsim ve numara yazmanıza gerek yoktur.

Anketi doldurarak sağlamış olduğunuz katkı ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Matematik dersinde başarılı olacağıma eminim.					
6.	Matematik bence çok zor bir derstir.					
7.	Öğretmenlerimle matematik konularında tartışmaktan çekinirim.					
9.	Matematik dersinde örnek sayılabilecek bir öğrenci değilim.					
10.	Matematik okul dışında katkı sağlamayan bir angaryadır.					
13.	Matematik dersinde öğrendiklerimin işime yarayacağına inanmıyorum.					
15.	Sadece dersten geçmek için matematik çalışıyorum.					
19.	Matematik çok yoğun olarak akademik terimlerin kullanıldığı sıkıcı bir derstir.					
23.	Matematikle uğraşırken kendimi çok mutlu hissediyorum.					
25.	Matematik dersinde iyi bir öğrenci olduğuma inanıyorum.					
28.	Gelecekte herhangi bir sınavda matematikle ilgili iyi bir derece yapacağıma inanıyorum.					
32.	Matematik dersi bence çok sıkıcı bir derstir.					

Ek 3. Matematik Dersi Öğretmenine Yönelik Tutum Ölçeği(Örnek Maddeler)

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek ile Matematik dersinin başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Soruları dikkatlice okuyup, size uygun düşen seçeneği, kendi düşüncelerinizi yansıtacak biçimde **X** işareti ile belirtiniz. Lütfen her soruyu cevaplandırınız. Boş soru bırakmamaya özen gösteriniz. Vereceğiniz bilgiler hiç bir kişiye bildirilmeyecek, bilimsel amaçla kullanılacaktır. İsim ve numara yazmanıza gerek yoktur.

Anketi doldurarak sağlamış olduğunuz katkı ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

RUMUZ:		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Öğretmenim anlattıklarını dinler.					
2.	Öğretmenim derste soru sormama izin verir.					
3.	Öğretmenim güler yüzlüdür.					
5.	Öğretmenim sorularımı açık ve net olarak cevaplar.					
7.	Öğretmenime dersle ilgili soruları rahatlıkla sorarım.					
10.	Öğretmenimin dersle ilgili istediklerini yapmaya çalışırım.					
12.	Öğretmenim konuşmalarını anlarım.					
18.	Öğretmenim dersi sıkıcı anlatır.					
19.	Öğretmenim sınavlardaki notlarımı eksik verir.					

Ek 4. İZİN BELGESİ



T.C.
YÜREĞİR KAYMAKAMLIĞI
Mehmet Akif İnan Anadolu Lisesi Müdürlüğü

Sayı : 38114414-604.02-E.11150736
Konu : Demet ŞİŞLİ

12.06.2019

Sayın Demet ŞİŞLİ
Mehmet Akif İnan Anadolu Lisesi Rehber Öğretmeni

Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans eğitiminiz kapsamında "Matematik Dersi ve Ders Öğretmenine Yönelik Olumsuz Algının Değiştirilmesine İlişkin Grup Rehberliği Uygulamasının Etkisi" konulu tez çalışmasını okuluz öğrencileriyle yürütmenizde kurumumuzca bir sakınca yoktur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Tolga NACAR
Okul Müdürü

Eki :

Güvenli Elektronik İmza
Aş ile Aynıdır.
14 Haziran 2019

12 Haziran 2019

Tolga NACAR
Okul Müdürü

Adres : PTT Evleri Mahallesi 3629 Sokak No 3 01240 Yüreğir-ADANA
Elektronik Ağ: <http://mehmetakifinanal.meb.k12.tr/>
e-posta : 974800@meb.k12.tr

Tel : 0322 329 1276
Belgegeçer : 0322 329 5645

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 08b4-07d9-3829-a1ad-42c3 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Demet ŞİŞLİ

Doğum Yeri ve Tarihi: Antakya/ 1986

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Lise: Antakya Harbiye Lisesi

İlköğretim: Antakya Gümüşgöze İlköğretim Okulu

İŞ DENEYİMİ

(- 2017) Adana Yüreğir Mehmet Akif İnan Anadolu Lisesi

(2016-2017) Adana Yüreğir Mehmetçik Anaokulu

(2013-2016) Hatay Gümüşgöze İlkokulu

(2011-2013) Hatay Gümüşgöze İlköğretim Okulu

(2009-2011) Çalıştığı Kurumlar: Diyarbakır Dicle Vali Ahmet Cemil Serhatlı YİBO

İLETİŞİM

E-posta Adresi: demet_topal@hotmail.com